



e-ISSN: 2147-9844

## Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2019 Cilt:27 No:1 (Year: 2019 Volume: 27 Issue:1)

Kastamonu Eğitim Dergisi Uluslararası Bilimsel Hakemli  
Dergidir.

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

Taranmakta olduğumuz indeksler:

- Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (TR Dizin)
    - Sobiad
    - idealonline
- (c) 2019

SÓBIAD



idealonline

*Kastamonu Üniversitesi*  
*Kastamonu Eğitim Dergisi*



**Teknik Sorumlular Technical Assistants**

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

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

15 Ocak 2019

e-posta: [kefdergi@kastamonu.edu.tr](mailto:kefdergi@kastamonu.edu.tr); [dergiksef@gmail.com](mailto:dergiksef@gmail.com)

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

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 37200 KASTAMONU

# Kastamonu Eğitim Dergisi

# Kastamonu Education Journal

## Sahibi Owner

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

## Genel Yayın Yönetmeni General Publishing Manager

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

## Editörler Editor-in-Chief

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

## Dil Editörü Language Editor

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

## Yardımcı Editörler Co-Editors

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

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

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

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

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

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



# Kastamonu Eğitim Dergisi      Kastamonu Education Journal

## Yayın Kurulu/Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Kastamonu Eğitim Dergisi, 27 (1), Hakem Listesi (1/2)

Ünvanı-Adı-Soyadı	Üniversitesi
Dr. Abdulkadir Tuna	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Adnan Tepecik	Başkent Üniversitesi
Dr. Ahmet Işık	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Ahmet Zeki Saka	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Ali Ersoy	Anadolu Üniversitesi
Dr. Ali Yaylı	Gazi Üniversitesi
Dr. Aslı Uz Baş	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Ayşegül Oğuz Namdar	Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Bahadır Kılcan	Gazi Üniversitesi
Dr. Baki Yılmaz	Selçuk Üniversitesi
Dr. Banu Yaman Ortaş	Trakya Üniversitesi
Dr. Bayram Aşılıoğlu	Dicle Üniversitesi
Dr. Birsen Doğan	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Büşra Ergin	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Canay Demirhan İşcan	Ankara Üniversitesi
Dr. Çiğdem Kılıç	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Deha Doğan	Ankara Üniversitesi
Dr. Demet Somuncuoğlu-Özerbaş	Gazi Üniversitesi
Dr. Demet Zafer Gunes	İstanbul Zaim Üniversitesi
Dr. Ekmel Çetin	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Elif Ulu	Ege Üniversitesi
Dr. Emrah Gül	Hakkari Üniversitesi
Dr. Esen Ersoy	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Esmé Hacıeminoğlu	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Esra Dereli	Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Dr. Ezgi Mor Dirlik	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Fulya Cenkseven Önder	Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Gökhan Özaslan	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Gülgün Bangir Alpan	Gazi Üniversitesi
Dr. Halil Tokcan	Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Dr. Hasan Bağcı	Burdur Mehmet Akif Üniversitesi
Dr. Hasbi Yaprak	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Hatice Kadioğlu Ateş	İstanbul Zaim Üniversitesi
Dr. Hatice Kumandaş Öztürk	Artvin Üniversitesi
Dr. Hatice Kumcağız	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Havva Kaçan Softa	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Hüseyin Yolcu	Kastamonu Üniversitesi
Dr. İbrahim Kepceoğlu	Kastamonu Üniversitesi
Dr. İlhan Karataş	Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Kaya Yıldız	Abant İzzet Baysal Üniversitesi

## Kastamonu Eğitim Dergisi, 27 (1), Hakem Listesi (2/2)

Ünvanı-Adı-Soyadı	Üniversitesi
Dr. M. Demet Ulusoy	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Meliha Yılmaz	Gazi Üniversitesi
Dr. Mesut Bulut	Bayburt Üniversitesi
Dr. Metin Buzduğu	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Metin Deniz	Bartın Üniversitesi
Dr. Mihriban Betül Yılmaz	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Mine Aladağ	Ege Üniversitesi
Dr. Muhsine Börekçi	Atatürk Üniversitesi
Dr. Munise Seçkin Kapucu	Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Dr. Mustafa Ulusoy	Gazi Üniversitesi
Dr. Mücahit Kağan	Erzincan Üniversitesi
Dr. Müjde Firdevs Gökbel	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Nagihan Yıldırım	Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Necdet Hayta	Gazi Üniversitesi
Dr. Nedim Alev	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Nejla Gürefe	Uşak Üniversitesi
Dr. Neşe Özkal	Alanya Üniversitesi
Dr. Nevzat Mirzeoglu	Marmara Üniversitesi
Dr. Nezihe Kızılkaya Beji	Biruni Üniversitesi
Dr. Nihal Lindberg	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Nilay Özkütük	Ege Üniversitesi
Dr. Orhan Karamustafaoğlu	Amasya Üniversitesi
Dr. Osman Çepni	Karabük Üniversitesi
Dr. Pınar Karaman	Sinop Üniversitesi
Dr. Salih Uşun	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Sara Kefi	Foca Belediyesi
Dr. Sedat Karaçam	Düzce Üniversitesi
Dr. Selahattin Avşaroğlu	Kırgızistan Türk Manas Üniversitesi
Dr. Selda Karaveli Çakır	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Serhat Arslan	Sakarya Üniversitesi
Dr. Sevim Çizer	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Sıtkı Akarsu	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Sıtkı Çekirdekci	Sinop Üniversitesi
Dr. Şehriban Koca	Mersin Üniversitesi
Dr. Temel Çalık	Gazi Üniversitesi
Dr. Tülin Arseven	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Ünal Çakıroğlu	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Veysel Akçakın	Uşak Üniversitesi
Dr. Yasemin Kaba	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Yasin Soylu	Atatürk Üniversitesi



İÇİNDEKİLER

Okul Yönetişimi Ölçeği'nin Psikometrik Analizi ve Okul Müdürü, Öğretmen ve Okuldaki Diğer Personel Üzerine Bir Uygulama	Bahar Meral ŞAHİN, Gökhan ARASTAMAN	1
Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Yaklaşımlarını Ölçen Hareket ve Değerlendirme Yaklaşımları Ölçeklerinin Türkçe'ye Uyarlanma Çalışması	Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Ahmet MAHİROĞLU	15
İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	Sevda ÇETİNKAYA, Filiz HATAY UÇAR	25
Suzuki Öğretmen Yetiştirme Sisteminin İncelenmesi	Gülşah SEVER	37
Öğretim Üyeleri İçin Mentorluk Yetkinliğini Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması	Hatice ÇAMVEREN, Fahriye VATAN	47
Fen Lisesi Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Benlik Tasarımlarının İncelenmesi	Hülya PEHLİVAN	55
Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Erdal MERİÇ, Didem ÖZTÜRK ÇİFTÇİ, Filiz YURTAL	65
Ergenlerin Saldırganlık Düzeyinin Değer Yönelimleri, Cinsiyet ve Anne Babanın Eğitim Düzeyi Açısından Yordanması	Zöhre KAYA, Fatma Ebru İKİZ, Esra ASICI	75
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Sürecinde Kullandıkları Stratejiler: Rutin Problem Çözme Durumları	Rezan YILMAZ	85
Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Seviyelerini Yordayan Faktörler	Selma ŞENEL, Serpil GÜNAYDIN, Mustafa Tuncay SARITAŞ, Harun ÇİĞDEM	95
İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	Hakan ULUM, Serdarhan Musa TAŞKAYA	107
Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İçerik Analizi	Engin YILMAZ	119
Ortaokul Öğretmenlerinde İş-Aile Çatışması Düzeyleri	Ramazan ÖZKUL, Melike CÖMERT	129
Fen Bilimleri Dersi Etkinliklerinin Çok Yüzeyle Rasch Modeliyle Analizi	Gülden KAYA UYANIK, Neşe GÜLER, Gülşen TAŞDELEN TEKER, Süleyman DEMİR	139
Okul Yöneticilerine Göre Öğretimsel Hesapverebilirlik Olgusunun Nitel Analizi	Kamil YILDIRIM, Şenyurt YENİPİNAR	151
Özel Gereksinimli Küçük Çocuğu Olan Annelerin Öz Yetkinlikleri, Yılmazlık Düzeyleri ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi	Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ, Halime Miray SÜMER	163
Türkiye'de Merkeziyetçiliğe Karşı Özerklik Kıskaçında Eğitim Programları: Sorunlar ve Öneriler	Nilay T. BÜMEN	175
Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması	Sevilay ÇIRAK KURT, Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU	187
Eşitsizlikler Konusunun Öğretiminde Problem Kurma Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi	Raşit GÜZEL, Abdullah Çağrı BİBER	199
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş ve Fiziksel Öz Saygı	Aydın KARAÇAM, Atilla PULUR	209





Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçlarının İncelenmesi	Burak YILMAZSOY, Mehmet KAHRAMAN	219
Tarih Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması	Aslı AVCI AKÇALI	231
Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Tutumuna Etkisi	Fatma ERDOĞAN, Sare ŞENGÜL	247
Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması	Nihat ŞİMŞEK	261
Hemşirelik Eğitiminde Standardize Hasta Kullanımı	Yasemin USLU, Meryem YAVUZ van GIERBERGE	271
Saldırganlık Tüm DEHB'li Erkek Çocuklarında Aynı Biçimde Midir?	Elif ULU ERCAN	281
Küreselleşmenin Seramik Sanatı Eğitimi Üzerindeki Etkisi	Özlem SAĞLIYAN SÖNMEZ	289
Müzik Eğitimi Öğrencilerinde Bireysel Çalgı Performansı Başarısının Psikolojik ve Kişisel Özelliklere Göre İncelenmesi	Sadık YÖNDEM, Zeynep Deniz YÖNDEM, Seda EDEN ÜNLÜ, Zekeriya NARTGÜN	299
2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	Güler KARAMAN, Umut KARAMAN	309
Ortaokul Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşleri	Serkan BULDUR, Mustafa ACAR	319
Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	Mehmet UYMAZ, Hüseyin ÇALIŞKAN	331
11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Söylem Çözümleme Yöntemine İlişkin Görüşleri	Dilek ÜNVEREN KAPANADZE, Turhan KAYA	347
Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne Babaların Yaşam Doyumlarının Öz-Anlayış ve Merhamet Düzeyleri Açısından İncelenmesi	Selahattin AVŞAROĞLU, Esen GÜLEŞ	365
Başarısızlıkla Sonuçlanan Bitişik Yazı Eğitimi Sürecinde İlkokulda Yazı Örnekleri Toplanan Öğrencilerin Lisedeki Durumu	Sayit UYSAL	377
Teknik ve Mesleki Üniversitede Öğretim Kalitesini Etkileyen Faktörlerin Açıklanması	Shahram ESKANDARIPOUR, Gholamreza HAJIHOSEINNEZHAD, Majid ALIASGARI, Ali HOSEINIKHAH	395
Matematik Bir Bilim Dalı Mıdır? Matematik Öğretmen Adaylarının Bilim-Matematik İlişkinine Dair Algıları	Hüseyin EŞ, Atilla ÖZDEMİR, Makbule KAPLAN	407
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Ebru SÖNMEZ, Ergün RECEPOĞLU	421



## CONTENTS

Psychometric Analyses of the School Governance Scale and a Study for Principals, Teachers and Other School Personnel	Bahar Meral ŞAHİN, Gökhan ARASTAMAN	1
The Adaptation Study of the Locomotion and Assessment Scales Measuring Self-Regulation Approaches of Prospective Teachers	Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Ahmet MAHİROĞLU	15
Investigation Of Middle School Students' Attitudes Towards Social Studies: A Study Of Developing A Scale	Sevda ÇETİNKAYA, Filiz HATAY UÇAR	25
Investigation of Suzuki Teacher Training System	Gülşah SEVER	37
Turkish Adaptation of the Mentoring Competency Assessment Scale for Faculty Member: Reliability and Validity Study	Hatice ÇAMVEREN, Fahriye VATAN	47
Examination of Science High School Students' Attitudes and Academic Self-Concepts towards the Physics Lesson	Hülya PEHLİVAN	55
An Analysis of the Relationship Between Perceived Organizational Support and Work Engagement	Erdal MERİÇ, Didem ÖZTÜRK ÇİFTÇİ, Filiz YURTAL	65
The Prediction of Adolescents' Aggression Levels in Terms of Value Orientations, Gender and Parents' Education Level	Zöhre KAYA, Fatma Ebru İKİZ, Esra ASICI	75
The Strategies Used by Prospective Primary School Teachers in the Process of Problem Solving: The Case of Routine Problem Solving	Rezan YILMAZ	85
The Factors Predicting Cyberloafing Behaviors of Undergraduate Students	Selma ŞENEL, Serpil GÜNAYDIN, Mustafa Tuncay SARITAŞ, Harun ÇİĞDEM	95
Evaluation of the Activities In the Turkish Coursebooks (Student's Books and Workbooks) Used at the 2nd, 3rd, and 4th Classes of State Primary Schools According to Revised Bloom's Taxonomy	Hakan ULUM, Serdarhan Musa TAŞKAYA	107
Content Analysis of Master's and Doctoral Dissertations on Inclusive Education in Turkey	Engin YILMAZ	119
Secondary School Teachers Work-Family Conflict Levels	Ramazan ÖZKUL, Melike CÖMERT	129
The Analysis of Elementary Science Education Course Activities Through Many-Facet Rasch Model	Gülden KAYA UYANIK, Neşe GÜLER, Gülşen TAŞDELEN TEKER, Süleyman DEMİR	139
Qualitative Analysis of The Instructional Accountability Phenomenon Based on The School Administrators' Views	Kamil YILDIRIM, Şenyurt YENİPİNAR	151
Identifying The Relationships Between Self-Efficacies, Resilience Levels, And Stress Levels of Mothers of Children with Special Needs	Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ, Halime Miray SÜMER	163
Curriculum in the Claws of Autonomy Against Centralism in Turkey: Issues and Suggestions	Nilay T. BÜMEN	175
Adaptation of The Group Work Contribution Scale into Turkish Culture	Sevilay ÇIRAK KURT, Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU	187
The Effect of the Problem Posing Approach for Academic Success in the Teaching of Inequalities	Raşit GÜZEL, Abdullah Çağrı BİBER	199



Academic Optimism, Psychological Well-Being and Physical Self Esteem as A Predictor of Success Perceptions of Physical Education Teachers	Aydın KARAÇAM, Atilla PULUR	209
Examination of Social Media Usage Purposes of Undergraduate and Graduate Students	Burak YILMAZSOY, Mehmet KAHRAMAN	219
An Action Research for Developing Critical Thinking Skills of History Teacher Candidates	Aslı AVCI AKÇALI	231
The Effect of Reflective Thinking Activities on Sixth Grade Students' Attitude towards Mathematics	Fatma ERDOĞAN, Sare ŞENGÜL	247
The Validity and Reliability Studies Multidimensional Scale of Life Skills Education	Nihat ŞİMŞEK	261
Use of Standardized Patients in Nursing Education	Yasemin USLU, Meryem YAVUZ van GIERBERGE	271
Is Aggression Uniform in Boys with ADHD?	Elif ULU ERCAN	281
The Effects of Globalization on Ceramic Art Education	Özlem SAĞLIYAN SÖNMEZ	289
Investigation of Individual Instrument Performance Achievement of Music Education Students by Personal and Psychological Characteristics	Sadık YÖNDEM, Zeynep Deniz YÖNDEM, Seda EDEN ÜNLÜ, Zekeriya NARTGÜN	299
Comparison of Informatics Technologies and Software Development Course Curricula in 2012 and 2017	Güler KARAMAN, Umut KARAMAN	309
Secondary School Teachers' General View about High-Stakes Testing	Serkan BULDUR, Mustafa ACAR	319
An Investigation on The Teacher-Made Social Studies Course Exam Questions in Terms of Revised Bloom's Taxonomy	Mehmet UYMAZ, Hüseyin ÇALIŞKAN	331
Opinions of 11th Grade Students on Using Discourse Analysis Method in Turkish Language and Literature Lessons	Dilek ÜNVEREN KAPANADZE, Turhan KAYA	347
Investigation of Life Satisfaction of The Parents Who Have Children With Special Needs in Terms of Their Compassion and Self-Understanding Levels	Selahattin AVŞAROĞLU, Esen GÜLEŞ	365
Situation of High School Students' whose Writing Samples Collected at the Primary School during the Process of Failure in Adjacent Writing Education	Sayit UYSAL	377
Determination of the Factors Affecting the Quality of Education in Technical and Vocational Universities	Shahram ESKANDARIPOUR, Gholamreza HAJIHOSSEINNEZHAD, Majid ALIASGARI, Ali HOSSEINIKHAH	395
Is Mathematics A Science Branch? Mathematics Teacher Candidates' Perceptions Of Science And Mathematics	Hüseyin EŞ, Atilla ÖZDEMİR, Makbule KAPLAN	407
The Relationship Between the Classroom Management Skills and Performance of the Teachers at Primary and Secondary Schools	Ebru SÖNMEZ, Ergün RECEPOĞLU	421



## **Okul Yönetişimi Ölçeği'nin Psikometrik Analizi ve Okul Müdürü, Öğretmen ve Okuldaki Diğer Personel Üzerine Bir Uygulama**

### **Psychometric Analyses of the School Governance Scale and a Study for Principals, Teachers and Other School Personnel**

Bahar Meral ŞAHİN<sup>1</sup>, Gökhan ARASTAMAN<sup>2</sup>

#### **Öz**

Bu araştırmanın temel amacı kamu okullarında görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer okul personelin görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir okul yönetişimi ölçeği geliştirmektir. Araştırma birbirini takip eden iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında *Okul Yönetişimi Ölçeği'nin (OYÖ)* geçerlik ve güvenilirlik değerleri, 217 yönetici, öğretmen ve diğer personelden toplanan veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiş ve OYÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında ise yönetici, öğretmen ve diğer personelin *okul yönetişimini* benimseme düzeyinin görev, cinsiyet ve kıdem değişkenleri bakımından fark gösterip göstermediği OYÖ'nün 322 yönetici, öğretmen ve diğer personele uygulanmasıyla incelenmiştir. İkinci aşamadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların okul yönetişimini benimseme düzeyinde görev ve cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılaşmalar olduğu, kıdem değişkenine göre ise anlamlı farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yönetişim, yönetim, okul yönetişimi, okul personeli, okul müdürü, öğretmen

#### **Abstract**

The main objective of this study is to develop a valid and reliable school governance scale based on the views of principals, teachers and other school personnel in public schools. The study was conducted in two subsequent phases. Initially by using the data gathered from 217 principals, teachers and other school personnel, the validity and reliability of the "School Governance Scale- SGS" were ensured via exploratory factor analyses (EFA) and Cronbach's alpha coefficient. In this case the instrument was found to be valid and reliable. In the second phase of the study, whether the school governance perception of principals, teachers and other personnel were differentiated according to their gender, seniority and task were analyzed by conducting SGS to 322 participants. According to the results, obtained from the second phase, it was found that the participant's school governance differed significantly in terms of task and gender, and there is no significant difference in terms of seniority

**Keywords:** Governance, government, school governance, school personnel, school principal, teacher

1. Hazım Kulak Anadolu Lisesi, Aksaray, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-9722-5801>

2. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-4713-8643>

**Atf / Citation:** Şahin, B.M., & Arastaman, G. (2019). Okul yönetişimi ölçeği'nin psikometrik analizi ve okul müdürü, öğretmen ve okuldaki diğer personel üzerine bir uygulama. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 1-13. doi:10.24106/kefdergi.417776

## Extended Summary

*Introduction.* Globalisation, economical&technological advances and in tandem with these advances, getting closer of people and communities around the world, who are unaware of each other, have made change a must. Today, new concepts concerning democracy and government system have been put forward and have been a matter of debate. Governance is one of these concepts (Toksöz, 2008) Being frequently mentioned and researched in reviews recently, the term “governance” goes not only for the private organisations but also for governmental organisations (Bevir, 2013). However, it constitutes hard and sophisticated stages to transfer sub-components of the term “governance” into practice and thus into education. It is hard to bring realm of political economy into conformity with advantage of differing partners. (Lewis and Petterson, 2009).

Governance meaning “to lead and to decide” derives from “Guberno” in Latin. Original form of the word means “to act together to reach the goal”. The word “gouvernance” used as “the art of leading” in 13th century settled into English as “Governance” (Ergün, 2006). To define the formal institutions of the state and their legitimate coercive power, Anglo-American political theory uses the word “government”.

Governance is a multi-meaning umbrella concept with various uses. Therefore, it can be defined as a context-based term. Historically, it can be seen that the terms “government” and “governance” have been used alternately in order to define the role of the state which governs the community from the centre (Koiman, 1993; Rhodes, 2007). However, it can be said that there is a consensus on the need to improve management styles which blurs the borders between private and state sectors. ( Rhodes, 1996; Stoker, 1997).

Governance, which emerged as a new way of government in the 21st century, has come to the fore as conventional systems lost their function and caused deficiencies in providing services. Governance is seen to gain importance as a result of the assumption that conventional management systems are no longer able to be efficiently functioning. (Özer, 2015)

At present, more than one authority is to involve in the process of decision making and execution mechanisms in public sectors, and many organisations, institutions, private persons or legal identities representing national or international community are party to government besides governmental organisations. (Tekeli, 1996). Therefore, it doesn't seem possible to meet the changes in every field with a government system of previous century (Bozkuş, 2009). Changes in different fields may cause changes in another unpredicted field. There now appears to be a need to manage the phenomenon “change” itself. Regarded as the contemporary form of government, governance suggests a “local, transparent, participative, work-allocated and cooperative” government way forcing the “centralized, unitary, bureaucratic, hierarchical” government way of 20th century to transform (Toksöz, 2008).

In order to improve the quality of school management, it is very important that employees take over responsibility, cooperate with each other and actively engage in the administration. For a renovation of educational system and improvement of school governance, it is essential that the overall school personnel and educational agents be trained about “administration of educational systems”. In this context, in the efforts to make schools more efficiently-governable, the term “governance” tends to gain more common ground.

School governance has its roots in the idea that “public systems can't be managed with a top-down process on the basis of linear processes. Emergence of the term “governance” in education is a result of a paradigm switch which can be summarised as a transition from a mono-agent linear administration to interactive common activities of differing groups or agents. (Altrichter ve Merki, 2010). School governance has many working networks, and roles and interests of participating agents vary. Working networks of school governance are so broad since responsibilities and expectations in a school environment is so high. Governors are the main agents of school governance, and they are right at the heart of this multi-branch working network. Hence, governors in governance don't act isolatedly on their own; instead, not only within their schools but also with the other schools do they interact.

*Purpose.* The main purpose of this study is to introduce a reliable and valid scale which measures school governance adoption levels of school principals, teachers and other personnel in public schools. Second purpose is to examine whether school governance adoption levels of school principals, teachers and other personnel differ in terms of position, gender and seniority.

*Method.* In this two-stage study, firstly reliability and validity of SGS was studied. In the second stage, whether school governance adoption levels of the participants have statistically significant difference in terms of seniority, position and gender was analyzed by conducting latest reliable and valid version of SGS to new participants who hadn't been involved in the initial group. For the pilot study which aimed to ensure validity and reliability was put into practice on 217 principals, teachers and other personnel who were already employed at public schools in Ak-saray in 2016-2017 educational year. In the study, personal information form and SGS, which had been developed by the researchers, were utilised for data gathering. For measuring structural validity of the scale and finalizing the

scale, EFA (Explatory Factor Analysis) was used. For EFA and other statistics, SPSS 20.0 was used. EFA resulted in 36 items and three sub-dimensions as "Justice and Transparency", "Cooperation and Participation" and "Relations with the environment".

In the 2nd stage of the study, adoption levels of principals, teachers and other personnel were studied in terms of demographic variables. This stage of the study was designed in accordance with the survey model. Data obtained at this level were analyzed using quantitative techniques. Sample of the study consisted of 322 principals, teachers and other personnel working at public schools in the city centre of Aksaray. Participants of the first stage were not involved in the second stage. For analysis of the data; descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation and parametric analysis (T-test, ANOVA) were utilised.

By using T-test, principals', teachers' and other personnels' perception of governance over gender was found to be significant. By using ANOVA (One-way variance analysis); principals', teachers' and other personnels' perception of governance over position and seniority was found to be significant. Findings. In all sub-dimensions of SGS, school governance adoption levels of school principals are higher than that of teachers and other personnel. In the dimension of "Justice and Transparency", there was a meaningful difference between school governance adoption levels in the "position" variable. School governance adoption level of male participants (mean. 4,17) was higher than that of female participants (mean 3,97). School governance adoption levels of the participants had meaningful significance in the "seniority" variable.

*Discussion.* With this study, it was aimed to introduce a scale which could identify school governance adoption levels of school principals, teachers and other personnel. At the first stage of this 2-stage study, it was deduced that SGS was practical for measuring school governance adoption levels of principals, teachers and other personnel of schools in Turkey, and was a valid and reliable measuring scale consisting of 3 sub-dimensions and 36 items.

At the second stage of the study, SGS, which had been maintained reliable and valid, was analyzed on a different participating group over some demographic variables. Considering school governance adoption levels of totally 322 principals, teachers and other personnel, participants were found to have relatively higher adoption levels in "relations with the environment" sub-dimension (Municipalities, headmen, NGOs, other public and private organisations around the school area). This finding can be interpreted as there needs to be different participating agents in school administration.

In the study, how the participants' gender effect their perception of governance was also examined, and a meaningful significance was found out in the "relations with the environment" sub-dimension. While school governance adoption levels of males and females were very much alike in the first and second sub-dimensions, it was much higher for the males in the third sub-dimension. This can be explained as a reflection of traditional gender role in the organisations.



## 1. Giriş

Küreselleşme, ekonomik-teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelere bağlı olarak dünyanın farklı yerlerinde birbirinden habersiz yaşayan insanların, toplulukların birbirlerine yakınlaşması, değişimi zorunlu kılmıştır. Bilgiye erişimin oldukça hızlı olması, günümüzde demokrasiye ve yönetim anlayışına ilişkin ortaya çıkan yeni kavramların gündeme gelmesine ve tartışılmasına neden olmaktadır. Yaşanan bu hızlı değişim ve dönüşüm sürecinde, yöneten yönetilen ilişkilerinde demokratikleşme ihtiyacı, devletin hizmet sunma kapasitesinin iyileştirilmesi gibi nedenlerle “yönetimi” meşru kılan koşulların yıprandığı, yönetimde yeni arayışların ortaya çıkmaya başladığı, yönetim kavramının da bunların başında geldiği görülmektedir (Sobacı, 2007; Toksöz, 2008). Vatandaşların her alanda karar alma süreçlerine katılmasını ve kamusal hizmetlerin etkili, verimli ve şeffaf bir şekilde yerine getirilmesini vaat eden yönetim, yönetimde yeni bir sürece işaret etmektedir (Sobacı, 2007). Son yıllarda alanyazında sık vurgulanan ve incelenen bir kavram olarak dikkat çeken yönetim kavramı, yalnızca özel sektördeki örgütler için değil aynı zamanda kamu kesimindeki örgütler için de geçerlidir (Bevir, 2013). Ancak yönetim kavramının alt bileşenlerini, pratiğe ve dolayısı ile eğitim sistemine aktarmak zor ve karmaşık aşamalar içerir.

“Yönetmek ve karar vermek” anlamlarına gelen “yönetişim” Latincedeki “*guberne*” kelimesinden türetilmiştir. Kelimenin özgün hali “hedefe ulaşmada birlikte hareket etmeyi” ifade etmektedir. 13. yüzyılda “yönetme sanatı” anlamında kullanılan “*gouvernance*” İngilizceye “*governance*” olarak geçmiştir (Ergün, 2006). Yönetişim çok farklı kullanımları olan, çok yönlü şemsiye bir kavramdır. Bu yüzden yönetim bağlam-bağımlı bir kavram olarak nitelendirilebilir. Tarihsel olarak bakıldığında yönetme (government) ve yönetim (governance) kavramlarının, toplumu merkezden yöneten devletin rolünü tanımlamak için birbirinin yerine geçecek şekilde kullanıldığı görülmektedir (Koiman, 1993; Rhodes, 2007). Ancak yönetim kavramının gelişmesiyle birlikte kamu ve özel sektör arasındaki farklılıkların azaltacak yönetim yaklaşımlarının geliştiğinden bahsedilebilir (Rhodes, 1996; Stoker, 2004).

### Yönetimden Yönetişime Geçiş ve Yönetişimi Gerekli Kılan Faktörler

Günümüzde kamusal alanın her türlü karar alma ve uygulama mekanizmalarında çok aktörlü bir süreç yaşanmakta; ulusal ve uluslararası toplumu temsil eden pek çok örgüt, kurum, özel ve tüzel kişiler devlet kurumlarının yanında yönetime ortak olmaktadır (Tekeli, 1996). Özellikle 21. yüzyılda yeni bir yönetim anlayışı olarak gelişen yönetişimin, geleneksel sistemlerin işlevselliğini kaybetmesi ve kamu hizmetlerinde aksamaların olması nedeniyle daha fazla gündeme geldiği görülmektedir. Yönetişimin, geleneksel yönetim biçimlerinin çalışma verimliliğini sağlayamadığı varsayımı ile ön plana çıktığı belirtilmektedir (Hodgson, 2001; Özer, 2015). Kooiman (2003) yönetişime olan gerekliliği, kamu yönetiminde tek boyutluluğun ve tekil mücadelenin yetersizliğine dayandırmaktadır. Ona göre yönetimi üstlenen ögelerden hiçbiri karmaşık problemleri çözmek için gerekli donanıma, öngörüye, geniş bilgi birikimine ya da dinamik sorunlarda etkili olacak perspektife tekil olarak sahip olamaz. Yani yönetim, iletişim ve etkileşim temelli olarak yönetim tarafları arasında yükselen bir ilişkiler ağıdır.

Yönetimden yönetişime geçiş, derin bir toplumsal değişimi ve yönetim mekanizmaları hakkındaki düşüncenin dönüşümünü yansıtmaktadır. Bu değişim ve dönüşüm genel olarak küreselleşme, toplumların demokratikleşmesi, toplumsal yapılarıdaki artan iç çeşitlilik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, uluslararası kuruluş ve şirketlerin etkisi, kamu işleyişinin yetersiz kalması gibi ana faktörlere atfedilmektedir (Özer, 2015; Bush ve Heystek, 2003;). Halasz (2003) ise eğitim örgütlerinde yönetişimi gerekli kılan faktörleri dışsal faktörler ve bizzat eğitimin iç dinamiklerinden kaynaklanan içsel faktörler şeklinde iki ana kategoride ele almaktadır.

### Dışsal Faktörler

- Yetmişli yılların ortalarından itibaren birçok hükümet tarafından periyodik olarak takip edilen kısıtlayıcı bütçe politikaları.
- Kalite yönetimi, tüketici memnuniyeti, performans yönetimi, kamu-özel sektör ortaklığı dış kaynak kullanımı gibi hedefleri vurgulayan daha geniş yönetim ve kamu yönetimi reformları.
- Ulusal, kültürel, dini veya dilsel bakımlardan azınlıkların çeşitli katılımcı, demokratikleşme ve otonomist hareketleri.
- Sosyal, toplumsal ya da ulusal çözümlerin aksine bireycilik, yerelcilik, pazar ekonomisi gibi çözümleri destekleyen ideolojik ve kültürel değişiklikler.
- Artan tüketici farkındalığı ve bireyselleştirilmiş ürünler arayışı ile beraber, sosyal ve tüketici ihtiyaçlarının yüksek düzeyde farklılaşması ve bireyselleştirilmesi.
- Ulusal ekonominin ve toplumsal süreçlerin düzenlenmesinde ulus devletlerin rolünü zayıflatan küreselleşme ve uluslararası entegrasyon.

- Yerel girişimler ve girişimciliği teşvik eden ulusal ve uluslararası yenilik ve kalkınma politikaları.
- Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkışı ve bunların kurumların yönetimi üzerindeki etkisi.
- Kurumsal kalite güvencesi yaklaşımlarını vurgulayan yeni kalite teknik ve politikalarının ortaya çıkması.

### İçsel Faktörler

- 1960'lı yıllardan itibaren yapılan eğitim reformlarının zayıf sonuçlarının yarattığı düş kırıklığı.
- Orta ve yükseköğretimin yaygınlaşmasıyla beraber öğrenci nüfusunun artan çeşitliliği.
- Öğretimin profesyonelleşmesi ve öğretmenlerin mesleki özerklik talepleri.
- Proje metodu veya diğer bireyselleştirilmiş öğretim ve öğrenme teknikleri gibi yeni pedagojik teknolojilerin gelişmesi ve yaygınlaşması.

Yukarıda sıralanan faktörler yeni bir yönetim sürecine, yeni bir yöntemle atıfta bulunarak yönetimin anlamındaki değişmeyi vurgulamaktadır (Rhodes, 1996). Bu sebeple yönetişimin devlette, toplumda ve özel sektörde benimsenmesi de kaçınılmaz olmaktadır. Dolayısıyla belirtilen tüm faktörler birlikte ele alındığında, her alanda yaşanan değişime cevap verebilmenin bir önceki yüzyıldan kalma yönetim anlayışı ile mümkün olamayacağı söylenebilir (Bozkuş, 2009; Memduhoğlu, 2011; Bevir ve Rhodes, 2003).

### Okul Yönetişimi

Okul müdürleri görevlerini yaparken, mevzuat, öğretim programı, aileler, öğrenciler, dış çevre, maddi sorunlar ve sosyoekonomik gelişmeler gibi birçok meydan okuyucu durumla baş etmek durumundadırlar. Bu güçlüklerin birçoğu okul müdürünün kontrolü dışında sürekli olarak değişiklik göstermektedir. Dolayısı ile çok sayıda özerk paydaşın karmaşık etkileşimine dayalı bir ortamda işini yapan müdürler açısından klasik yönetim anlayışı günümüzde bu meydan okuyucular karşısında yetersiz kalmaktadır. Okullar daha açık örgütler haline geldikçe ve farklı karmaşık ihtiyaçlar ve talepler ortaya çıktıkça, "yönetimden" çok yönetişim modelinin bu sorunlara çare olabileceği vurgulanmaktadır (Halasz, 2003; Ünver, Dikbayır ve Yurdakul, 2015; Selwyn, 2016).

Günümüzde internet ve sosyal medya, teknoloji ve uygulamaların yaygınlaşması sonucunda eğitimden ekonomiye, sosyal yaşantıdan teknolojiye ve iletişim şekillerine kadar pek çok alanda ciddi değişimler meydana gelmiştir. Okullar da buldukları çevre ve üstlendikleri işlevler nedeniyle bu değişim sürecine ayak uydurmak durumundadırlar. 21. yüzyılın paradigması olan yönetişim kavramı, son otuz yılda eğitim yönetimini de derinden etkilemeye başlamıştır. Bu yeni yaklaşımla beraber, merkezi bir şekilde eğitim sistemlerinin yönetilmesi yerine yerinden yönetimin önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Böylelikle kapalı bir sistem yerine toplumsal gelişime açık bir eğitim sisteminin oluşturulması amaçlanmaktadır (Halasz, 2003). Diğer yandan okulların özerkliğinin artması, okullara ayrılan bütçenin azalması, öğrenci başarısını arttırmaya yönelik sürekli artan baskı ve kurumlar arasındaki işbirliğine sürekli vurgu yapılması gibi tüm dünyada değişen eğitim politikaları yönetişimin kavramının gündeme gelmesine ve tartışılmasına neden olmuştur (Altrichter ve Maag Merki, 2010; Showunmi, 2013).

Okul yönetişimi, okulun paydaşları olan öğretmenler, ebeveynler ve diğer topluluk üyeleri arasında karar verme yetkisini paylaşma yeteneğidir. Genel olarak okul yönetişimi (school governance), okul ve çalışanları için kural ve politikaların geliştirilmesi işini yapar. Diğer bir deyişle okulda yönetişim daha çok okulun nasıl yönetileceği konusunda karar alma ile ilgili iken okul yönetimi (government) personel işleri, okul müfredatının hazırlanması gibi okulun günlük çalışmalarıyla ilgilidir. *Öğrenciler için* en uygun veya ideal bir öğrenme ortamını sağlamak için okullar nasıl yönetilmelidir sorusu, uluslararası eğitim araştırmalarının odak noktasını oluşturmaktadır. Son 30 yılda gelişmiş Batı toplumlarının eğitim sistemlerinde önemli yapısal değişiklikler olmuştur. Bu değişikliklerde okulların daha bağımsız olmaları gerektiğine, eğitimde ademi merkeziliğe ve geleneksel yöntemlerin dışında farklı yeni yollarla okulları yönetme fikrine vurgu yapıldığı görülmektedir (Darling-Hammond ve Bullmaster, 1997; Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Ancak eğitimde yerelleşme ve özerkleşme politikalarının yukarıda tartışıldığı üzere her zaman istenilen sonucu veremeyeceği yönünde araştırmalar da vardır. Bu çalışmalarda neo-liberal politikalar çerçevesinde okulların yerelleşmesinin belirtilen sorunlara çare olmayacağı, eğitim ve öğretimin niteliğini artırmayacağı, tersine var olan eşitsizliği devam ettireceğini göstermektedir. Devletin yeniden yapılandırılmasını ve kamusal yönünün tasfiye edilmesini öngören neo-liberal politikalar bağlamında düşünüldüğünde eğitimde yerelleşme çalışmalarının beklenilenden öte, karışık ve eşitsizlik üreten bir süreç olduğu görülmektedir. Bu politikalar çerçevesinde okul özerkliği uygulamasının demokrasi ve katılımı sağlamada beklentileri karşılama düzeyi tartışmalıdır (Yolcu, 2010). Yazara göre okul özerkliğinin sonuçlarının en iyi, okulların içinde bulunduğu yakın çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) ile ele alınıp değerlendirilmesi gerekir. Benzer şekilde ailelerin okul yönetimine katılımı da okulun bulunduğu çevrenin SED'ine göre farklılaşmaktadır. Üst SED'de bulunan aileler okul yönetiminde daha çok yer almaktadırlar. Bu çalışmaya göre yönetişimin bir örneği olan okul aile birliği



modelinde üst SED'deki okullar bütçe dışı kaynak bulmada güçlük çekmemekte ve var olan kaynağı doğrudan eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalara harcamaktadırlar. Tam tersine düşük SED çevrelerinde bulunan okullar ise elde ettikleri bütçe dışı kaynaklarını doğrudan zorunlu işletim giderlerine harcamaktadırlar (Yolcu, 2011).

Okul yönetişimi okullarda tüm paydaşların söz sahibi olmalarını sağlama vaadindedir. Buna göre yönetimden yönetime geçmek isteyen bir okul sistemi okula ilişkin tüm paydaşların görüş ve önerilerini hesaba katmalı ve bunu okul yönetimine yansıtmalıdır. Yönetişimin sivil toplumu güçlendirerek genişletme iddiasında bulunması ve sivil toplumun tüm aktörlerini karar alma süreçlerine dahil etmesi, katılımcı demokrasi bağlamında değerlendirildiğinde; okul çalışanlarının yönetim algısını cinsiyet, kıdem ve görev değişkenleri bakımından incelemek önem arz etmektedir. (Gündüz ve Balyer, 2013; Backmen ve Trafford, 2007)

Daha çok kamu yönetimi alanında tartışılan ve uygulanma alanı bulan yönetişimin eğitim örgütleri için ne anlam ifade ettiği ve bu örgütlerde neden yönetime ihtiyaç duyulduğu konusunda Backmen ve Trafford (2007) ana nedenler olarak etik ve politik nedenler ile toplumun hızla değişmesini göstermektedir. Yazarlara göre eğitim örgütlerinde yönetim, disiplini ve öğrenmeyi geliştirme, fikir ayrılığını azaltma, okulu daha rekabetçi hale getirme ve demokrasinin geleceğini güvence altına alma bakımlarından eğitimde yaşanan sorunlara çare olabilir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ana amacı kamu okullarında görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personelin okul yönetişimi algısını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. İki aşamadan oluşan bu çalışmada ilk önce Okul Yönetişimi Ölçeğinin (OYÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamada ise katılımcıların okul yönetişimini benimseme düzeyinin görev, cinsiyet ve kıdem değişkenleri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. İlk grupta yer almayan ikinci gruptaki katılımcılara OYÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış son hali uygulanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. OYÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik düzeyi nedir?
2. Okul müdürü, öğretmen ve diğer okul personelinin okul yönetişimi algısı görev, cinsiyet ve kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

## 2. Yöntem

Yönetici, öğretmen ve okuldaki diğer personelin okul yönetişimini benimseme düzeyini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi ve katılımcıların okul yönetişimi benimseme düzeylerinin görev, cinsiyet ve kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini inceleyen bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama desenine örnektir

### Çalışma Grubu

Araştırmanın iki çalışma grubu bulunmaktadır. OYÖ'nün geliştirilmesi kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı birinci çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Aksaray ilindeki kamu okullarında görev yapan ve uygun örnekleme ile seçilen 217 yönetici, öğretmen ve diğer personel oluşturmaktadır. Katılımcıların % 66,3'ü erkek (n=144), % 33,7'ü kadındır (n=73). Bununla birlikte katılımcıların %25, 81'i (n=56) yönetici, %60,36'sı (n=131) öğretmen ve %13,83'ü (n=30) ise diğer personeldir.

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu ise 322 kişi oluşturmaktadır. Bu kişiler, ilk çalışma grubunda yer almayan kişilerden oluşmaktadır. İkinci gruptaki katılımcıların 124'si kadın (%38,4) ve 198'si (%61,6) erkektir. Katılımcıların 71'i yönetici (%21,7), 211'i öğretmen (%66,4) ve 40'ı (%11,9) diğer personeldir. Diğer yandan katılımcıların 45'i 1-5 yıl (%13,7), 40'ı 6-10 yıl (%12,1), 66'sı 11-15 yıl (%20,2), 85'i, 16-20 yıl (%26,4) ve 86'sı 21 yıl ve üzeri (%26,7) mesleki kıdeme sahiptir.

### Veri Toplama Aracı

OYÖ'nün geliştirilmesi kapsamında öncelikle yönetim ile ilgili alan yazın taranmış ve incelenmiş, konuyla ilgili çalışmalar toplanarak yönetim ve okulda yönetime ilişkin genel bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu incelemeler sonunda yönetişimin *adalet, işbirliği, şeffaflık ve katılım* temel bileşenlerinin olduğu görülmüş ve bu doğrultuda eğitim ve eğitim örgütleri ile ilgili olabileceği düşünülen kuramsal bilgiler derlenmiş, ilgili alan yazın ve ölçme araçlarındaki benzer ifadelerden yararlanılmıştır (Arnott, 2000; Lewis ve Petterson, 2009; Yüksel, 2000; Toksöz, 2008; Tekeli, 1996; Stoker, 2004). Doğrudan alınan veya revize edilen madde bulunmamaktadır. Ayrıca ilk ve ortaöğretimde görev yapan beş kişilik bir öğretmen grubuyla görüşülerek yönetim ile ilgili görüşler elde edilmeye çalışılmıştır. Ardından alanya-

zın taraması ve görüşme sonrası okul yönetişimini yansıtaacağı varsayılan 60 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak formun kapsam geçerliği, dil ve ifade bakımından incelenmesi için eğitim yönetimi, *ölçme ve değerlendirme* alanlarından yedi uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından kapsam geçerliğini sağlamadığı ve çalışmanın amacına hizmet etmediği belirtilen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 42 madde haline getirilen ölçekteki ifadeler düzenlenerek birinci çalışma grubuna uygulanmıştır. OYÖ de yer alan her bir maddeye verilecek tepkiler, “(1) Hiç Katılmıyorum (2) Az Katılıyorum (3) Orta Derecede Katılıyorum (4) Çok Katılıyorum (5) Tam Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Buna göre ölçekten elde edilen daha yüksek puanlar, okul yönetişiminin benimsenme düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

OYÖ'nün “Adalet ve Şeffaflık” alt boyutunda ‘*Bu okulda, okul yönetimi herkese adil davranır*’ ve ‘*Bu okulun bütçesinin nerelerde kullanıldığı, okul çalışanlarının denetimine açıktır*’, “İşbirliği ve Katılım” alt boyutunda ‘*Bu okulda çalışanlar arasında birliktelik ve birlikte hareket etme duygusu hakimdir*’ ve ‘*Bu okulda okul yöneticileri karar alırken çalışanlara danışır*’, “Çevre ile ilişkiler” alt boyutunda ‘*Okul bölgesinde yer alan STK’lar (vakıf, dernek gibi) okul yönetimi ile işbirliği yapmalıdır*’ gibi maddeler yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Kapsam geçerliliği çalışmalarından sonra ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi; güvenilirliğini test etmek amacıyla da Cronbach’s alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusuna yanıt verebilmek için verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma değerleri gibi betimsel istatistiklerden ve parametrik (Bağımsız T-Testi ve ANOVA) testlerden yararlanılmıştır. Yönetici, öğretmen ve okuldaki diğer personelin okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi; kıdem ve görev değişkenlerine göre farklılaşma durumuna ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır.

## 3. Bulgular

### Okul Yönetişimi Ölçeğinin (OYÖ) Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

OYÖ'nün geçerliği geçerlik türlerinden birisi olan yapı geçerliği ile analiz edilmiştir. OYÖ'nün faktör yapısı önce AFA ile incelenmiş, daha sonra elde edilen faktör yapısının doğrulamak amacıyla yeni bir örneklem üzerinde DFA yapılmıştır.

*Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA):* Araştırmanın birinci aşamasında OYÖ'nün yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla AFA, faktörleştirme tekniği olarak ise temel bileşenler analizi kullanılmıştır. OYÖ'nün KMO değeri 0.968 ve Bartlett testi sonucunun anlamlı ( $p < .000$ ) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla veri setinin AFA için mükemmel derecede uygunluk gösterdiği sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick ve Fidel, 2007). Yorumlamada kolaylık sağlamak amacıyla varimax dik döndürme kullanılmıştır. Madde toplam korelasyon sınırı 0.45 ve üzeri olarak kabul edilmiş ve bu değer altındaki altı madde ölçekten çıkarılmıştır. (Büyüköztürk, 2011). Ölçekte yer alan maddelerden 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler, “adalet ve şeffaflık”, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31. maddeler “işbirliği ve katılım”, 32, 33, 34, 35, 36 ve 37. maddeler ise “çevre ile ilişkiler”, boyutu olarak adlandırılmıştır.

36 madde ve üç alt boyuttan oluşan ölçeğe ait boyutlar, faktör yük değerleri, açıkladığı varyans ve Cronbach alfa değerleri Tablo 1’ de sunulmuştur.

**Tablo 1. Ölçekteki Faktörler, Faktör Yük değerleri, Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri, Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değerleri**

Madde No	F1 Adalet ve şeffaflık	F2 İşbirliği ve katılım	F3 Çevre ile ilişkiler	Madde Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı
1	.612			.636	.502
2	.613			.692	.530
3	.669			.740	.606
4	.697			.780	.657
5	.581			.700	.538
6	.788			.834	.762
7	.758			.811	.723
8	.676			.774	.648
9	.688			.759	.626

Madde No	F1 Adalet ve şeffaflık	F2 İşbirliği ve katılım	F3 Çevre ile ilişkiler	Madde Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı
10	.768			.875	.810
11	.790			.876	.818
12	.724			.790	.697
13	.794			.866	.797
14	.656			.811	.713
15	.657			.835	.755
17		.626		.733	.593
18		.632		.731	.592
19		.665		.770	.658
20		.673		.807	.697
21		.571		.645	.461
22		.644		.812	.707
23		.610		.720	.577
24		.733		.817	.721
25		.742		.800	.718
26		.649		.734	.604
27		.700		.793	.682
28		.710		.817	.713
29		.745		.862	.788
30		.653		.842	.749
31		.619		.736	.594
32			.590	.561	.423
33			.757	.694	.613
34			.837	.803	.778
35			.855	.824	.821
36			.794	.769	.724
37			.794	.772	.740
Açıklanan Varyans	%27,14	%25,52	%14,38		
Açıklanan toplam varyans	% 67,04				
Cronbach Alfa	.963	.962	.885		

Tablo 1 incelendiğinde OYÖ'nün "Adalet ve Şeffaflık" boyutunda yer alan faktör yük değerlerinin .581 ile .794 arasında değiştiği ve varyansın %27, 14 açıklama oranına sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .963 olarak hesaplanmıştır. OYÖ' nün "işbirliği ve katılım" boyutunda ise faktör yük değerlerinin .571 ile .745 arasında değiştiği ve toplam varyansın %25,52'sini açıkladığı görülmektedir. Bu boyutun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .962 olarak hesaplanmıştır. Son olarak "çevre ile ilişkiler" boyutundaki faktör yük değerlerinin .590 ile .794 arasında değiştiği ve toplam varyansın %14, 38 ini açıkladığı görülmektedir. Bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .885 olarak hesaplanmıştır.

*Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA):* OYÖ'nün AFA ile elde edilen üç boyutlu yapısının doğrulanması amacıyla 322 kişilik yeni bir grup üzerinde DFA yapılmıştır. Yapılan analizde elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-Kare değerinin ( $X^2=1763,27$ ,  $sd=588$ ,  $p=0.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.078, NFI= .97, CFI=.98, IFI=.98, GFI=.76 ve SRMR=.049 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum indeksi değerleri ölçeğin AFA ile elde edilen üç boyutlu yapısını doğrulamaktadır.

#### **Katılımcıların okul yönetişimini benimseme düzeyinin çeşitli demografik değişkenler bakımından incelenmesine ilişkin bulgular**

Araştırmanın ikinci aşamasında yönetici, öğretmen ve diğer personelin okulda yönetişimi benimseme düzeyi çeşitli demografik değişkenlere dayalı olarak incelenmiştir.

Yönetici, öğretmen ve okuldaki diğer personelin okul yönetişimini benimseme düzeyinin görev değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Okul Yönetişimini Benimseme Düzeyinin Görev Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Görev	n	Ort	Ss	F	p	Farkın Kaynağı
Adalet ve şeffaflık	Okul Yöneticisi	71	4,13	,78	3,15	.04*	Okul Yöneticisi-Öğretmen
	Öğretmen	211	3,86	,85			
	Diğer personel	40	4,08	,82			
İşbirliği ve katılım	Okul Yöneticisi	71	4,03	,76	1,34	.26	-----
	Öğretmen	211	3,86	.82			
	Diğer personel	40	4	.90			
Çevre ile ilişkiler	Okul Yöneticisi	71	4,22	.74	1,17	.31	-----
	Öğretmen	211	4,05	.82			
	Diğer personel	40	4,08	.85			

\* $p < .05$ 

Tablo 3'ten de görüleceği üzere katılımcıların "adalet ve şeffaflık" boyutunda okul yönetişimini benimseme düzeyleri görev değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $F = 3,15, p < .05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul yönetişimini benimseme düzeyleri ( $Ort.=4,13$ ), öğretmenlere ( $Ort.=3,86$ ) göre daha yüksektir. Katılımcıların OYÖ'nün "işbirliği ve katılım" ( $F = 1.34, p > .05$ ) ile "çevre ile ilişkiler" ( $F = 1.17, p > .05$ ) boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Dolayısı ile bu boyutlarda paydaşların okul yönetişimini benimseme düzeyinin benzer olduğu söylenebilir.

Yönetici, öğretmen ve okuldaki diğer personelin okul yönetişimini benimseme düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla faktörlerden elde edilen puanlar "ilişkisiz örneklem için t-testi" ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4. Yöneticilerin, Öğretmenlerin ve Diğer Personelin Okul Yönetişimini Benimseme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (T-Testi Sonuçları)**

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Adalet ve şeffaflık	Kadın	123	3.92	,87	316	-,551	,582
	Erkek	199	3.97	,84			
İşbirliği ve katılım	Kadın	123	3,93	,81	316	,156	,876
	Erkek	199	3,91	,83			
Çevre ile ilişkiler	Kadın	123	3,97	,93	316	-2,159	,032*
	Erkek	199	4,17	,71			

\* $p < .05$ 

Tablo 4'de görüldüğü gibi katılımcıların okul yönetişimini benimseme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre "adalet ve şeffaflık" ( $t_{(316)}=2.15, p > .05$ ) ve "işbirliği ve katılım" ( $t_{(316)}=2.15; p > .05$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken, "çevre ile ilişkiler" boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(316)}=2.15; p < .05$ ). Buna göre erkek katılımcıların ( $Ort. 4.17$ ) okulda yönetişimi benimseme düzeyleri kadın katılımcılara göre ( $Ort. 3.97$ ) daha yüksektir.

Yönetici, öğretmen ve diğer personelin okul yönetişimini benimseme düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5. Katılımcıların Okul Yönetişimini Benimseme Düzeyinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Kıdem	n	Ort	Ss	F	p	Farkın Kaynağı
Adalet ve şeffaflık	1-5	44	4,16	,53	2.04	.089	-----
	6-10	39	3,83	,89			
	11-15	65	3,86	,90			
	16-20	85	3,82	,93			
	21+	86	4,08	,82			

Boyutlar	Kıdem	n	Ort	Ss	F	p	Farkın Kaynağı
İşbirliği ve katılım	1-5	44	4,11	,61	1.39	.236	-----
	6-10	39	3,83	,92			
	11-15	65	3,83	,85			
	16-20	85	3,82	,88			
	21+	86	4,00	,77			
Çevre ile ilişkiler	1-5	44	4,06	,85	.271	.897	-----
	6-10	39	4,17	,70			
	11-15	65	4,07	,83			
	16-20	85	4,04	,85			
	21+	86	4,13	,77			

Tablo 5’den de görüleceği gibi katılımcıların okul yönetişimini benimseme düzeyleri OYÖ’nün tüm boyutlarında kıdem değişkeni bakımından anlamlı fark göstermemektedir ( $p > .05$ ). Dolayısıyla katılımcıların okul yönetişimini benimseme düzeyleri kıdem değişkenine göre benzerdir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul yöneticisi, öğretmen ve diğer okul personelinin okul yönetişimini benimseme düzeyini belirleme-ye dönük geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla önce ilgili alan yazın taranmış, ardından madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşlerine dayalı olarak bu maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak ölçek ön uygulama için hazır hale getirilmiştir.

İki aşamada yürütülen çalışmanın birinci aşamasında OYÖ’nün geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 217 yönetici, öğretmen ve diğer okul personelinden toplanan veriler üzerinde yürütülmüştür. Analizler sonucunda OYÖ’de yer alan boyutlar içerdikleri maddelere göre “Adalet ve Şeffaflık”, “İşbirliği ve Katılım” ve “Çevre ile İlişkiler” olarak adlandırılmıştır. Boyutların adlandırılmasında ifadelerin benzerlikleri esas alınmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak OYÖ’nün Türkiye’deki okullarda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okuldaki diğer personelin okul yönetişimini benimseme düzeyini belirlemeye elverişli, üç boyutlu ve 36 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebilir.

Çalışmanın ikinci aşamasında, geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış OYÖ’nün farklı bir katılımcı grup üzerinde bazı demografik değişkenlere göre analizi yapılmıştır. 322 okul yöneticisi, öğretmen ve diğer okul personelinin okul yönetişimini benimseme düzeyi *görev değişkeni* bakımından incelendiğinde yöneticilerin, öğretmen ve diğer personele göre görece daha yüksek benimseme düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu bulgu son dönemlerde kamu yönetimi alanında ortaya çıkan ve eğitim örgütleri özelinde de tartışılan yönetim yaklaşımının okul çalışanları tarafından kabul gördüğü (Halasz, 2003), okul yöneticileri tarafından daha çok benimsendiği görüşünü desteklemektedir (Rhodes, 2007). Eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü temel yönetsel birim olan okulların yöneticilerinin bir örgüt olarak okulun temel sorunlarını hızlı bir şekilde çözüme kavuşturma istekleri bu değişimi benimsemelerinin gerekçesi olabilir (Altrichter ve Maag Merki, 2010). Türkiye’deki alanyazına bakıldığında bu bulguyla benzerlik taşıyan çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Sabancı’ya (2009) göre yönetici, öğretmen ve velilerin tutumları çevre ile ilişkiler konusunda genel olarak olumludur ancak kendi içlerinde farklılıklar göstermektedir. Buna göre öğretmenler ile velilerin işbirliğine ilişkin puanları daha düşüktür. Sürücü (2011) çevre ile ilişkiler konusunda okul yöneticilerinin olumlu yüksek bir tutuma sahip olduklarını bulgulamıştır. Aslan ise (2016) çalışmasında yöneticilerin yönetim algılarının öğretmenlerinkine göre yüksek olduğunu saptamıştır. Mevcut çalışmanın bu bulgusu Türkiye’de öğretmenlerin ve diğer okul personelin yönetsel süreçlerde yer almak istememesi ve sorumluluk almaktan kaçınması ile açıklanabilir. Diğer yandan yöneticilerin örgütsel sistemi yaşatma ve örgütü hedeflerine ulaştırmada öğretmenlere göre daha fazla sorumluluk taşımaları da bu bulgunun sebebi olarak öne sürülebilir.

Araştırmada katılımcıların okul yönetişimini benimseme düzeyinin *cinsiyet* değişkeni bakımından farklılaşma durumuna bakılmış “çevre ile ilişkiler” boyutunda erkek çalışanlar lehine manidar bir farklılığın olduğu görülmüştür. Alan yazında bu bulguyu destekleyen (Aslan, 2016; Yiğit, 2013) ve bu bulguyla çelişen (Izgar, 2015) sonuçlara sahip çalışmaların yanında, yönetim algısının çalışanların cinsiyetine göre manidar bir şekilde farklılaşmadığını (Sanal, 2009; Subaş, 2010; Öztürk, 2015) ortaya koyan bulguların olduğu da görülmektedir. Izgar’a (2015) göre eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin yönetim algılarının erkeklerinkine göre daha yüksek olması, son dönemlerde kamu sektöründe kadınlar lehine yapılan yasal değişikliklerin etkisinin bir sonucu olabilir. Mevcut çalışmada ise erkek ve kadın katılımcıların okulda



yönetişimi benimseme düzeyi bir ve ikinci boyutlarda benzer iken, üçüncü boyutta erkekler lehine daha yüksektir. Bu durum geleneksel cinsiyet rolünün örgütlerdeki yansıması şeklinde değerlendirilebilir. Okulun çevreyle (STK'lar, farklı kamu kuruluşları, muhtarlar, belediyeler vs.) ilişkiler kurması konusunda kadınların erkeklere göre daha az benimseme düzeyine sahip olmaları Sosyal Rol Kuramı (Eagly, 1987) ile açıklanabilir. Bu kurama göre kadınların evdeki, erkeklerin ise evin dışındaki rolleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Diğer yandan bu bulgu, geleneksel eril toplumlarda kadınlardan beklenen toplumsal rollerin örgütlere yansıması olarak da değerlendirilebilir. Şöyle ki, eril toplumlarda kadınların iş yaşamına girmiş olmalarına rağmen kendilerinden dış çevreye değil örgüt içindeki rollere odaklanmaları beklenmektedir (Hofstede ve Hofstede, 2005).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre okul yönetişimini benimseme düzeyi katılımcıların kıdemi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle farklı mesleki kıdemlere sahip olsalar da okul müdürü, öğretmen ve diğer personelin okul yönetişimini benimseme düzeyleri benzerdir. Bu konuda yapılan bazı çalışmaların bulgularının birbiriyle çeliştiği görülmektedir. Örneğin Bayraktar, Güven ve Temel (2016) okula katılım çalışmalarında görece daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerin daha olumlu bir görüşe sahip olduklarını, bunun nedeni olarak da genç öğretmenlerin okula katılım çalışmaları hakkındaki bilgilerinin güncel olmasından kaynaklanabileceğini öne sürmüştür. Özdemir ve Bozkurt (2015) ise çalışmalarında MEB'in aşırı merkezîyetçi yönetsel yapısının getirdiği kırtasiyeciliğin sonucu olarak işlerin yavaş işlenmesinin çalışanları yormuş olabileceği dolayısı ile kıdemi fazla olan okul çalışanlarının yönetişimi daha fazla benimsemiş olabileceğini öne sürmüştür.

Türkçe alanyazına bakıldığında eğitim örgütlerinde yönetim algısına ilişkin yapılmış bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Gönüllülük esasına göre okul müdürü, öğretmen ve diğer okul personelleri ile yürütülen bu çalışmanın farklı illerde veya daha geniş örneklemeler üzerinde yürütülmesi önerilebilir. Yönetişim; grupta karar alma, işbirliği, şeffaflık ve adalet gibi birçok bileşeni içermekte ve etkili bir yönetim tarzı oluşturmayı amaçlamaktadır. Dolayısı ile okul yönetişiminin ileriki aşamalarda adı geçen bileşenler göz önünde bulundurularak incelenmesi uygun olabilir. Ayrıca bu konuyla ilgili yapılacak araştırmaların nitel desenlerle de desteklenerek incelenmesinin konunun bütüncül açıdan derinliğine kavranmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## 5. Kaynakça

- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2010). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnott M.A. (2000) Restructuring the Governance of Schools: The impact of managerialism on schools in Scotland and England, in Arnott M.A., Raab C.D. (Eds) The Governance of Schooling: Comparative studies of devolved management, London: Routledge.
- Aslan, M.S. (2016). Özel ve Devlet Okullarının Yönetişim Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi.
- Backmen, E. ve Trafford, B. (2007). Okulların Demokratik Yönetişimi. Strasbourg: Avrupa Konseyi Yayınları.
- Bayraktar, V.,Güven, G.,Temel, Z.F.(2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (2), 755-770.
- Bevir, M. (2013). Democratic governance, UK: Princeton Universty Press.
- Bevir, M. and Rhodes, R. A.W. (2003) 'Searching for Civil Society: Changing Patterns of Governance in Britain', Public Administration, 81 (1), 41–62.
- Bozkuş, B. (2009). Türk kamu yönetiminde yönetim tartışmaları ve yönetişimin kamu yönetiminde uygulanabilirliği. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bush, T., Heystek, J. (2003). School Governance in the New South Africa. Compare. 33 (2), 127-138.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (11. baskı). Ankara: PegemA
- Chhotray, V. ve Stoker, G. (2009). Governance theory and practice: A Cross Disciplinary Approach. Basingstoke: Palgrave.
- Cooper, R. ( 1996). The post -modern state and the world order. London: Demos.
- Darling-Hammond, L. & Bullmaster, M. (1997). The changing social context of teaching in the United States, in: B. Biddle et al. (Eds) International Handbook of Teachers and Teaching. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Eagly, A. (1987). Sex differences in social behavior: A social role interpretation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ensari, H. (1999). 21. yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi. (1. Basım). İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Ergün,İ. (2006). Yerel yönetimlerde yönetim kavramı ve avrupa birliği ile kıyaslanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE, İzmir.
- Frederickson, H.G. ve Kevin B. S.(2003), The public administration theory primer, Oxford: Westview Press,
- Frederickson, H. G. (1999). The repositioning of American public administration. PS: Political Science and Politics 32(4), 701-711.

- Gül, İ. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Çevre İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 165-192.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). "Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmeleri Gereken Roller." *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (3).
- Halász, G. (2003). Governing schools and education systems in the era of diversity. In A paper prepared for the 21st Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on "Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy"(Athens, Greece, 10-12 November 2003–Council of Europe).
- Hodgson, G.M. (2001). Socio-economic Consequences of the Advance of Complexity and Knowledge. In OECD (ed.), *The Creative Society of the 21st Century*, 89-112. Paris: OECD
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind* (Rev. 2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Karataş, İ.H. (2013). Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşlarının Konumları ve İşlevlerine Yönelik STK Yöneticilerinin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45).
- Kettl, D.F.(2002). *The transformation of governance. public administration for twenty-first century america*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Kooiman, J. (1993). Governance and governability: Using complexity, dynamics, and diversity. In J. Kooiman (Ed.), *Modern governance. New government-society interactions* (pp.35-50). London: Sage Publications.
- Kooiman, J. (2003). *Governing as governance*. London: Sage.
- Lewis, M., Petterson, G. (2009). *Governance in education; raising performance*. World Bank Documents.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). "Liselerde Farklılıkların Yönetimi: Bireysel Tutumlar, Örgütsel Değerler ve Yönetmelikler." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 37-53.
- Özer, A.(2015). 21. yüzyılda yönetim ve yöneticiler, *Adalet Yayınları*, Ankara
- Özdemir, M. & Bozkurt, S. (2015). Eğitim ve okul yöneticilerinin yeni-kamu işletmeciliği anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 42, 317-334.
- Öztürk, M.F. (2015). Okul-çevre ilişkilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Niğde Üniversitesi.
- Pierre, J., Peters, B.(2005) *Governing Complex Societies Trajectories and Scenarios*, Chippenham and Eastbourne: Palgrave Macmillan.
- Rhodes, R. A. W. (2007). Understanding governance: Ten years on. *Organization Studies*, 25(8), 1243-1264.
- Rhodes, R. A. (1997). *Understanding governance: Policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Open University Press.
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: governing without government. *Political studies*, 44(4), 652-667.
- Sabancı, A. (2009). Türkiye’de Veli Katılımına İlişkin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerinin Görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 36.
- Selwyn, N. (2016). There’s so much data’: Exploring the realities of data-based school governance. *European Educational Research Journal*. 15 (1), 54-68
- Showunmi, V. (2013). Governing and governance in education: Introduction. *Management in Education*, 27(3), 83.
- Smith, A.D. (1995). *Nations and nationalism in the global era*. Cambridge: Polity Press.
- Smith, M. (1999) *The core executive in britain*, Basingstoke: Macmillan.
- Sobacı, Z.M.(2007). Yönetişim kavramı ve Türkiye’de uygulanabilirliği üzerine değerlendirmeler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 5 (1). 219-235
- Stoker, G. (2004) *Transforming local governance: From thatcherism to new labour*. Basingstoke: Palgrave.
- Sürücü, G. (2011). Okul çevre ilişkilerinin okul yönetimine etkileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi.
- Subaş, A. (2010). İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (okulu) Algılamaları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şanal, E. E. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görevli Akademik Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Tabachnick, B.G., and L.S. Fidell. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Toksöz, F. (2008), *İyi yönetim el kitabı*, TESEV Yayınları, İstanbul.
- Tekeli, İ. (1996). Yönetim Kavramı Yanısıra Yönetişim Kavramının Gelişmesinin Nedenleri Üzerine, *Sosyal Demokrat Değişim*, 3: 45-54.
- Ünver, G.B., Dikbayır, A., Yurdakul, B.(2015). Kesintili zorunlu eğitim ilköğretim birinci sınıf uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.23 (4), 1647-1664.
- Yolcu, H. (2010). Neo-Liberal Dönüşümün Yaşandığı Ülkelerde Yerelleşme ve Okul Özerkliği Uygulamaları. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 6(12).

- 
- Yolcu, H. (2011). Türkiye’de eğitimde yerelleşme ve ailelerin okul yönetimine katılımının güçlendirilmesi: Değişen ne. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(3), 1229-1251.
- Yüksel, M. (2000). Yönetişim ( Governance) Kavramı Üzerine. Ankara Barosu Dergisi, 3, 145-160



**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Yaklaşımlarını Ölçen Hareket ve Değerlendirme Yaklaşımları Ölçeklerinin Türkçe'ye Uyarlanma Çalışması<sup>1</sup>

### The Adaptation Study of the Locomotion and Assessment Scales Measuring Self-Regulation Approaches of Prospective Teachers

Özgür Murat ÇOLAKOĞLU<sup>2</sup>, Ahmet MAHIROĞLU<sup>3</sup>

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, Kruglanski vd. (2000) tarafından geliştirilen ve bireylerin öz-düzenleme yaklaşımlarını ölçen ölçeğin öğretmen adayları üzerinde Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapmaktır. Öz-düzenleme Yaklaşımları Ölçeği, Hareket ve Değerlendirme olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Kruglanski vd. (2000) tarafından geliştirilen her iki ölçeğin orijinal formu 5'li Likert tipinde 12 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan uyarlama işlemleri Uluslararası Test Komisyonu'nundan (ITC) derlenen işlem basamakları doğrultusunda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 4 alt grup ve 1221 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ölçeklerin geçerlilik analizleri için Doğruluk Faktör Analizi, güvenirlik analizleri için ise Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin tamamı ile maddeler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Geçerlik analizleri kapsamında yapılan DFA sonuç modellerinin; Hareket Yaklaşımları ölçeğinin 9 madde, Değerlendirme Yaklaşımları ölçeğinin ise 8 maddeden oluştuğunu göstermektedir. Güvenirlik analizleri kapsamında elde edilen Cronbach Alpha değerleri tüm veriler dikkate alındığında Hareket Yaklaşımları Ölçeği için ,75; Değerlendirme Yaklaşımları Ölçeği için ,64 olarak belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-düzenleme, Öz-düzenleme Yaklaşımları, Öğretmen Adayları, Ölçek Uyarlama

#### Abstract

The purpose of this study is to adapt Loco-motion scale and Assessment scale, which were developed by Kruglanski et al. (2000), in order to measure preservice teachers' self-regulating approaches. Each scales are five point Likert type, consist of 12 items. Adaptation process was carried out in accordance with the process steps compiled by the International Test Commission (ITC). Sample of the study is 1221 prospective teacher and sample is divided to four groups. Validity of the scales was ensured by CFA, reliability of the scales was examined by Cronbach Alpha and item-total correlations. Result of the analysis showed that; Loco-motion scale consists of 9 items and Assessment scale consists of 8 items.

**Keywords:** Self-regulation, Self-regulation Approaches, Prospective Teachers, Scale Adaptation

1. Bu çalışma Bilge Kagan 1. International Science Kongresinde 26 - 29 Ekim 2018 tarihinde Amsterdam'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-7258-4007>

3. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-8692-0312>

**Atf / Citation:** Çolakoğlu, Ö.M., & Mahiroğlu, A. (2019). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme yaklaşımlarını ölçen hareket ve değerlendirme yaklaşımları ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 15-23. doi:10.24106/kefdergi.2154

## Extended Abstract

In the last decade importance of knowledge and ways to acquire knowledge has gained importance. Nowadays teachers are not only just educators but also guide students to gain knowledge and lead education process. The learner should comprehend innovations and developments in this process and have the ability of analysis and decision making to control their own learning experiences by self-regulation.

Self-regulation, which was gained importance with Bandura's (1991) social-cognitive theory, can be defined as human behaviors are motivated and regulated by spontaneous intrinsic influences in the direction of experiences to be gained and experienced. Kruglanski et al. (2000) stated that actions and activities involving all cognitive and meta-cognitive strategies in the self-regulatory process stem from two situations called regulatory mode theory. The movement mode is defined as the displacement of any part of the living space of the individual, that is, movement or displacement from one place to another (Pierro, Kruglanski & Higgins, 2006). The evaluation mode is concerned with the process of making a judgment based on the results obtained by determining the quantity, size, value, or prejudice of something (Pierro, Kruglanski & Higgins, 2006). The purpose of this study is to adapt the Loco-motion and Assessment scales, which were developed by Kruglanski et al. (2000), in order to measure preservice teachers' self-regulating approaches to Turkish.

### Method

Survey method was used to confirm the factor structure of university students' self-regulation skills.

### Study Group

The study group of this research has a total of 1221 students studying at the Faculty of Education in Zonguldak Bülent Ecevit University. The study group is comprised of 377 freshman students, 296 sophomore students, 279 junior students and 269 senior students.

### Data Collection Tool :

The Self-regulation approaches scale which was developed by Kruglanski et al. (2000) consist of unidimensional two subscales including Loco-motion and Assessment. Each scales are five point Likert type, consist of 12 items. Validity of the scales was ensured by CFA, reliability of the scales was examined by Cronbach Alpha and item-total correlations.

### Data Analysis:

Adaptation process was carried out in accordance with the process steps compiled by the International Test Commission (ITC). Validity analysis for the inventory was carried out in four steps. These steps are the following.

CFA was conducted for each study group independently.

Common items were listed for each study group..

A CFA model was identified by common items.

The CFA model was applied also for each study group and results were discussed.

The consistency between the data obtained from the study groups and the common DFA models was examined.

As a result of the analysis, the reliability of the Self-regulation approaches scale was calculated for each study group.

### Findings

Consequently, the validity analysis for the common factor model for each study group indicate that the Assessment scale consists of 8 items and Loco-motion scale consists of 9 items .As a result of the reliability analysis, it was found that Assessment and Loco-motion scales are reliable.

## 1. Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgi ve bilginin öğretimi hızlı bir değişime uğramıştır. Öğretmenin sınıf ortamında bilgi kaynağı ve bilgi aktarıcı olan rolü yerini bilgiye ulaşmaya rehberlik eden ve öğrenciler ile birlikte öğrenme sürecini yönlendiren bir kimliğe bürünmüştür. Öğrenen ise bu süreçte yenilikleri ve gelişmeleri kavrayabilmeli, analiz ve karar alma yeteneklerine sahip olmalı ve en önemlisi kendi öğrenme deneyimlerini kontrol edebilmelidir. Yapılan araştırma sonuçları başarılı öğrencilerin kendi öğrenme etkinliklerini, kendileri düzenlediği ve öğrenme ürünlerine yönelik çabalarını düzenli olarak gözden geçirdiği yönündedir (Bland, 2005; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Öğrenenlerin kendi öğrenme deneyimlerini düzenleyebilme işi alan yazında öz-düzenleme teorisi olarak tanımlanmaktadır.

### Öz-düzenleme

Öz-düzenleme ilk olarak Bandura'nın (1991; s. 248) sosyal-bilişsel kuramı ile gündeme gelmiştir. Ona göre insan davranışları, edindiği ve edineceği deneyimler doğrultusunda kendiliğinden içsel bir etki ile motive olur ve düzenlenir. Bu süreç daha çok neden-sonuç ilişkilerine bağlı psikolojik alt işlevleri içerisinde barındıran sistemlerden oluşmaktadır. Tanımlanmış olan bu sistemler ise öz-düzenleyici bir üst sistem çatısı altında toplanarak bireyin kendi kendini değiştirme işi öz-düzenleme olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifade ile öz-düzenleme, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kendi standartları, hedefleri ve değerleriyle aynı çizgiye taşıyabilmesi için gerekli olan psikolojik kapasiteyi ifade etmektedir (Forster & Jostman, 2012). Bahsedilen tüm bu duygu, düşünce ve davranışlarda gerçekleşen düzenleme, bireyin hedef olarak koyduğu amaç etrafında gerçekleşen bir süreçtir.

Günlük hayat içerisinde her bir birey belirlediği amaçlar doğrultusunda basitten karmaşığa bir sürü eylem gerçekleştirilmektedir. Dış fırçalamak, giyinmek, araba kullanmak, kitap okumak vb. yapılan tüm bu eylemler kasıtlı ve amaçlıdır. Kuhl'a göre (1985) belirli koşullar altında gerçekleşen ve kasıtlı olarak yapılan herhangi bir eylemin gerçekleşmesi, bireyin o anki psikolojik durumu ile gerçekleştirdiği eylem sonrasında oluşan yeni psikolojik durum arasındaki yönelme sürecine bağlıdır. Ona göre bu süreç eyleme ve duruma dönük olmak üzere iki farklı şekilde meydana gelmektedir. Öz-düzenleme olarak da bilinen eyleme dönük yönelim özünde birinin belirlediği amaçlara ulaşabilmek için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme kapasitesi ile tanımlanırken, duruma dönük yönelim ise bireyin aynı amaca ulaşabilmek için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme yetersizliği ile ilgilidir.

Bu teoriden esinlenen Kruglanski, Thompson, Higgins, Atash, Pierro, Shah ve Spiegel (2000) öz-düzenleme sürecinde gerçekleşen her türlü bilişsel ve üst bilişsel stratejileri içeren eylem ve etkinliklerin *düzenleyici kip teorisi* olarak isimlendirilen iki durumdan meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu durumlardan ilki *ayrıntılı olarak düşünme*, düşüncenin içeriğine bağlı olacak şekilde gerçekleştirilmek istenen eylemi gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğine karar verme süreci ile ilgili iken, *hedefe ulaşma* durumu ise eylemin gerçekleştirildiği sürecin kendisidir. Araştırmacılar bu iki kipi öz-düzenleme sürecindeki yerini *değerlendirme* ve *hareket* olmak üzere iki farklı yaklaşım ile özdeşleştirmiştir. Değerlendirme yaklaşımı teorideki safhalardan ayrıntılı olarak düşünme safhası ile ilgili iken, hareket yaklaşımı hedefe ulaşma safhası ile ilgilidir.

Hareket yaklaşımı bireyin yaşam alanının herhangi bir bölgesinde yer değiştirmesi, yani bir yerden bir yere hareket etmesi ya da yer değiştirmesi olarak tanımlanmıştır (Pierro, Kruglanski & Higgins, 2006). Bu yer değiştirme işi fiziksel olduğu gibi algısal da olabilir. Başka bir açıdan ifade etmek gerekirse bireyin belirlediği hedeflere ulaşmak için önerilen etkinlik ya da eylemler doğrultusunda hareket etmesidir (Kruglanski, Pierro, Mannetti & Higgins, 2013). Değerlendirme yaklaşımı ise bir şeyin oran, miktar, boyut, değer ya da öneminin belirlenerek elde ettiği sonuçlar üzerinden bir yargıya varma süreci ile ilgilidir (Pierro, Kruglanski & Higgins, 2006). Bu yaklaşım, bireyin kendi hedeflerini seçmesi ve belirlediği hedeflere ulaşmak için gereken uygun yolları belirleyebilmesi ile ilgilidir.

Bireyler anlık veya uzun süreli olarak iki yaklaşımdan birine daha fazla önem verebildiği için karar verme aşamasında birbirinden ayrılmaktadır. Hareket ve değerlendirme farklı bireylerde farklı düzeylerde kendini gösterebilmektedir. Bazı bireylerde ya hareket yaklaşımı ya da değerlendirme yaklaşımı baskın iken, bazı bireylerde her iki yaklaşım birbirine eşit olabilmektedir (Manetti, Pierro, Higgins & Kruglanski, 2012). Hareket yaklaşımı baskın olan birey herhangi bir görevi ya da işi herhangi bir durum değerlendirmesi yapmadan bitirmeye odaklanırken, değerlendirme yaklaşımı baskın olan bireyler harekete geçmeden önce tüm alternatifleri karşılaştırır ve değerlendirir (Higgins, Kruglanski & Pierro, 2003).

Her iki yaklaşım işlevsel olarak birbirinden bağımsızdır ve her türlü öz-düzenleme etkinlik ya da eyleminin başlangıç aşamasında gerçekleşmektedir (Avnet & Higgins, 2003). Her iki yaklaşım bireylerin öz-düzenleme sürecine katılımı,

süreç içerisindeki rolü ve sürecin sonunda alınabilecek performans ile ilgili ipuçları verdiği için öz-düzenleme sürecinin verimliliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmada her iki ölçeğin Türkiye’de yapılacak olan öz-düzenlemeye yönelik araştırmalara farklı bir bakış açısı getirebilmesi amacı ile Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılmıştır.

### Öz-düzenleme Yaklaşımları Ölçeği’nin Orijinal Formu

Öz-düzenleme yaklaşımları Kruglanski vd. (2000) tarafından geliştirilen Hareket ve Değerlendirme olmak üzere iki farklı alt ölçek ile ölçülmektedir. Hareket ve Değerlendirme Yaklaşımları ölçeklerinin orijinal formu 6’lı Likert tipinde 12 maddeden oluşmaktadır. Hareket ve Değerlendirme Yaklaşımları ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Geçerlilik analizleri kapsamında oluşturulan madde havuzu 19’u hareket ve 21’i değerlendirme olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Geçerlilik analizleri için önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA ve DFA 4 farklı çalışma grubuna uygulanmıştır. Birinci çalışma grubu 701, ikinci çalışma grubu 757, üçüncü çalışma grubu 609 psikoloji bölümü öğrencisinden oluşmaktadır. Dördüncü çalışma grubu ise 531 mezun durumunda olan öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan AFA sonuçlarına göre Hareket Yaklaşım Ölçeği için sırası ile tüm çalışma gruplarında elde edilen varyans değerleri %31 ile 37 arasında, Değerlendirme Yaklaşım Ölçeği için %26 ile 32 arasında değiştiği gözlenmiştir. AFA sonuçları sonrasında hareket ve Değerlendirme Yaklaşımları Ölçeklerinin her birinin 12 maddeden oluştuğu ifade edilmiştir. Aynı gruplara uygulanan DFA sonuçlarında ise Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index; GFI) ,90’ın üzerinde, Ayarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index; AGFI) 0,80 değerinin üzerinde, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index; CFI) ,80’nin üzerinde ve son olarak Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalaması Kare Kökü (Standartion Root Mean Square Residual; SRMR) değerinin ,10 civarında değiştiği ifade edilmiştir. Güvenirlik analizleri kapsamında ise dört farklı gruba yönelik elde edilen Cronbach alpha güvenilirlik değerleri Hareket Yaklaşım Ölçeği için ,81 ile ,86 arasında, Değerlendirme Yaklaşım Ölçeği için ise ,77 ile ,79 arasında değiştiği gözlenmiştir (Kruglanski vd., 2000).

### Hareket ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Ölçeklerin Uyarlama İşlem Basamakları

Kruglanski vd. (2000) tarafından tasarlanan Hareket ve Değerlendirme Yaklaşımları Ölçeklerinin uyarlama süreci Hambleton ve Patsula’ nın (1999) Uluslararası Test Komisyonu’ndan (ITC) derlediği işlem basamakları doğrultusunda tasarlanmıştır (Aktaran Deniz, 2007). Her iki ölçeğin uyarlanması için gerçekleştirilen işlem basamakları Tablo1’ de yer almaktadır.

**Tablo 1. Öz-düzenleme Yaklaşımları Belirleme Ölçeklerine Yönelik Uyarlama Basamakları**

İşlem Basamaklarına Ait Sorular	Verilen Cevaplar
Yeni bir test geliştirme mi, yoksa var olan bir test mi uyarlanacak?	Uyarlama işlemi yapıldı.
Uyarlama çalışması için izin alındı mı?	Gerekli izinler araştırma yapmak amacıyla alındı
Çalışılacak olan kültürlerdeki ve dil gruplarındaki ölçülen özelliğe ait yapının varlığı ve eşitliği sağlandı mı?	Evet sağlandı. Öz-düzenleme birçok ülkede kullanılan ve temeli Bandura’ nın Sosyal Öğrenme kuramına dayanan bir kavramdır. Türkiye’de bu kavram ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir.
İyi çevirmenler seçildi mi?	Evet. Profesör (1) Doçent (1) İngilizce okutmanı (1) Amerikan Kültür Dil Okullarında Öğretmen (1) ODTÜ doktora öğrencisi (1)
Test çevrilip uyarlamaya geçildi mi?	Evet. Bülent Ecevit Üniversitesi - Doçent (1) ODTÜ - Doktora öğrencisi (1)
Ölçeğin uyarlanmış hali gözden geçirildi mi? Gerekiyorsa değişiklikler yapıldı mı?	Evet
Uyarlanan test deneme grubunda uygulandı mı?	Evet
a. Uyarlama aşamasındaki ölçek daha büyük bir grupta uygulandı mı?	Evet

İşlem Basamaklarına Ait Sorular	Verilen Cevaplar
b. Uygun bir yöntemle geçerlilik çalışması yapıldı mı?	Evet
Kullanıcılar eğitildi mi?	Verileri araştırmacının kendisi topladı.

Daha sonra farklı iki çevirmenin, yapılmış olan bu çeviriyi asıl diline geri çevirmeleri istenmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçek maddelerine ait çevirilerin uygunluğunun belirlenebilmesi için, çeviri işlemlerine katılmayan üç farklı araştırmacıdan her madde için yapılan çevirileri 10'lu bir derecelendirme sistemi ile değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmacılar tarafından zayıf olarak puanlanan maddeler tekrar düzenlenerek soru havuzuna dahil edilmiştir. Altıncı basamakta ise ölçek eğitim fakültesinde öğrenim gören 30 öğrenciden oluşan pilot gruba uygulanmış ve öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin geçerlilik analizleri için DFA, güvenilirlik analizleri için ise Cronbach Alpha katsayısı ve ölçeğin tamamı ile maddeler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir.

### Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz'de yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 1221 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 377 birinci sınıf öğrencisi (Grup A), 296 ikinci sınıf öğrencisi (Grup B), 279 üçüncü sınıf öğrencisi (Grup C) ve 269 dördüncü sınıf öğrencisi (Grup D) katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının bölüm bazında dağılımları; Sınıf Öğretmenliği için %21, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği için %9, Okul Öncesi Öğretmenliği için %26, İlköğretim Matematik Öğretmenliği için %8, Fen Bilgisi Öğretmenliği için %9, Türkçe Öğretmenliği için %15 ve Zihin Engelliler Öğretmenliği için %12 şeklindedir.

### DFA İşlem Basamakları

Ölçeklere ilişkin geçerlilik analizleri beş farklı adımda gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar şu şekilde listelenmiştir.

1. Analizler her bir çalışma grubu için bağımsız şekilde yapılmıştır.
2. Her bir çalışma grubu için ortak olan maddeler listelenmiştir.
3. Ortak olan maddeler üzerinden ortak bir DFA modeli belirlenmiştir.
4. Ortak DFA modeli tekrar her bir çalışma grubu için yeniden yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir.
5. Çalışma gruplarından elde edilen veriler ile ortak DFA modelleri arasındaki uyum incelenmiştir.

Dört farklı çalışma grubuna yönelik yapılan bağımsız DFA sonuçları incelendiğinde her bir çalışma grubu için farklı yapısal modeller bulunmuştur. Örnek olarak, ikinci çalışma grubunun yapısal modeline katkı yapan bir madde, birinci ve dördüncü çalışma grubunun yapısal modeline anlamlı bir katkı sağlamamıştır. Her grup için geçerli ortak bir faktör modelin belirlenmesi yaşanan bu problemlili durumu ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle, Tablo 2'de her bir çalışma grubu için yapılan bağımsız DFA sonuçlarında bulunan ortak ölçek maddeleri belirlenmiş ve her çalışma grubunu destekleyen maddeler ortak faktör modeli olarak belirlenmiştir. Sürecin devamında belirlenen ortak faktör modeli tekrar DFA ve güvenilirlik analizine tabi tutularak sonuçlar incelenmiştir. Her bir çalışma grubu ile yapılan bağımsız DFA sonuçlarına ilişkin madde-faktör dağılımları Tablo 2' de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Doğrulayıcı Faktör Analizlerine İlişkin Madde ve Faktör Dağılımları

	Hareket Y.												Değerlendirme Y.											
	m1	m2	m3	m4	m5	m6	M7	M8	M9	M10	m11	m12	m13	m14	m15	m16	M17	M18	M19	M20	m21	M22	M23	M24
A	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x		x
B		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x		x
C	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x		x
D	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x			x	x		x	x	x	x	x		x

DFA analizi tekrarlanmadan önce ölçeğe ait yapısal modelin toplam-madde korelasyon değerleri incelenerek herhangi bir madde atılma durumunun var olup olmadığına bakılmıştır. Ölçekte yer alan yedinci maddenin ölçeğin tamamı ile korelasyon değerleri her sınıf düzeyi açısından incelendiğinde 0,1 değerinin altında bulunmuştur. Bu nedenle ölçekten yedinci madde çıkarılarak, ortak faktör modeli her bir sınıf düzeyi için tekrar DFA analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda Hareket Yaklaşımı ölçeğinin 9 madde, Değerlendirme Yaklaşımı ölçeğinin 8 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Hareket Yaklaşımı ölçeğinden toplamda 3 madde, Değerlendirme Yaklaşımı ölçeğinden ise toplamda 4 madde elenmiştir. Her bir grup için ölçeklerde kullanılan maddelere ait parametre değerleri ve anlamlılık düzeyleri



Hareket yaklaşımı ölçeği için Tablo 3' de, Değerlendirme yaklaşımı ölçeği için Tablo 4' de yer almaktadır.

**Tablo 3.** Hareket Yaklaşımı Ölçeği için Tahmin Edilen Parametre Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri

Ölçek maddeleri	Grup A	Grup B	Grup C	Grup D	ABCD	Faktör Yük Aralığı
madde2	,31***	,23 **	,34***	,43***	,31***	,23-,43
madde3	,55***	,38***	,39***	,19 **	,43***	,19-,55
madde4	,61***	,50***	,52***	,46***	,57***	,46-,61
madde5	,55***	,42***	,66***	,48***	,54***	,42-,66
madde8	,48***	,39***	,52***	,30***	,42***	,30-,52
madde9	,23***	,43***	,51***	,30***	,35***	,23-,51
madde10	,62***	,58***	,48***	,33***	,53***	,33-,62
madde11	,71***	,69***	,69***	,77***	,74***	,69-,82
madde12	,55***	,56***	,73***	,65***	,66***	,55-,73

\*\*\* p<,001; \*\*p<,01

Her bir grup için hareket yaklaşımı ölçeğini oluşturan maddelerin faktör yük (regresyon ağırlığı) aralıkları incelendiğinde, en düşük faktör yük değeri Grup A için madde 9; Grup B için madde2; Grup C için madde2 ve Grup D için madde3 olduğu görülmektedir. En yüksek faktör yük değeri ise Grup A, B ve D için madde11; Grup C için ise madde12' nin olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Değerlendirme Yaklaşımı Ölçeği için Tahmin Edilen Parametre Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri

Ölçek maddeleri	Grup A	Grup B	Grup C	Grup D	ABCD	Faktör Yük Aralığı
madde15	,25***	,32**	,39**	,44***	,32***	,25-,44
madde16	,35***	,47***	,17**	,54***	,38***	,17-,54
madde18	,62***	,85***	,68**	,44***	,68***	,44-,85
madde19	,57***	,53***	,47**	,50***	,49***	,47-,57
madde20	,54***	,61***	,80**	,36***	,64***	,36-,80
madde21	,45***	,22 **	,37**	,24**	,39***	,22-,45
madde22	,24***	,37***	,28**	,44***	,32***	,24-,44
madde24	,36***	,24**	,20**	,37***	,25***	,20-,37

\*\*\* p<,001; \*\*p<,01

Her bir grup için Değerlendirme Yaklaşımı ölçeğini oluşturan maddelerin faktör yük (regresyon ağırlığı) aralıkları incelendiğinde, en düşük faktör yük değeri Grup A için madde 22; Grup B ve D için madde21; Grup C için ise madde16 olduğu görülmektedir. En yüksek faktör yük değeri ise Grup A ve B için madde18; Grup C için madde20 ve Grup D için ise madde16 olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda modellerden düşük faktör yüklü maddelerin çıkarılması önerilse de, maddelerin modellerden çıkarılmasının modellerin veri seti ile uyumunu engellediği tespit edilmiştir (Özellikle GFI, AGFI, GFI, CFI uyum indeks değerlerinde düşüş; RMSEA ve RMR uyum indeks değerlerinde artış). Dolayısıyla, düşük yüklenme değerine sahip olan maddelerin diğer sınıf düzeylerinde istenilen düzeylerde yüklenme değerine sahip olması ve bu halleri ile modellerde anlamlı sonuçlar vermesi nedeniyle araştırmacı tarafından ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

### Modellerin Uyum Düzeyleri

Her bir grup ve tüm gruplar için elde edilen uyum indeks değerleri Hareket ve Değerlendirme Yaklaşım Ölçekleri için Tablo 5' de yer almaktadır.

**Tablo 5.** Hareket ve Değerlendirme Yaklaşımları Ölçeğine İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Modeller	N	Ki-kare	Sd	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI	RMR	RMSEA
Hareket Y. Ölçeği										
Grup A	377	34,663	22	,98	,96	,98	,95	,98	,04	,04
Grup B	296	41,907	24	,97	,94	,96	,92	,96	,05	,05
Grup C	279	43,136	21	,97	,93	,96	,93	,96	,04	,06
Grup D	269	47,769	24	,96	,93	,93	,87	,93	,04	,06

Modeller	N	Ki-kare	Sd	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI	RMR	RMSEA
ABCD	1221	113,427	23	,98	,96	,96	,95	,96	,04	,06
Değerlendirme Y. Ölçeği										
Grup A	377	34,139	19	,97	,95	,94	,88	,94	,05	,04
Grup B	296	32,642	19	,97	,94	,96	,91	,96	,05	,04
Grup C	279	34,780	19	,96	,94	,94	,89	,94	,04	,05
Grup D	269	27,445	17	,97	,94	,94	,88	,95	,04	,04
ABCD	1221	90,091	18	,98	,96	,93	,92	,93	,04	,06

Her bir çalışma grubu için faktör modellerinin uyum indeks değerleri incelendiğinde Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index; GFI), Ayarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index; AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index; CFI), Normlandırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index; NFI) ve Boolean'ın Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index; IFI) değerlerinin ,90 değerinin üzerinde olması, model ile veri seti arasında iyi uyuma işaret etmektedir (Byrne, 2010; Di Stefano & Hess, 2005; Hoyle, 2000). Araştırma kapsamında her bir çalışma grubu için elde edilen değerler kriter değer olan ,90 değerinin üstünde olduğu görülmektedir. Diğer bir indeks olan Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalaması Kare Kökü (Standartion Root Mean Square Residual; SRMR) ise "0" değerine yaklaştıkça iyi uyum anlamına gelmektedir. Byrne (2010) SRMR indeks değerinin ,05 altında bulunmasının modelde yer alan korelasyonların veri seti ile uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Her bir çalışma grubu için elde edilen SRMR değeri "0" değerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Diğer bir indeks olan Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square of Approximation; RMSEA) ise modelin serbestlik derecesine göre ne kadar karmaşık olduğunu ifade eden bir ölçüttür. Hu ve Bentler (1995) RMSEA uyum indeksi için ,06 değerinin altında olan modellerin iyi uyum; ,08 ile ,1 değerinin arasında olan modellerin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Her bir çalışma grubu için modeller incelendiğinde tüm sınıfların iyi uyum düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Uyarlama çalışması yapılan her iki ölçek için bu iki değer istenilen kritik değerinin altında bulunmuştur (Byrne, 2010; Di Stefano & Hess, 2005; Hoyle, 2000). Genel olarak bakıldığında, hem Hareket hem de Değerlendirme Yaklaşım Ölçekleri çalışma gruplarından toplanan veriler ile iyi düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

### Güvenirlilik Analiz Sonuçları

Ortak faktör modeline belirlenen maddelerin her bir grup için elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik değerleri Tablo 6' da yer almaktadır.

**Tablo 6. Hareket ve Değerlendirme Yaklaşım Ölçeklerinin Güvenirlik Analiz Sonuçları**

Sınıf Düzeyleri	Cronbach Alpha Değeri	
	Hareket	Değerlendirme
Grup A	,77	,61
Grup B	,73	,69
Grup C	,79	,64
Grup D	,69	,64
ABCD (N=1221)	,75	,64

Güvenirlilik analiz sonuçları incelendiğinde Hareket Yaklaşımı ölçeği tüm gruplar dikkate alındığında güvenirlik düzeyi ,69 ile ,77 arasında, Değerlendirme Yaklaşımı Ölçeğinin ise ,61 ile ,69 arasında değiştiği gözlenmiştir. Hareket ve Değerlendirme Yaklaşımı ölçeklerini geliştiren araştırmacıların dört farklı çalışma grubu üzerinden kendi çalışmalarında elde ettiği güvenirlik düzeyleri Hareket Yaklaşımı Ölçeği için ,81 ile ,86 arasında, Değerlendirme Yaklaşım Ölçeği için ise ,77 ile ,79 arasında değişmektedir. Her iki araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde uyarlaması yapılan her iki ölçeğin orijinalinde elde edilen güvenirlik düzeyinden daha düşük sonuçlar verdiği görülmektedir. Sonuç olarak tüm gruplar açısından güvenirlik düzeyleri incelendiğinde Hareket Yaklaşım ölçeğinin kabul edilebilir düzeyde, Değerlendirme Yaklaşım ölçeğinin ise sorgulanabilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu bulunmuştur. Her bir grup için Hareket ve Değerlendirme Yaklaşım ölçeklerinde yer alan maddelerin toplam-madde korelasyon değerleri incelenerek Tablo 7'de sunulmuştur.



**Tablo 7. Hareket ve Değerlendirme Yaklaşım Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Toplam-Madde Korelasyonu Değerleri**

Ölçek maddeleri	Grup A	Grup B	Grup C	Grup D	ABCD
madde2	,24	,21	,30	,37	,27
madde3	,42	,37	,36	,20	,35
madde4	,57	,53	,50	,45	,53
madde5	,54	,43	,52	,43	,50
madde8	,41	,32	,45	,26	,37
madde9	,21	,38	,47	,23	,31
madde10	,50	,43	,43	,25	,43
madde11	,62	,57	,59	,58	,60
madde12	,52	,48	,61	,47	,53
madde15	,21	,32	,40	,26	,29
madde16	,23	,34	,21	,39	,29
madde18	,47	,62	,49	,40	,50
madde19	,44	,44	,42	,34	,42
madde20	,41	,53	,53	,40	,46
madde21	,29	,25	,22	,24	,26
madde22	,18	,28	,24	,36	,25
madde24	,26	,26	,21	,27	,25

Ortak faktör modeline yönelik her çalışma grubu için toplam-madde korelasyonları incelendiğinde, genel olarak kabul gören ,3 kritik değerinin altında değerler olduğu görülmektedir. Bu tür maddelerin ölçekten çıkarılarak tekrar güvenilirlik düzeyinin hesaplanması önerilse de, Field (2005) bu kesim noktasının örneklem sayısının yüksek olduğu durumlarda ,3 değerinin altında alınabileceğini ifade etmektedir.

## 2. Sonuçlar

Bu çalışmada Kruglanski vd. (2000) tarafından geliştirilen Hareket ve Değerlendirme Yaklaşım Ölçekleri Türkçe'ye uyarlanmıştır. Dört farklı çalışma grubu üzerinde yapılan uyarlama işlemleri Hambleton ve Patsula' nın (1999) derlediği işlem basamakları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (Aktaran Deniz, 2007). Sürecin devamında ölçeklerin yapı geçerliliği DFA kullanılarak dört farklı çalışma grubu üzerinden incelenmiştir. Her bir çalışma grubu için ayrı ayrı yapılan DFA sonuçlarında ortak olan maddeler ortak faktör modeli olarak isimlendirilmiş. Oluşturulan yeni ortak faktör modeli tekrar dört farklı çalışma grubu için DFA' ne tabi tutularak sonuçlar incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Hareket Yaklaşımları ölçeğinin 9 madde, Değerlendirme Yaklaşımı Ölçeğinin 8 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Hareket Yaklaşımları Ölçeğinden toplamda 3 madde, Değerlendirme Yaklaşımı Ölçeğinden ise toplamda 4 madde elenmiştir. Hareket Yaklaşım Ölçeğinden çıkarılan birinci maddenin Çalışma grubu B ile, altıncı maddenin ise çalışma grubu A ve D ile iyi düzeyde uyum göstermediği bulunmuştur. Geçerlik çalışması öncesinde yapılan güvenilirlik analizleri doğrultusunda yedinci maddenin madde-toplam korelasyon değerleri her bir çalışma grubu için ,10 değerinin altında bulunmuştur. Benzer şekilde Değerlendirme Yaklaşımları Ölçeği için on üçüncü madde çalışma grubu A, B, C ve D ile; on dördüncü maddenin çalışma grubu D ile; on yedinci ve on sekizinci maddenin çalışma grubu A, B, C ve D ile iyi düzeyde uyum göstermediği bulunmuştur. Ölçeklerden çıkarılan maddelerin tüm çalışma grupları için DFA sonuçları iyi uyumu işaret ettiği görülmüştür. Güvenirlik analiz sonuçları ise tüm çalışma grupları açısından Hareket Yaklaşım Ölçeğinin kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe, Değerlendirme Yaklaşım Ölçeğinin ise sorgulanabilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu yönündedir. Her iki ölçek 5' li Likert tipindedir. Hareket Yaklaşımı ölçeğinden en fazla 45, en az 9 puan alınırken, Değerlendirme Yaklaşımı ölçeğinden en fazla 40, en az 8 puan alınabilmektedir.

Kruglanski vd. (2000) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada Türkçe' ye uyarlaması yapılan Hareket ve Değerlendirme Yaklaşım ölçekleri bireylerin öz-düzenleme sürecine katılımı, süreç içerisindeki rolü ve sürecin sonunda alınabilecek maksimum performans ile ilgili ipuçları barındırmaktadır. Kruglanski vd.. (2000) Hareket ve Değerlendirme Yaklaşımlarının öz-düzenleme modellerinin herhangi bir aşamasında gerçekleştirildiğini ve tamamen öz düzenlemeye içeriden bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan, bireylerde hangi yaklaşımın daha baskın olduğu uyarlaması yapılan bu ölçekten alınan puanlar ile belirlenebilir.

### 3. Kaynakça

- Avnet, T., ve Higgins, E. T. (2003). Locomotion, assessment and regulatory fit: Value transfer from “How” To “What”. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 525-530.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 5, 248-287.
- Bland, L. S. (2005). *The effects of a self-reflective learning process on student art performance*. Doktora Tezi, The Florida State University School of Visual Arts and Dance, Florida.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming (2 nd edition)*. Routledge Academy, New York.
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik Ölçme Aracı Uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40(1), 1-16.
- Distefano, S. & Hess, B. (2005). Using confirmatory factor analysis for construct validation: An empirical review. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 23, 225-241.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd ed.)*. London: Sage Publication.
- Forster, J. ve Jostmann, N. B. (2012). What is automatic self-regulation?. *Zeitschrift fur Psychologie*, 220(3), 147-156.
- Higgins, E. T., Kruglanski, A. W. & Pierro, A. (2003). Regulatory Mode: Locomotion and Assessment as Distinct Orientations. *Advances in Experimental Social Psychology*. 35, 293-344.
- Hoyle, R. H. (2000). Confirmatory Factor Analysis. H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.). *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling* (s. 465-497). New York: Academic Press.
- Kruglanski, A.W., Thompson, E. P., Higgins, E. T., Atash, M. N., Pierro, A., Shah, J. Y. ve Spiegel, S. (2000). To “do the right thing” or to “just do it”: Locomotion and assessment as distinct self-regulatory imperatives. *Journal of Personality and Social Psychology*. 79(5), 793-815.
- Kruglanski, A.W., Pierro, A., Mannetti, L. & Higgins, E.T. (2013). The distinct psychologies of “looking” and “leaping”: Assessment and locomotion as the springs of action. *Personality and Social Psychology Compass*, 7(2), 79–92.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behaviour consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behaviour*. (s. 101-128). New York: Springer.
- Mannetti, L., Pierro, A., Higgins, E. T., & Kruglanski, A. W. (2012). Maintaining physical exercise: How locomotion moderates the full attitude-intention-behavior relation. *Basic and Applied Social Psychology*, 34, 295-303.
- Pierro, A., Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (2006). Regulatory mode and the joys of doing: Effects of ‘locomotion’ and ‘assessment’ on intrinsic and extrinsic task motivation. *European Journal of Personality*, 2, 355-375.
- Zimmerman, B. J., Bonner S. & Kovach R. (1996). *Developing self-regulated learners, beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.

#### Ek1. Hareket Yaklaşım Ölçeği

##### Ölçek Maddeleri

1. Ben bir işkoluğım. (madde2)
2. Hedefime ulaşmak üzereyken heyecanlanırım. (madde3)
3. Sadece seyretmekten ve gözlemekten çok işin içinde aktif olmaktan zevk alırım. (madde4)
4. Ben bir “yapıcıyım”. (madde5)
5. Herhangi bir görevi tamamladığımda, bir sonraki zaten aklımdadır.(madde8)
6. Düşük enerjili biriyim. (madde9)
7. Çoğu zaman kafam bitirmek istediğim iş ile meşguldür. (madde10)
8. Bir işe başladığımda, genellikle onu bitirene kadar çalışırım. (madde11)
9. Ben bir iş bitiriciyim. (madde12)

#### Ek2. Değerlendirme Yaklaşım Ölçeği

##### Ölçek Maddeleri

1. Başkalarının planlarını değerlendirmekten hoşlanırım. (madde 15)
2. Çoğu zaman kendimi başkaları ile karşılaştırırım. (madde 16)
3. Çoğu zaman kendim veya başka insanların yaptığı işleri eleştiririm. (madde 18)
4. Çoğu zaman başka insanlar tarafından değerlendirildiğimi hissederim. (madde 19)
5. Ben eleştirel biriyim. (madde 20)
6. Söylediklerimi eleştirerek ve farkında olarak söyleyen biriyim. (madde 21)
7. Çoğu zaman başkalarının tercihlerinin ve kararlarının yanlış olduğunu düşünürüm. (madde 22)
8. Yeni birisi ile tanıştığımda onun çeşitli yönlerden (örneğin görünüşü, başarıları, sosyal statüsü, kıyafeti) ne kadar iyi olduğunu genellikle değerlendiririm. (madde 24)

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## **İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**

### **Investigation Of Middle School Students' Attitudes Towards Social Studies: A Study Of Developing A Scale**

Sevda ÇETİNKAYA<sup>1</sup>, Filiz HATAY UÇAR<sup>2</sup>

#### **Öz**

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay iline bağlı 3 ortaokulda öğrenim gören 1127 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 556'sı kız, 571'i erkektir. Öğrencilerin 384'ü 5. Sınıf, 399'u 6. Sınıf ve 344'ü 7. Sınıfta öğrenim görmektedir. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra 63 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur, uzman görüşleri doğrultusunda madde sayısı 40'a düşürülerek 5'li Likert tipi taslak ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek çalışma grubu dışındaki 3 öğrenciye uygulanarak anlaşılmayan noktalar düzenlenmiş ve son hali öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 faktörden oluştuğu görülmüştür. Faktör analizi sonrasında madde sayısı 29 olan ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak 0,928 bulunmuştur. Yapılan analizler geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler Dersi, Tutum Ölçeği, Geçerlik, Güvenirlik

#### **Abstract**

The aim of this study is to develop an attitude scale to determine primary education (grades 5,6 and 7) students' attitudes towards Social Studies Course. A total of 1127 students from three different middle schools in the city of Hatay, Turkey 556 students of the sample are 556 females and 571 males. 384 of them goes to 5th grade, 399 to 6th grade and 344 to 7th grade. In the process of development of Attitude Scale towards Social Studies course, literature review was performed firstly. Then an item pool of 63 items was created and the number of items was reduced to 40 in the direction of expert opinions and a 5-point Likert-type draft scale was created. Draft scale was applied to 3 students who are outside study group the points which were not understood were arranged and the final form was applied to the students. As a result of the factor analysis carried out in order to ensure construct validity of the scale, it was seen that the scale consists of 4 factors. After factor analysis, Cronbach Alpha coefficient was calculated to be 0.92 to ensure the reliability of the scale with 29 items. The analyses carried out showed that the developed scale is valid and reliable.

**Keywords:** Social Studies, Attitude Scale, Validity, Reliability

1. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi A.B.D. Hatay, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-3176-1924>

2. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Hatay, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9089-5543>

**Atf / Citation:** Çetinkaya, S., & Hatay Uçar, F. (2019). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 25-35. doi:10.24106/kefdergi.2236

## Extended Abstract

Social Studies is an important course that prepares students for social life, prepares them for future by teaching their history, contributes to their problem-solving skills and improves their social sides. The attainment of the Social Studies objectives to the students and course achievement is closely related to students' attitudes towards the course. One of the most important indicators of students' affective characteristics towards a certain course are their attitudes (Erden, 1995). Wang, Hertel and Wolbeng (1994) suggest that student attitudes and cognitive awareness skills inside these attitudes have an important place among the factors affecting students' learning. The purpose of this study is to develop an attitude scale to determine middle school students' attitudes towards Social Studies.

**Method:** A total 1127 students going to three different middle school in the city of Hatay. 556 students of the sample are females and 571 are males. 384 of them goes to 5<sup>th</sup> grade, 399 to 6<sup>th</sup> grade and 344 to 7<sup>th</sup> grade. During the scale development process, first, an item pool of 63 items were developed. Then, the number of items were reduced to 40 items after expert opinions were taken and the items were grades as five-point Likert type. In order to determine the administration time of the scale, a pre-administration was done with three students, and sufficient time was determined as 20 minutes. The final version of the scale was administered to 1411 students. 284 students' scales were not included in the analysis since some of them left some items blank, some made more than one marking on items and some provided the same response to all the items. In the data analysis, the item-total correlation was calculated. The construct validity of the scale was tested with explanatory factor analysis. The KMO value and Bartlett test of sphericity value were calculated. Later, items' common factor variance values were examined, and the items that had factor load values below 0.30 and that had factor load differences below 0.10 or lower between more than one factor were taken out the scale. After all the analysis, for the reliability of the scale, Cronbach Alpha consistency coefficients were calculated for every factor and for the overall test.

**Result and Discussion:** As a result of the analysis made, an item with the item total score correlation below 0.30 was taken out the scale. It is seen that item total correlation values of the rest of the scale items are between 0.404 and 0.711. In general, it can be said that items with 0,30 and above item-total correlation differentiates the individuals well, that items with 0,20-0,30 can be kept in the scale if it is necessary or should be corrected and that items with 0,20 below item-total correlation should be excluded from the scale (Büyüköztürk et al., 2011). According to this, the items in the SSAS differentiate individual really well. As a result of the Kaiser Meyer Olkin Test that was done to determine whether the data obtained from the application of the draft scale was appropriate for factor analysis or not KMO value was found to be 0,966. KMO values above 0,7 indicate the sampling is "good"; between 0,5 and 0,7 is "adequate"; and less than 0,5 is "not good" (Can, 2013: 277). The KMO value obtained in this study can be considered as excellent. Furthermore, Bartlett Spehericity Test result was found to be  $X^2_{21063} = 17352,639$ ,  $p < 0,001$ . As a result of the factor analysis done with 39 items, it was determined that the scale was made up of four basic factors. The four factors explain 45,56% of the total variance. Since it is expected that the explained total variance would be more than 30%, it can be said that the obtained result is an indication that the related concept is measured well (Büyüköztürk, 2011: 125). As a result of varimax rotation, 10 items that had a factor load value less than 0.30 and that were placed in more than one factor with a difference less than 0.10 were excluded from the scale. After the factor analysis, the SSAS is made up of 29 items and four sub-dimensions. After varimax rotation, factor loadings of the items range from 0.416 to 0.690. Considering the contents of the items, the first factor which had 11 items were named "Interest"; the second factor which had seven items were named "Use of Information"; third factor which had five items were named "Course Content"; and the fourth factor which had six items were named "Unwillingness". The scale's reliability works were determined by calculating the Cronbach's Alpha coefficient. The reliability coefficient for the whole scale was found to be 0,928. The alpha reliability from the sub-dimensions were 0,874 for "Interest" (11 items), 0,772 for "Use of Information" (seven items), 0,765 for "Course Content" (five items), and 0,752 for "Unwillingness" (six items). Şencan (2005) states that even though reliability coefficient values of 0,70 and above are sufficient for scientific research, reliability coefficient should be at least 0,85 for scales that will be used in studies on interest and ability. According to reliability coefficients, it can be said that internal consistency for the whole scale and for the sub-dimensions are at acceptable levels. As a result, a valid and reliable scale (15 positive and 14 negative items) with 29 items and four factors was developed. The developed scale's reliability and validity can be increased by testing it with different sample groups.



## 1. Giriş

Sosyal Bilgiler dersi öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan, geçmişini öğretip geleceğe hazırlayan, sorun çözme becerisine katkı sağlayan ve öğrencilerin sosyal yanını geliştiren önemli bir derstir. Öğrencilerin çevresini, ülkesini ve dünyasını daha iyi anlayıp, ilişkilendirip, uyum sağlamayı, insan haklarına saygılı, vatanını, milletini seven demokratik bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler bireyin sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimi ve bu etkileşimin geçmiş, bugün ve gelecekteki şekillerinin incelendiği bir derstir. Ders sürecinde elde ettikleri başarıları günlük hayata en iyi şekilde yansıtabilmeyi sağlayan, öğrendiklerini günlük hayata adapte edebilen öğrenciler yetiştirmek, Sosyal bilgiler dersini diğer derslerden ayıran en önemli özelliklerden biridir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını incelediğimizde 7. Sınıfın sonunda duygusal ve fiziksel özelliklerinin, yeteneklerinin farkına varan, vatanını milletini seven, ulusal bilince sahip bir vatandaş, laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli, Türk kültürünü ve tarihini bilen ve korumaya çalışan, yaşadığı yerin coğrafyasını bilen, bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşan ve kullanan, farklı dönemlerdeki siyasal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz edebilen, insanlığın bir parçası bilincini taşıyarak çevresine duyarlı olan bireyler yetiştirmek programın amaçları arasındadır (MEB, 2005). Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını incelediğimizde görüyoruz ki öğrencilerin sadece bilgi edinmesini değil, bilgiyi nasıl kullanacağını, öğrendiklerini çevresiyle nasıl sentezleyeceğini, nasıl daha iyi bir vatandaş olabileceğini öğrencilere öğretecek olan bir öğretim programıdır. İnsanın hayatını kolaylaştıran ve mutlu olmasını sağlayan, hayatta kalması için gerekli olan temel ihtiyaçlar, kendi iç dinamiği doğrultusunda geliştirip kendini gerçekleştirmesini sağlayan tüm toplumsal olgular Sosyal Bilgiler dersi kapsamındadır (Çener, 2011). Bilgili (2008) Sosyal Bilgiler dersini iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek gayesiyle öğrencilere toplum hayatıyla alakalı temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlarken, Öztürk (2011) her açıdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı kararlar alarak problem çözme becerisi gelişmiş vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden edindiği bilgi ve yöntemleri sentezleyerek kullanan bir öğretim programı olarak tanımlamaktadır. Genel anlamda Sosyal Bilgiler, toplum ve insan ile ilgili bilimlerin içerik ve yöntemlerinden faydalanarak, insanın sosyal çevresiyle etkileşimini disiplinler arası bir yaklaşımla değerlendiren ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili demokratik değerlerle donatılmış, düşünen, becerili, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Doğanay, 2002).

Sosyal Bilgiler dersinde belirtilen amaçlar doğrultusunda 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla öğrencinin yakın ve uzak çevresine duyarlı, insan haklarına ve demokratik değerlere bağlı, sorgulayan, araştıran, problem çözen bireyler olarak yetişmesi hedeflenmektedir (Demir ve Akengin, 2010). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci kendisine aktarılan bilgileri sorgulayabilen, yeni bilgileri önceki bilgi, beceri ve deneyimleriyle yorumlayabilen, problemlere çözüm önerileri getirebilen ve bilgiyi zihninde yapılandırabilen bir birey durumundadır (Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın, 2014).

MEB, Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Vizyonunu “21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.” olarak açıklamaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılması, ders başarısı öğrencilerin derse olan tutumu ile yakından ilgilidir. Öğrencilerin bir derse yönelik duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumdur (Erden, 1995). Wang, Heartel ve Wolbeng (1994), öğrencilerin öğrenmesini etkileyen faktörler içerisinde öğrenci tutumları ve bu tutumların içinde bulunduğu bilişsel farkındalık becerilerinin önemli bir yere sahip olduğunu öne sürmektedir. Bloom (1979) Duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve duyuşsal özelliklerin başarının belirlenmesinde ve etkilenmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir (akt. Sidekli,2010). Yapılan birçok araştırma da tutum ve başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu destekler niteliktedir (örn. Öztürk ve Baysal,1999; Tay ve Akyürek Tay,2006; Şimşek ve Demir,2011; Demir,2010). Öztürk ve Baysal (1999) yaptıkları araştırmada öğretmenin kullandıkları yapılandırmacı öğretim tekniklerinin öğrencilerin tutumları üzerine olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karakuş (2006) araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çelebi (2006) ve Korkmaz Toklucu (2013) araştırmalarında yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Karakuş (2004) araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde proje yaklaşımını öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Günaydın (2008) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin öğrenci

tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca cinsiyet, okula karşı tutum, öğrenci algıları, konunun önemi, sınıf ortamı, öğretmenlerin sosyal bilgilere ve öğrencilere yönelik tutumunun algılanışı ve ebeveyn desteği öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkileyen diğer faktörlerdir (Hansberry, 2000). Allazi (2013) araştırmasında öğretmenlerin derse katılım ve coşkusunun öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İnceoğlu (2010)'na göre tutum bireyin kendine veya herhangi bir nesneye, toplumsal olgu veya olaya karşı deneyimlerine ve bilgilerine dayanarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bir tepki örneğidir. Bireylerin olay, durum, kişi veya olgulara yönelik yaklaşımlarını ortaya koyduğu duyuşsal davranışlardır (Çetinkaya ve Hatay, 2016). Allport (1935)'a göre tutum bireyin çevresindeki nesnelere ve durumlara gösterdiği tepkilerini yönlendiren, yaşantılarla ve bireyin deneyimleriyle birlikte davranışa dönüştüren zihinsel bir durumdur. Sidekli (2010) ise tutumu kişinin bir nesne, kişi veya olaylara karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmesi ve aldığı tavır olarak tanımlamaktadır. Yine Kağıtçıbaşı (2005) tutumu herhangi bir nesne, kavram veya duruma ilişkin bireyin geliştirmiş olduğu olumlu veya olumsuz davranışları olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlamalarda dikkat çeken ortak özellik tutumun davranışa dönüşmesidir. Yani bir bireyin herhangi bir nesneye ya da duruma karşı tutumu o bireyin olumlu ya da olumsuz bir davranış sergilemesinin bir nedeni olduğu söylenebilir. Tanımlarda dikkat çeken bir diğer özellik ise tutumların birden fazla öğeden oluştuğudur. Sağdıç (2013) bu öğeleri şu şekilde belirtmiştir.

- Bilişsel Öge: Tutumlar doğuştan gelen özellik olmadığından sonradan öğrenilirler. Bireyin yaşantıları, yeni bilgiler edinmesi tutumlarını etkileyebilir. Tutumlarla ilgili olarak zihnindeki bilişsel yapısı gerçeklere dayandıkça tutumun kalıcılığı da artacaktır (Göksu, 2007).
- Duygusal Öge: Bireyin bir nesneyi ya da olguyu sevmesi, nefret etmesi, korkması yada heyecan duyması o nesne yada olguya karşı tutumunu belirleyebilir. Fakat tutumun oluşmasındaki asıl faktör bu duygunun devam etmesidir (Tavşancıl,2010). Freedman, Sears ve Carlsmith (2009) tutumları bilgi ve gerçeklerden ayıran en temel faktörün duygusal ögenin olması olduğunu ifade etmektedir (akt. Sağdıç,2013).
- Davranışsal Öge: Tutumlar zaman içerisinde davranışa dönüşebilir. Kişinin bir duruma yönelik tutumu o duruma yönelik davranışlarını da olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Arkonaç'a göre tutum doğrudan gözlenemeyebilir ancak bireyin davranışlarından çıkarsama yapılarak o bireye bir eğilim mal edilebilir(akt. Sağdıç,2013).

Balaban-Sarı(2006)' ya göre her zaman davranışa dönüşmeyen ancak davranışa yön verdiği düşünülen tutumların özellikleri şu şekildedir(akt. Gömlüksiz ve Kan, 2013):

- Tutum gizli bir değişkendir.
- Tutumların nesnelere vardır.
- Tutumlar olumlu veya olumsuz bir yön alabilir.
- Tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğeleri bulunur.
- Tutumlar durağan ve süreklidir.

Tutum her ne kadar davranışa dönüşse de doğrudan doğruya gözlenemezler, bireylerin yaptıklarından tutumlarına ilişkin çıkarımlar yapabiliriz (Morgan, 2005). Dolayısıyla tutum doğrudan değil dolaylı olarak ölçülebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde kişilerin tutumlarını ölçmek için tutum ölçeklerinin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Edwards ve Kenny(1967) tutum ölçekleri içerisinde likert tipi ölçeklerin daha kolay kullanılması ve diğer tekniklere göre daha güvenilir sonuçlar vermesi açısından tercih edilmekte olduğunu belirtmiştir (Akt. Berberoğlu,1990). Literatüre baktığımızda Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmaları karşımıza çıkmaktadır. Demir ve Akengin (2010) ilköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirirken Özkal (2002) ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmiştir. Gömlüksiz ve Kan (2013) ise yaptıkları çalışmada ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmiştir. Arslan ve Şahiner ( 2010) yine 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen ölçekler incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersini gören tüm ortaokul öğrencilerinin (5., 6. ve 7. Sınıf öğrencileri) Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının ölçüldüğü bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı 5., 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

## 2. Yöntem

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek için bir tutum ölçeği geliştirmektir. Mevcut durumu ortaya koymaya yönelik betimsel bir araştırma olduğundan genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi halihazırda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan

bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008).

### Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, yakın çevrede bulunan, kolay ulaşılabilen ve gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan örnekleme olarak tanımlanabilir (Erkuş, 2009). Araştırmaya Hatay iline bağlı sosyoekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek bölgelerde bulunan 3 ortaokulda öğrenim gören toplam 1127 öğrenci katılmıştır. Örneklem grubundaki öğrencilerin 556'sı kız, 571'i erkektir. Öğrencilerin 384'ü 5. Sınıf, 399'u 6. Sınıf ve 344'ü 7. Sınıfta öğrenim görmektedir.

### Ölçeği Geliştirilme Süreci

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir (Karasar,2008).

- Madde havuzunun oluşturulması
- Uzman görüşünün alınması
- Pilot uygulamanın yapılması
- Geçerlik ve Güvenirlik çalışmaları.

Ölçeğin madde havuzunun oluşturulması aşamasında tutum ve tutumların ölçülmesine ilişkin kuramsal yapı göz önünde bulundurularak ilgili literatür ve ölçekler incelenmiştir (Günaydın,2008; Çener,2011; Kurnaz,2002; Çelebi,2006; Önal,2013; Duatepe ve Çilesiz,1999; Demir ve Akengin,2010; Aşkar,1986; Özkal,2002). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik tutumu ölçmek amacıyla 63 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmesine, bir maddede birden fazla yargıyı barındırmamasına dikkat edilmiştir.

Literatür taraması sonucunda elde edilen 63 maddelik madde havuzu MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan dört Sosyal Bilgiler öğretmenin, Sosyal Bilgiler ve Ölçme Değerlendirme alanında uzman iki akademisyenin ve ölçek maddelerinin dilbilgisi kurallarına uygun, anlaşılır olup olmadığını tespit etmek amacıyla Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek 20 maddesi olumlu 20 maddesi olumsuz olmak üzere 40 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir. 5'li likert tipinde derecelendirilen ölçek maddelerine verilen yanıtlar sırasıyla "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve tamamen katılıyorum" şeklindedir.

Pilot uygulaması yapılmadan önce ölçeğin uygulanması için gerekli süreyi belirlemek amacıyla üç ortaokul öğrencisine ön uygulama yapılarak 20 dakikalık bir sürenin yeterli olduğu görülmüştür. Öğrencilerden anlaşılmayan yerlerin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla görüşleri alınmıştır. Son hali verilen taslak ölçek sosyo-ekonomik düzeyi yüksek (N=806), sosyo-ekonomik düzeyi orta (N=359) ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük (N=246) olmak üzere 3 okulda öğrenim gören 5. Sınıf (N=491), 6. Sınıf (N=494) ve 7. Sınıf (N=436) öğrencilerine uygulanmıştır. Sekizinci sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersi almadıklarından uygulamaya dahil edilmemiştir. Uygulamanın yapıldığı toplam öğrenci sayısı 1411'dir. Ölçek maddelerinin bazılarını boş bırakan, birden çok seçeneği işaretleyen ya da tüm maddelere aynı yanıtı veren 284 öğrenci analizlere dahil edilmeyerek 1127 öğrenci üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçekte yer alan maddelerden benzer davranışları ölçen maddelerin ölçekten çıkarılması amacıyla Madde Toplam Puan Korelasyonu hesaplanmıştır. İç tutarlılığının yüksek olması için test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan madde-toplam puan korelasyonunun pozitif hatta 0.25'den büyük olması gerekmektedir (Yeşilyurt, Gül ve Demir,2013).

Ölçeğin yapı geçerliği açılımlı faktör analizi test edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları aşamasında Taslak ölçeğin uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu gösteren Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları örneklemin yeterli olup olmadığını ortaya koymaktadır. KMO oranı ne kadar yüksek olursa veri setinin faktör analizi yapmak için o kadar uygun olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle öncelikle KMO değeri ve Bartlett Küresellik testi değeri hesaplanmıştır. Ardından maddelerin ortak faktör varyans değerlerine bakılarak maddelerin faktör yük değerleri 0.30'un altında olan ve birden fazla faktöre girip aralarındaki faktör yük değer farkları 0.10 ve daha az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör yük değerlerinin 0,45 olması iyi kabul edilirken, (en azından % 10' luk bir ilişkiyi açıklayabilmesi adına) az sayıda maddenin faktör yüklerinin 0,30'a kadar düşmesine göz yumulabilir (Büyüköztürk, 2011)

Tüm analizler sonrasında Ölçeğin güvenirliliği için her bir faktöre ve testin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık



katsayıları hesaplanmıştır. Büyüköztürk(2011)'e göre Cronbach Alpha değeri 0.70 ve üzeri ise test güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir.

### 3. Bulgular

Bu bölümde SBTÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

#### Madde-toplam puan korelasyonu;

Madde puanı ile test maddeleri toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla kullanılan madde toplam puan korelasyonunun yüksek ve pozitif çıkması ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk,2011; Yeşilyurt vd.,2013). SBTÖ' de yer alan maddelerin madde- toplam puan korelasyonlarının hesaplanması sonucunda 28. Madde puanının ölçek toplam puan korelasyon değeri düşük olduğundan çıkarılmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1. SBTÖ Maddelerine Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonları**

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
Madde 1	0.660	Madde 21	0.579
Madde 2	0.560	Madde 22	0.624
Madde 3	0.436	Madde 23	0.566
Madde 4	0.660	Madde 24	0.629
Madde 5	0.577	Madde 25	0.601
Madde 6	0.678	Madde 26	0.468
Madde 7	0.572	Madde 27	0.551
Madde 8	0.635	Madde 28	0.146
Madde 9	0.421	Madde 29	0.490
Madde 10	0.567	Madde 30	0.413
Madde 11	0.404	Madde 31	0.485
Madde 12	0.538	Madde 32	0.699
Madde 13	0.559	Madde 33	0.673
Madde 14	0.711	Madde 34	0.597
Madde 15	0.550	Madde 35	0.488
Madde 16	0.619	Madde 36	0.436
Madde 17	0.675	Madde 37	0.593
Madde 18	0.660	Madde 38	0.496
Madde 19	0.612	Madde 39	0.564
Madde 20	0.672	Madde 40	0.596

Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2011). Madde 28'in ölçekten çıkarılması sonucunda ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon değerlerinin 0.404 ile 0.711 arasında değiştiği gözlenmektedir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0,30 ve üzeri olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği; 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi halinde teste kalabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği; 0,20'nin altında olan maddelerin ise testten çıkarılması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2011). Buna göre SBTÖ'de yer alan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir.

#### Verilerin Faktör Analizi için Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Taslak ölçeğin uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi çalışmasında Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,966 olarak bulunmuştur. Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliğini gösterir. KMO oranının 0,7'nin üzerinde olması "iyi", 0,5 ve 0,7 arası "yeterli" ve 0,5'in altında olması ise "düşük" anlamlarına gelmektedir (Can, 2013:277). Bu çalışmada elde edilen KMO değeri mükemmel olarak nitelendirilebilir.

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi çalışmasında hesaplanan Bartlett Küresellik Testi sonucu ise  $X^2_{1063} = 17352,639$ ,  $p < 0,001$  olarak bulunmuştur. Bartlett testi (Bartlett Test of Sphericity), korelasyon matrisindeki değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek oranlı korelasyonlar olduğu olasılığını test etmektedir.

## Faktör Analizi

Madde Toplam Korelasyonu sonucunda 0.20'in altında kalan maddenin çıkarılmasının ardından SBTÖ'de yer alan 39 madde ile faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 temel faktörden oluştuğu belirlenmiştir (Tablo 2). Yüzde varyans (% of variance) değerine bakıldığında dört bileşenin önemli ölçüde varyansa katkı sağladığı görülmektedir (Tablo 2).

**Tablo 2. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Döndürülmemiş ve Döndürülmüş Varyans Değerleri**

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Öz Değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi	Öz Değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	13,108	33,610	33,610	6,020	15,437	15,437
2	1,787	4,583	38,194	4,054	10,394	25,831
3	1,509	3,868	42,062	3,902	10,004	35,835
4	1,365	3,499	45,561	3,793	9,726	45,561

Tablo 2'ye baktığımızda dört faktör toplam varyansın %45,56'sını açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyansın % 30' dan fazla olması beklendiğinden elde edilen sonucun ilgili kavramın iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olduğu söylenebilir (Büyükoztürk, 2011: 125). Varimax döndürmesi sonucunda faktör yük değeri 0.30'in altında kalan ve birden fazla faktörde 0.10'dan daha az bir farkla yer alan 10 madde(Madde 5, Madde 9, Madde 12, Madde 20, Madde 22, Madde 24, Madde 27, Madde 30, Madde 33, Madde 34) ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelere ilişkin değerler Tablo 3' de verilmiştir.

**Tablo 3. Faktör Analizi Sonucundan Ölçekten Çıkarılan Maddelere İlişkin Değerler**

Maddeler	Faktör Yük Değeri	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
Madde 5			0,420		0,422
Madde 9	0,281				
Madde 12		0,401			0,387
Madde 20		0,533		0,439	
Madde 22		0,527		0,451	
Madde 24		0,563		0,498	
Madde 27			0,299	0,343	
Madde 30	0,195				
Madde 33			0,367		0,417
Madde 34			0,348	0,384	

Ölçekten çıkarılan maddeler sonunda 4 boyuttan 29 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktörlere göre dağılımı ve Varimax Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Varimax Döndürme Sonrası Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri**

Maddeler	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
1.Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini sabırsızlıkla beklerim.	0,635			
2.Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimin işleyeceği konuyu merak ederim.	0,553			
3.Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmiyorum.*				0,505
4.Sosyal Bilgiler dersinde işlenen konuları zevkle dinliyorum.	0,608			
6. Sosyal Bilgiler ders saatini daha çok olmasını isterdim.	0,586			
7. Sosyal Bilgiler dersinde verilen ödevleri yapmak içimden gelmiyor.				0,563
8. Sosyal Bilgiler dersinde bize öğretilenlerden her zaman yararlanacağımı düşünüyorum.	0,521			
10. Sosyal Bilgiler dersinde diğer derslere göre daha çok eğleniyorum.	0,617			
11. Sosyal Bilgiler dersi bittiğinde kendimi rahatlamış hissediyorum.				0,551
13. Sosyal Bilgiler dersinde verilen ödevleri zorla yapıyorum.				0,549
14. Sosyal Bilgiler dersinin hiç olmamasını isterdim.				0,501
15. Sosyal Bilgiler dersinin ödevini diğer dersin ödevlerinden önce yapmak isterim.	0,583			
16. Sosyal Bilgiler dersinde her zaman başarılı olacağımı düşünüyorum.	0,545			

Maddeler	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
17. Sosyal Bilgiler dersi diğer derslere göre çok anlamsız geliyor.				0,457
18. Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki tarihi konular her zaman ilgimi çekmektedir.	0,514			
19. Sosyal Bilgiler dersindeki tarihi konular işlenirken uykum geliyor.			0,610	
21.Sosyal Bilgiler dersinde tarihi konular hiç olmasaydı daha güzel olurdu.			0,609	
23.Sosyal Bilgiler dersindeki coğrafi konular işlenirken uykum geliyor.			0,690	
25.Sosyal Bilgiler dersindeki coğrafi konular hiç olmasa daha güzel olurdu.			0,646	
26. Sosyal Bilgiler dersinin diğer derslerden daha önemli olduğunu düşünüyorum.	0,571			
29. Sosyal Bilgiler sınavından alacağım not umurumda olmaz.		0,593		
31. Sosyal Bilgiler dersi sorumlu bir vatandaş olmama katkı sağlıyor.		0,510		
32. Sosyal Bilgiler sınavına çalışmaktan keyif alırım.	0,537			
35. Sosyal Bilgiler dersindeki konuların seviyeme ağır olduğunu düşünüyorum.			0,416	
36. Sosyal Bilgilerde öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabilirim.		0,500		
37. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgiler günlük hayatta hiçbir işime yaramayacak.		0,609		
38. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi sadece sınavda kullanacağımı düşünüyorum.		0,538		
39. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgilerle hayatın her alanında karşılaşıyorum.		0,532		
40. Sosyal Bilgiler dersinin bizi gerçek hayata hazırladığını düşünüyorum.		0,630		
29 Madde	11 Madde	7 Madde	5 Madde	6 Madde

Tablo 4'te görüldüğü gibi varimax döndürme sonrası maddelerin faktör yükleri 0,416 ile 0,690 arasında değişmektedir. Yapılan faktör analizi sonrasında SBTÖ son haliyle 29 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin içerikleri göz önünde bulundurularak 11 Maddenin yer aldığı birinci faktör ilgi, 7 maddenin yer aldığı ikinci faktör Bilgiyi Kullanma, 5 Maddenin yer aldığı 3. Faktör Dersin İçeriği ve 6 maddenin yer aldığı 4. Faktör İsteksizlik olarak adlandırılmıştır.

#### Güvenirlilik Çalışmaları

Yapılan analizler sonucu 29 maddeden ve 4 faktörden oluşan SBTÖ'nün güvenirlilik çalışmaları Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak ortaya konulmuştur. Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı Değerleri**

Alt Boyutlar	Alt Boyutların Adı	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
1. Faktör	İlgi	0,874	11
2. Faktör	Bilgiyi Kullanma	0,772	7
3. Faktör	Dersin İçeriği	0,765	5
4. Faktör	İsteksizlik	0,752	6
Toplam	SBTÖ	0,928	29

Tablo 5'e baktığımızda ölçeğin tamamına ait güvenirlilik katsayısı 0,928 olarak bulunmuştur. Alt boyutlardan elde edilen alfa güvenirlilikleri ise sırasıyla "İlgi" için 0,874 (madde sayısı 11), "Bilgiyi Kullanma" için 0,772 (madde sayısı 7), "Dersin İçeriği" için 0,765 (madde sayısı 5), "İsteksizlik" için ise 0,752 (madde sayısı 6) şeklindedir. Şencan (2005) bilimsel içerikli çalışmalarda güvenirlilik katsayısı 0,70 ve üzeri olan değerlerin yeterli olmasına rağmen ilgi ve yetenek türü araştırmalarda kullanılacak ölçeklerin güvenirlilik katsayısının en az 0,85 düzeyinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Güvenirlilik katsayılarına göre ölçeğin tamamına ve alt boyutlara ilişkin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada Ortaokul 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla ilgili literatür ve ölçekler incelenerek madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen taslak ölçek örneklem grubu dışında üç ortaokul öğrencisine uygulanarak ölçeğin tamamlanması için yeterli süre belirlenmiş ve 40 maddeden oluşan ön deneme formu 1127 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası öncelikle ölçekte yer alan maddelerden benzer davranışları ölçen maddelerin ölçekten çıkarılması amacıyla Madde Toplam Puan Korelasyonu hesaplanmıştır. Bir maddenin puanının ölçek toplam puan korelasyon değerinin düşük olması sebebi ile çıkartılmıştır. Ardından ölçeğin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett Küresellik Testi yapılmış, KMO

testi sonucuna göre örneklem grubu yeterli ve Barlett testi sonucuna göre korelasyon matrisindeki değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek oranlı korelasyonlar olduğu olasılığı bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu sonucu alındığından yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmış ve ölçeğin 4 temel faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Dört faktör toplam varyansın % 45,56'sını açıklamaktadır. Varimax döndürmesi sonucu faktör yük değeri 0.30'in altında kalan ve birden fazla faktörde 0.10'dan daha az bir farkla yer alan 10 madde ölçekten çıkarılarak 29 madde ve 4 faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri 0,416 ile 0,690 arasında değişmektedir. Maddelerin içerikleri göz önünde bulundurularak 11 Maddenin yer aldığı birinci faktör ilgi, 7 maddenin yer aldığı ikinci faktör Bilgiyi Kullanma, 5 Maddenin yer aldığı 3. Faktör Dersin İçeriği ve 6 maddenin yer aldığı 4. Faktör İsteksizlik olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını saptamak için Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmış ve 0,928 bulunmuştur. Sonuç olarak 15 maddesi olumlu 14 maddesi olumsuz olmak üzere 29 madde ve 4 faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.(Ek-1) Geliştirilen ölçek farklı örneklem gruplarıyla yeniden test edilerek güvenilirliği ve geçerliği artırılabilir.

## 5. Kaynakça

- Aktepe, V., Tahiroğlu, M. ve Sargin, S. (2014). İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 259-272.
- Allazi, K. (2013). Jordanian Students Attitudes Toward Social Studies Education. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(24), 227-236.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed) *Handbook of Social Psychology*, Worcester, Mass: Clark University Press.
- Arslan, A. Ve Şahiner, S. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (4. -5. Sınıflar) Önerilen Tutum ve Öz Değerlendirme Ölçme Araçlarının Geçerliliği ve Güvenirliği Üzerine Bir Çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 195-208.
- Aşkar, P. (1986). Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçen Likert Tipi Ölçeğin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 11(62), 31-34.
- Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya İlişkin Tutumların Ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 76, 16-27.
- Bilgili, A.S. (2008). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. A.S. Bilgili (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 14. Baskı, Ankara: Pegem yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çener, E. (2011). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Erişimi ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Demir, A. (2010). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki(Şanlıurfa ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Demir, S. B. ve Akengin, H. (2010). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-40.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Duatepe, A. Ve Çilesiz, Ş. (1999). Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 45- 52.
- Erden, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (2.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Göksu, T. (2007). *Sosyal Psikoloji* (3. Baskı). Ankara: Seçkin yayınları.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139-148.
- Günaydın, G. (2008). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erişimi ve tutum üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hansberry, L. E. (2000). *Year 9 Student Attitudes Toward Social Studies in a Western Australian Government High School : A Case Study*. Retrieved from [http://ro.ecu.edu.au/theses\\_hons/833](http://ro.ecu.edu.au/theses_hons/833)
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karakuş, M. (2004). *İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımı öğretimin öğrencilerin çözme becerilerine, tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Korkmaz Toklucu, S. (2013). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile dizgeli eğitimin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kurnaz, A. (2002). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin *duyuşsal ve bilişsel giriş davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.
- Morgan, C. T. (2005). *Psikolojiye Giriş* (16. Baskı). İffet Dinç (Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Önal, N. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tutumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *İlköğretim Online*, 12(4), 938-948.
- Özkal, N. (2002). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(124), 52-55.
- Öztürk, C. (2011). Sosyal Bilgiler : Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (2. Baskı). Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 13-21.
- Sağdıç, Y. (2013). *6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin 2004 Programı Doğrultusunda Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 1-23.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Şimşek, H. ve Demir, A. (2012). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrencilerin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 1-20.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tay, B. ve Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-82.
- Wang, M. C.; Heartel, G. D. and Wolberg, H. J. (1994). "Synthesis of Research: What Help Students Learn?". *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Yeşilyurt, S., Gül, Ş. ve Demir, Y. (2013). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılığı: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 38-54.

### EK -1: Geliştirilen Ölçek Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
<b>FAKTÖRLER</b>					
<b>İLGİ</b>					
1.Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini sabırsızlıkla beklerim.					
2.Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimin işleyeceği konuyu merak ederim.					
4.Sosyal Bilgiler dersinde işlenen konuları zevkle dinliyorum.					
6. Sosyal Bilgiler ders saatinin daha çok olmasını isterdim.					
8. Sosyal Bilgiler dersinde bize öğretilenlerden her zaman yararlanacağımı düşünüyorum.					
10. Sosyal Bilgiler dersinde diğer derslere göre daha çok eğleniyorum.					
15. Sosyal Bilgiler dersinin ödevini diğer dersin ödevlerinden önce yapmak isterim.					
16. Sosyal Bilgiler dersinde her zaman başarılı olacağımı düşünüyorum.					
18. Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki tarihi konular her zaman ilgimi çekmektedir.					
26. Sosyal Bilgiler dersinin diğer derslerden daha önemli olduğunu düşünüyorum.					
32. Sosyal Bilgiler sınavına çalışmaktan keyif alırım.					
<b>BİLGİYİ KULLANMA</b>					
29. Sosyal Bilgiler sınavından alacağım not umurumda olmaz.					
31. Sosyal Bilgiler dersi sorumlu bir vatandaş olmama katkı sağlıyor.					
36. Sosyal Bilgilerde öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabilirim.					
37. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgiler günlük hayatta hiçbir işime yaramayacak.					
38. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi sadece sınavda kullanacağımı düşünüyorum.					
39. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgilerle hayatın her alanında karşılaşıyorum.					
40. Sosyal Bilgiler dersinin bizi gerçek hayata hazırladığını düşünüyorum.					
<b>DERSİN İÇERİĞİ</b>					
19. Sosyal Bilgiler dersindeki tarihi konular işlenirken uykum geliyor.					
21.Sosyal Bilgiler dersinde tarihi konular hiç olmasaydı daha güzel olurdu.					
23.Sosyal Bilgiler dersindeki coğrafi konular işlenirken uykum geliyor.					
25.Sosyal Bilgiler dersindeki coğrafi konular hiç olmasa daha güzel olurdu.					
35. Sosyal Bilgiler dersindeki konuların seviyeme ağır olduğunu düşünüyorum.					
<b>İSTEKSİZLİK</b>					
3.Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmiyor.					
7. Sosyal Bilgiler dersinde verilen ödevleri yapmak içimden gelmiyor.					
11. Sosyal Bilgiler dersi bittiğinde kendimi rahatlamış hissediyorum.					
13. Sosyal Bilgiler dersinde verilen ödevleri zorla yapıyorum.					
14. Sosyal Bilgiler dersinin hiç olmamasını isterdim.					
17. Sosyal Bilgiler dersi diğer derslere göre çok anlamsız geliyor.					



**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## **Suzuki Öğretmen Yetiştirme Sisteminin İncelenmesi**

### **Investigation of Suzuki Teacher Training System**

Gülşah SEVER<sup>1</sup>

#### **Öz**

Bu çalışmanın amacı Suzuki Keman Öğretmen Eğitimi Sistemini derinlemesine inceleyerek, ülkemizdeki çalgı eğitimi ve öğretmen yetiştirme sistemlerine katkı sağlamaktır. Verilerin toplanmasında kapsamlı literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler, sistem yaklaşımına göre oluşturulmuş ve nitel betimsel analiz ile sistem girdileri- süreç- çıktı- dönüt aşamaları halinde gruplanmıştır. Buna göre Suzuki Öğretmen yetiştirme sisteminin kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi veren; gözlem ve denetimli öğretmenlik gibi uygulamalarıyla zengin etkileşim ve geribildirim imkânı sunduğu görülmektedir. Sistemin birçok soyut ve somut çıktısı bulunmaktadır. Sınavlarda öğretmen adaylarının güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları ile ilgili geribildirim ve önerilerde bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında Türkiye'deki çalgı öğretim sistemleri değerlendirilerek önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Suzuki, keman, öğretmen yetiştirme, müzik eğitimi.

#### **Abstract**

The purpose of this study is to contribute to musical instrumental education and teacher training systems in our country, by examining the Suzuki Violin Teacher Training System in depth. A comprehensive literature search method was used to collect the data. The data are grouped into system inputs - process output - feedback steps with qualitative content analysis based on the system approach. The Suzuki's system provides theoretical and practical information; observing and supervised teaching applications and rich feedback opportunities. The system has many intangible and concrete outputs. During the exams, feedback and suggestions are given about the strengths and needs of the teacher candidates. Suggestions have been made by evaluating the instrument education systems in Turkey.

**Keywords:** Suzuki, violin, teacher training, music education.

1. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-0559-6993>

**Atf / Citation:** Sever, G. (2019). Suzuki öğretmen yetiştirme sisteminin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 37-46. doi:10.24106/kefdergi.2247

## Extended Abstract

**Purpose:** The purpose of this study is to contribute to musical instrumental education and teacher training systems in our country, by examining in depth the Suzuki Violin Teacher Training System. Although there are many publications about the Suzuki approach and what the mother tongue method is, it is important to conduct this research because of the lack of sufficient resources for the teacher education system and its application in Turkey in particular.

**Method:** This study is a descriptive qualitative study based on the examination of related literature. The data were analyzed by content analysis and grouped under system inputs - process output - feedback titles according to the system approach.

**Findings:** Shinichi Suzuki is a Japanese violinist who lived between 1898 and 1998. The greatest difference of Suzuki from previous violin teaching approaches is that ability is not an innate but a later acquired feature. Shinichi Suzuki has observed that children easily learn their mother tongue effortlessly. Moving from this point, Suzuki has developed a special method on the violin so that learning to play the instrument can also take place naturally like learning the language. The method is called "mother tongue method-talent training"

Suzuki established the teacher training system in Matsumoto, Japan under the name of Talent Education Institute. Trainees who came to learn Suzuki approach from different parts of the world developed and organized the Suzuki pedagogy according to the culture and needs of their own countries. In this context, education in Turkey is being implemented within the teacher training system organized by the European Suzuki Association. Information on the Suzuki teacher training system will be handled here under the input-processing-output and feedback headings.

**Input:** Any material, information, or human received from outside in order to achieve the purpose of the system is defined as input. In order to be able to participate in Suzuki teacher training, candidates must be graduated from professional music faculties or demonstrate proficiency in playing and singing and music education skills.

**Processing:** The inputs of the system are called divide operations where they are processed in the direction of the targets. The Suzuki teacher education system consists of modules that are common in every level.

1. The Philosophy of Suzuki: In this first module, Suzuki's philosophy and the transfer of this philosophy to daily life and instrumental teaching are covered.

2. Performance: In instrument performance module, bow and left hand techniques, preparatory works, technical and musical works and 'tonalization' studies are given.

3. The Pedagogy of Suzuki: In this module, theoretical and practical studies are carried out on the methods and strategies to be used in the transfer of students in the subjects of Suzuki philosophy and performance.

4. Parent Education: This module includes topics such as the role of family, family as home teacher, home work, and creating an effective home environment.

5. Supervised Teaching: Supervised teaching is a module aimed at offering candidates an opportunity to develop their teaching skills. While prospective teachers give lesson to a child, teacher trainer observes and gives feedback on learning-teaching skills, teacher-student communication, applications of instrument techniques.

6. Observation: In this mode, the development of observation and listening skills of teacher candidates is aimed. During the course, instructor trainers' courses, individual lessons and group lessons under the supervised teaching module are observed.

7. Resources: In this module, the resources provided during the Suzuki teacher training program, as well as additional resources such as books, articles, research, videos, etc., are published in this area.

8. Workshops: The European Suzuki Association (ESA) organizes workshops and summer camps in different countries each year. In this module, it is suggested that prospective teachers should take part in these workshops as observers, educators or students.

**Outputs:** Outputs are all products that occur in the direction of targets. They can be a new substance, processed or unprocessed product, energy, knowledge, skill, attitude, habit, tools and equipment. The Suzuki teacher training system is a field that allows for the acquisition of many products in written, printed, performance-oriented and activity-based structure. During the teacher training process, concrete products such as videos, study journals, teaching method booklets are outputs. In addition to this, supervised teaching sessions and observation applications can be said as abstract products.

**Feedback:** The feedback in the Suzuki system takes place as an exam process. According to the ESA, the prospective teacher should take all the levels in developmental order, be preoccupied with all the learning-teaching approaches of the level that he is in, be prepared for questions from all previous levels, know all parts of the repertoire and play by memory and teach with a student.

The evaluation stage is carried out by the jury members during the examination. The jury evaluates using a rubric. In the performance stage, musicality, tone production, posture-gripping, bowing technique, left hand technique and memory criteria are evaluated. At the stage of teaching, evaluation is made under the titles of information about teaching subjects, communication skills, teacher-student-family relation and Suzuki philosophy.

**Results and Suggestions:** Suzuki teacher training system seems to offer a rich learning environment to teacher candidates. The theoretical and practical details of the Suzuki philosophy are included in the teaching process. With supervised teaching, in the real learning environment, not only technical but also teaching skills are reinforced by getting feedback about one's own teaching. In our country, there is a need to establish a supervised teaching system in music education divisions. There is also a need to open social programs that will support intercollegiate and university-community relations to be a part of the music of people of all ages.

## 1. Giriş

Sistem, bir sonuç elde etmeye yarayan yöntemler düzeni (TDK, 2017) ve en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere uygun ve değişik öğelerden oluşan dirik bir örüntü olarak tanımlanmaktadır (Donalt, 1963). Sistem, açık, kapalı ve yarı açık olmak üzere üç türe ayrılabilir. Açık sistemler girdi-işlem-çıkı ve dönüt aşamalarından oluşur (Sönmez, 1993).

Eğitim sistemi girdi (amaçlar)- süreç (etkinlikler)- çıkı (ürün) ve dönüt (değerlendirme) aşamalarını içerdiği için bir açık sistem olarak değerlendirilebilir. Açık bir sistem olarak eğitim, okulöncesinden yükseköğretime kadar, hatta yaşam boyu eğitim kapsamında her düzeyde farklı planlamalarla oluşturulmaktadır. Bu alanlardan biri de öğretmen eğitimidir. Öğretmenlik, bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmelere yakınlık ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı seviye ve kişilikteki öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi bir takım yetenekleri ve becerileri gerektirir (Gürten & Demirel, 2010).

Öğretmen yetiştirme alanlarından biri de müzik eğitimidir. Türkiye’de müzik alanında öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümlerinin bünyesinde kurulmuş olan müzik eğitimi anabilim dallarıdır. Ancak konservatuvarlar, sahne sanatları fakülteleri ve güzel sanatlar fakültelerinin müzik alanlarından mezun olan kişiler de pedagojik formasyon programlarını tamamlamak şartıyla öğretmen olarak atanabilmektedirler (YÖK, 2014).

Bu programların dışında Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren müzik eğitimi alanında geliştirilmiş Orff, Suzuki, Kodaly ve Gordon gibi yaklaşımlara ilginin artması ile birlikte adı geçen yaklaşımların eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemek için çeşitli merkezler kurulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda Suzuki Müzik Eğitimi Derneği (SMED), çalgı eğitimi üzerine odaklanmış çalışmalar yapmak üzere Avrupa Suzuki Birliği’ne (ESA) bağlı olarak 2008 yılında kurulmuştur. (<http://europeansuzuki.org/countries/turkey/>).

Shinichi Suzuki 1898- 1998 yılları arasında yaşamış Japon keman eğitimcisidir. Suzuki’yi önceki keman eğitimi yaklaşımlarından farklılaştıran en büyük özellik yeteneğin doğuştan gelen değil sonradan kazanılan bir özellik olduğunu savunmasıdır. Suzuki, müzik eğitimi sırasında çocukların anadillerini çaba harcamadan kolaylıkla öğrendiklerini görmüştür. Bu noktadan hareketle yöntemine “anadil yöntemi-yetenek eğitimi” adını vermiştir (Özçelik, 2010).

Yeteneğin gelişimi için çocuğa öğrenme fırsatlarıyla dolu, destekleyici ve potansiyeli ortaya çıkarmaya yardımcı olan bir çevre oluşturulmalıdır. Suzuki’ye göre bu çevre temelde aile, çocuk ve öğretmen üçgeninde oluşur ve her biri için özelleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç bulunur. Bu kapsamda Suzuki, öğretmen yetiştirme sistemini Japonya’da kurmuş olduğu Yetenek Eğitimi Enstitüsü’nde (Talent Education Institute) başlatmıştır. Burada hem Japon hem de yabancı öğrenci ve öğretmen adaylarına kısa ve uzun dönemli çeşitli programlar uygulanmıştır.

Suzuki’nin en temel amacı ister öğretmen ister öğrenci olsun pozitif bir insan varoluş bilincine katkıda bulunmaktır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sistemini temel olarak iki kavram üzerine kurmuştur. Bu kavramlar *saino* (yetenek) ve *kokoro* (duyarlılık) olarak belirtilmiştir. *Saino*, beceri gelişimi, öz-disiplin ve sebat kavramlarını; *kokoro* ise dürüstlük, bütünlük, tevazu, hizmet, incelik, saygı, güzeli takdir edebilme ve duyarlılık kavramlarını içermektedir (Hersh, 1995).

Çok yönlü ve sürekli gelişime dönük olarak kurgulanmış bu eğitim için yoğun bir çalışma programı bulunmaktadır. Kurs kapsamında öğretmen adayları her hafta Suzuki ile ders, bir konser performansı, Suzuki ve diğer öğrencilerle bir grup dersi, orkestra provası, kaligrafi, yorum ve müzik literatürünü içeren derslere katılmakla yükümlüdürler. Bunun dışında diğer öğrencilerin derslerini gözlemlemeleri de beklenmektedir. Bu yoğun program, öğretmen adaylarının tüm günlerini okulda geçirmelerini gerektirmektedir. Yerleşik bir Suzuki Okulu bulunmayan yerlerde bu sistemin uygulanması mümkün olmamaktadır. Dünya’nın farklı bölgelerinden Suzuki yaklaşımını öğrenmek üzere gelen eğitimciler Suzuki’nin Japonya’daki kültürünü kendi ülkelerinin kültür ve ihtiyaçlarına göre geliştirmiş ve düzenlemişlerdir (Hersh, 1995). Bu çerçevede Türkiye’deki eğitim, ESA tarafından organize edilen öğretmen yetiştirme sistemi kapsamında uygulanmaktadır. SMED’in rolü ise, Türkiye’de gerçekleştirilecek eğitimi organize ederek ESA ve eğitmen eğitimcisi arasındaki eşgüdümü sağlamaktır ([www.suzukimuzik.com](http://www.suzukimuzik.com)).

Suzuki yaklaşımı ile ilgili alanyazında gerek inceleme gerekse araştırmaya dayalı birçok makale ve teze rastlamak mümkündür. Suzuki metodu ile ilgili genel incelemeler (Tecimer Kasap, 2005a, 2005b; Shi, 2011; Sak Brody, 2016a), Suzuki metodunda dinleme ve yetenek eğitimi (Kendall, 1996; Chang, 1999; Moorhead, 2005; Sak Brody, 2016b), Suzuki metodunda ailenin rolü (O’neill, 2003; Bugeja, 2009; Sak Brody, 2016c), Suzuki metodunda yer alan repertuarın incelenmesi (Önder, 2004; Akpınar, 2009), Suzuki metodunun diğer metotlar ile karşılaştırılması (Krigbaum, 2005; Özçelik, 2010; Carry, 2011; Eubanks, 2015), Suzuki metodu uygulamalarının duygular üzerindeki etkisi (Kovarovic, 2012), Suzuki metodu uygulamalarının beyin gelişimine etkisi (Meyer ve diğerleri, 2011) bu alanda yapılan çalışma başlıklarından

birkaçıdır. Araştırmalar içerisinde Suzuki'nin öğretmen yetiştirme yaklaşımını konu alan, ulaşılabilen tek çalışma Hersh (1995)'e aittir. Hersh, 1972-1976 yılları arasında Suzuki ile Japonya'da öğretmen eğitimi programlarında yer alarak, katılımcı gözlemci rolü ile nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. 1970li yıllardan bu yana öğretmen yetiştirme sistemi Suzuki'nin dünya çapında yetiştirdiği öğretmenler ile sürekli geliştirilerek sistematik hale gelmiştir.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de Avrupa Suzuki Birliği (ESA) önderliğinde Suzuki Müzik Eğitim Derneği (SMED) ile eşgüdümli olarak uygulanmakta olan Suzuki Keman Öğretmen Eğitimi Sistemini derinlemesine inceleyerek ülkemizdeki çalgı eğitimi ve öğretmen yetiştirme sistemlerine katkı sağlamaktır.

## 2. Yöntem

Bu çalışma ilgili alanyazının incelemesiyle oluşturulmuş betimsel bir nitel çalışmadır. Suzuki yaklaşımının genel ilkelere ve öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili veri toplama literatür taraması ile yapılmıştır.

Strauss ve Corbin (1990)'e göre nitel veri analizi betimsel ve içerik analizi olarak iki şekilde yapılabilir. Betimsel analiz, araştırmancının kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.

Strauss ve Corbin (1990)'e göre betimsel analiz, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşur.

*Betimsel analiz için çerçeve oluşturma* aşamasında araştırma sorularında, araştırmancının kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. Burada Suzuki öğretmen yetiştirme programına ilişkin veriler, sistem yaklaşımına göre girdi- işlemler- çıktı ve dönüt başlıkları ile bir çerçeve oluşturulmuştur. Verilere göre dönüt (değerlendirme) aşaması da kendi içinde bir alt sistem olarak ele alınmıştır.

*Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi* aşamasında, verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur. Oluşturulan çerçeveye göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Araştırma için yapılan literatür taraması ile ulaşılan veriler birinci aşamada oluşturulmuş başlıklar çerçevesinde gruplandırılmıştır.

Bulguların tanımlanması, ifade edilmesi ve yorumlanması aşamalarına ilerleyen bölümlerde yer verilmiştir.

Araştırmancının geçerliliği ve güvenilirliği için yapılan betimsel analiz, iki farklı alan uzmanı ile paylaşılmıştır. Gerekli düzeltmelerden sonra analiz son haline getirilerek raporlaştırılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Suzuki öğretmen yetiştirme sistemi, her biri ortalama 100 saatlik eğitimi içeren toplam beş seviyeden oluşmaktadır. Burada Suzuki öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin bilgiler sistem yaklaşımına göre girdi- işlemler- çıktı ve dönüt tematik çerçeve başlıkları altında ele alınacaktır.

### 3.1 Sistem Girdileri

Sistemin amacını gerçekleştirebilmek için dışarıdan alınan ve gerekli olan her tür malzeme, bilgi, insan vb. girdi olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1993). Suzuki öğretmen eğitimine de başvurabilmek için çeşitli ön koşullar bulunmaktadır.

ESA'nın yayınlamış olduğu eğitim ve sınav yönergesi (2016)'ne göre, Suzuki öğretmen yetiştirme eğitimine katılabilmek için adayların; profesyonel müzik fakültelerinden mezun olmaları ya da çalma\ söyleme ve müzik eğitimi becerilerinde yeterlilik göstermeleri; bir görüşmeye ya da seçmelere katılmaları ve Ulusal Suzuki Derneği'ne üyeliklerini onaylamaları gerekmektedir. Bu koşullardan farklı olarak Türkiye'de düzenlenen kursa katılabilmek için orta düzeyde İngilizce bilgisi olması önemlidir.

### 3.2 İşlemler

Sistemin girdilerinin, hedefler doğrultusunda işlendiği, biçimlendiği, yeniden oluşturulduğu bölüme işlemler denir (Sönmez, 1993). Suzuki öğretmen eğitimi sistemi modüllerden oluşan bir çatıya sahiptir. Bu modüller her seviyede aynı ana başlık olarak ifade edilmişlerdir. Ancak seviyelere göre alt konular değişiklik göstermektedir. Bu modüllerin tümü tamamlandıktan sonra adaylar mezuniyet sınavına girmeye hak kazanırlar.

### 3.2.1 Modül 1: Suzuki Felsefesi

Bu ilk modülde Suzuki'nin felsefesi ve bu felsefenin günlük yaşama ve çalgı öğretimine aktarımı konuları işlenir. Her seviyede farklı konular ele alınır. Örneğin birinci seviyede anadil yaklaşımı, yetenek eğitimi ve dinlemenin önemi üzerinde durulurken, ikinci seviyede çocukların müziksel gelişiminin aşamaları, "Her Çocuk Yapabilir!" (Every Child Can) ilkesi temelinde Suzuki yaklaşımının farklı öğrenme stillerine sahip çocuklar ile nasıl uygulandığına ilişkin bilgilere yer verilir.

### 3.2.2 Modül 2: Suzuki Çalgı Performansı

İkinci modülde seviyelere göre belirlenmiş kitaplardaki eserlerin performansı üzerinde çalışmalara yer verilir. Birinci seviyede Suzuki Keman Okulu 1 (2010); ikinci seviyede Suzuki Keman Okulu 2 (2010) ve 3 (2008); üçüncü seviyede Suzuki Violin School 4 (2008) ve 5 (2009); dördüncü seviyede Suzuki Violin School 6 (2013) ve 7 (2014); beşinci seviyede ise tüm kitaplar çalışılmaktadır.

Çalgı performansı modülünde birinci seviyede, yay ve sol el teknikleri, hazırlık çalışmaları, teknik ve müzikal çalışmalar ile 'tonalizasyon' çalışmalarına yer verilir. Suzuki, çalgıda üretilen güzel bir tonun, biçimi olmayan ama yaşayan bir ruhu olduğunu ve güzel bir tonun güzel bir kalp oluşturacağını belirtmiştir (Watts Remney, 2017). Suzuki ses eğitimi/şan alanında güzel ton elde etmek için 'vokalizasyon' çalışmaları yapıldığını gözlemleyerek aynı çalışmaların çalgı eğitiminde de yer alması gerektiği düşüncesiyle 'tonalizasyon' kavramını ve özel tonalizasyon çalışmalarını oluşturmuştur (Suzuki, 1985).

### 3.2.3 Modül 3: Suzuki Pedagojisi

Bu modülde Suzuki felsefesi ve performans bağlamında planlanan konuların öğrenciye aktarımında kullanılacak yöntem ve stratejiler üzerinde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yapılmaktadır. Birinci seviyede twinkle öncesi ve birinci kitap düzeyindeki öğrenciler için öğretme yaklaşımları, grup dersi ve ustalık sınıfı modelleri, işitme eğitimi ve kulaktan çalma uygulamaları yapılır. Diğer seviyelerde, önceki seviyelerdeki uygulamalara ek olarak başlangıçtan itibaren tüm kitapların gelişim çizgisi, teknik zorluklara ilişkin öğretme önerileri, eserlerin önceki ve sonraki eserlerle bağlantıları, nota okumaya hazırlık, ezber çalma becerileri ve işitme eğitimi uygulamaları yapılır.

### 3.2.4 Modül 4: Aile Eğitimi

Suzuki felsefesinde amaç sadece çalgı öğretimi değil, çalgı sayesinde pozitif bir insan bilinci yetiştirmektir. Bu bağlamda Suzuki yaklaşımında aile çok önemli bir role sahiptir. Suzuki yaklaşımının başarı ile yürütülebilmesi için çocuk-öğretmen-aile üçgeninin bir arada çalışması önemlidir. Bu modülde; birinci seviyede ailenin rolü, ev öğretmeni olarak aile, ev çalışmaları ve iyi bir çalışma için evde ortam yaratmak gibi konulara yer verilir. İkinci seviyede aile, öğretici rolünden biraz uzaklaşarak bir çalışma arkadaşı olur. Bu seviyede nasıl iyi bir çalışma arkadaşı olunacağı ile ilgili stratejiler ve öğretmen-aile ilişkileri konu alınmaktadır.

Üçüncü seviyede öğrencinin evde kendi başına bağımsız çalışmalar yapabilmesi için ailelerin rolü üzerinde durulur. Dördüncü seviyede öğrencinin bağımsız çalışma sürecini destekleyecek farklı gözlem ve uygulamanın yanında akran grupların psikolojisi üzerinde durulur. Beşinci seviyede ise ergen psikolojisi ve öğretmen değiştirme psikolojisi konuları işlenir.

### 3.2.5 Modül 5: Denetimli Öğretmenlik (Supervised Teaching)

Denetimli öğretmenlik, adaylara öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri için katılımcı bir fırsat sunmayı amaçlar. Suzuki öğretmen yetiştirme sisteminde bu aşamaya kadar kuramsal ve performans dönük verilen bilgilerden sonra bu modülde öğretmen adaylarından bireysel ve grup dersleri yapmaları istenmektedir. Öğretmen adayları öğrenciler ile ders yaparken, eğitmen eğitimcisi dersi öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşimi, çalgı tekniklerinin doğru uygulanması, dersin kurgulanması gibi açılardan gözlemleyerek geribildirimler verir. Bu modül sayesinde öğretmen adayları öğretmenlik becerileriyle ilgili güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlar hakkında bilgi sahibi olurlar.

### 3.2.6 Modül 6: Gözlem

Suzuki, öğretmen eğitimi sistemini kurarken çeşitli eğitim kuramlarından yararlanmıştır. Bandura (1977, 2001)'nin sosyal bilişsel kuramı gözlem modülünün temelini oluşturmaktadır. Bu kurama göre, insanın sosyal bir varlık olmasından hareketle toplumda bireylerin, başka bireylerin davranışlarını model alması ve gözlemlemesi sonucunda da öğrenme gerçekleşebilir (Ergün, 2004; Bayrakçı, 2007; Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Bu modülde, öğretmen adaylarının gözlem ve dinleme becerilerinin gelişimi üzerine çalışmalar yapılır. Kurs süresince başta eğitmen eğitimcisinin dersleri



olmak üzere denetimli öğretmenlik modülü kapsamında yapılan bireysel dersler ve grup dersleri gözlemlenir.

### 3.2.7 Modül 7: Kaynaklar

Suzuki öğretmen eğitimi programı süresince sağlanan kaynakların yanı sıra bu alanda yayınlanmış birçok kitap, makale, araştırma, video gibi ek kaynaklar bulunmaktadır. Bu modülde her seviye için eğitime ek olarak çeşitli kaynakların okunması önerilmektedir. Bu kaynaklar aşağıdaki tabloda görülebilir.

**Tablo 1. Suzuki eğitiminde önerilen diğer kaynaklar**

Seviye	Önerilen Kaynaklar
1	Suzuki S. (2010) Sevgiyle Eğitmek. Jülide Yalçın Dittgen (Çev.) Suzuki, S. (1981) Ability Development from age Zero. Mary Louise Nagata (Trans.)
2	Suzuki, S. (1998) About Suzuki: His Speeches and Essays, The Law of Ability The Mother Tongue Method
3	Herman, E. (1981) Suzuki, the Man and his Philosophy Collier- Slone, K. (1985) They are Rarely Too Young Kreitman, E. (1998) Teaching from Balance Point
4	Blum, D. (1980) Casals and the Art of Interpretation.
5	Starr, W. & Starr, C. (1983) To Learn with Love: A Companion for Suzuki Parents Honda, M (1976) Suzuki Changed My Life Coyle, D. (2009) Talent Code

Bu tabloda yer alan kaynakların dışında eğitimci öğretmen farklı kitap, makale, araştırma ve görsel- işitsel materyaller önerebilir ve öğretmen adaylarından kitap özeti, inceleme ve değerlendirme yazıları isteyebilir.

### 3.2.8 Modül 8: Çalıştay Katılımı

Avrupa Suzuki Birliği (ESA) eğitim-öğretim ve öğretmen eğitimi programlarının yanında her yıl farklı ülkelerde çalıştaylar ve yaz kampları düzenlemektedir. Bu çalıştaylarda Suzuki öğretmenleri kendi ürettikleri çeşitli oyun ve materyalleri meslektaşlarıyla paylaşma fırsatı bulurken yeni öğretmen olmuş bireyler de farklı öğrenme-öğretme biçimleri ile ilgili bilgi sahibi olurlar. Ayrıca her yaşta Suzuki öğrencisi farklı ülke ve kültürlerden öğretmenlerle ve öğrencilerle tanışıp çalışma imkânına sahip olur.

Öğretmen eğitimi programının bu modülünde aday öğretmenlerden seviyelere göre gözlemci, öğrenci ya da eğitimci olarak aktif katılımları beklenmektedir. Üçüncü seviyeden itibaren öğretmen adaylarının öğrenci çalıştayları, konserler ve aileler için ana dili yaklaşımına ilişkin bir seminer düzenlenmesi beklenmektedir.

### 3.3 Çıktılar

Çıktılar, girdilerin işlemler bölümünden hedefler doğrultusunda biçimlendirilip oluşturulmasının sonunda ortaya çıkan ürünlerin tümüdür (Sönmez, 1993). Suzuki öğretmen eğitimi, yapısı gereği yazılı, basılı, performansa dönük ve etkinlik bazında birçok ürün alınmasına imkân veren bir sistemdir. Her seviyede, o seviyede işlenen teknik çalışmaların ve öğretim basamaklarının detaylı olarak yer aldığı bir kitapçık, Suzuki felsefesi, uygulamaları, çocuk ve ergen gelişimi ve müzik eğitimi konularını kapsayan araştırma ödevleri, performans videoları ve ders gözlem formları eğitim sürecinin öğretmenlerin gelişimine hizmet eden ürünleridir. Bunun yanı sıra yeni Suzuki ailelerine verilmek üzere içinde stüdyo kuralları, müzik mağazaları, çalgı bakım onarım bilgilerini içeren broşürler hazırlanmaktadır. Beşinci seviyede bu ürünlerden ayrı olarak Suzuki Öğretimi ile ilgili bir bitirme tezi yazılması istenmektedir.

Burada belirtilen yazılı kaynakların yanı sıra gözlem modülü ve denetimli öğretmenlik kapsamında eğitimci öğretmenin ve öğretmen adayları tarafından verilen ücretsiz dersler de topluma hizmet ürünleri olarak nitelendirilebilir.

### 3.4 Dönüt- Değerlendirme

Hedefin gerçekleşme derecesine bakılarak, sistemin işleyip işlemediğini, işlemeyen yanlarının neler olduğunu, bunların nasıl ve ne yolla giderileceğini belirlemek amacıyla yapılan tüm etkinlikler dönüt olarak nitelendirilir. Suzuki öğretmen eğitimi sisteminde dönüt-değerlendirme basamağı sadece bir puan hesabı ya da geçti-kaldı sistemine bağlı olmayıp tam aksine eğitim sürecinin bir devamı olarak ele alınmaktadır. Kurs süresince bir eğitimci öğretmen ile çalışan öğretmen adayları, sınavda kurulan jüri ile farklı uzman görüşleri alma fırsatı bulurlar. Dönüt-değerlendirme aşaması da kendi içinde hazırlık, süreç ve sınav sonrası aşamalarını içeren ayrı bir sistem olarak çalışmaktadır. Burada yine sistem yaklaşımı ile bu aşamalar ayrı ayrı ele alınacaktır.

### 3.4.1 Sınav Hazırlığı

Sınav süreci başlamadan önce ESA ve yerel Suzuki Derneği sınavın verimli yürütülebilmesi için jüri oluşturmak, sınav girme koşullarını belirlemek, sınav parçalarını duyurmak ve uygulama dersi için öğrenci ayarlamak ile yükümlüdür. Sınav jürisi eğitmen eğitimcisi olmaya hak kazanmış üç kişiden oluşmaktadır.

ESA'ya göre, aday öğretmen tüm seviyeleri gelişimsel sırayla almalı, bulunduğu seviyenin tüm öğrenme-öğretme yaklaşımlarına hâkim olmakla birlikte önceki tüm seviyelerden de gelecek sorulara hazırlıklı olmalı, repertuardaki tüm parçaları bilmeli ve ezbere çalabilmeli ve son olarak bir öğrenci ile ders yapmalıdır.

Sınavın performans aşamasında çalınmak üzere her seviye ve çalgı için önceden belirlenmiş parçalar bulunmaktadır. Keman ve Viyolonsel sınav parçaları aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Diğer çalgıların sınav parçaları için ESA sınav kılavuzu incelenebilir.

**Tablo 2. Sınav Parçaları**

Sınav Parçaları		
Seviye	Keman	Viyolonsel
1	Twinkle, Bach Minuet 2, Gossec Gavotte	Twinkle, Bach Minuet no.2
2	Beethoven Minuet, Bach Bourrée	Handel Bourrée, Dvorak Humoresque
3	Vivaldi La minör konçerto (Allegro\ Presto), Vivaldi, Sol minör konçerto (Adagio)	Tchaikovski Chanson Triste, Golterman Rondo
4	Corelli La Folia, Bach La minör konçerto	Popper Gavotte, Saint-Seans The Swan
5	Mozart konçertolardan birisi ve Suzuki repertuarı dışından seçilen bir parça	Sammartini Sonat'ın tamamı, Boccherini Si bemol majör konçertonun ilk bölümü ya da Haydn Do majör konçerto ve Suzuki repertuarı dışından seçilen bir parça

Sınavdaki uygulama dersinde yardımcı olması için çalma seviyesi uygun olan öğrencilere ihtiyaç vardır. Bu öğrenciler yerel Suzuki Derneği ya da ileri seviye olan Suzuki öğretmenleri tarafından bulunabilir. Küçük yaştaki öğrencilerin aileleri de yanlarında bulunabilirler.

### 3.4.2 Sınav Süreci

Eğitim sürecinde öngörülen aşamaları geçen adaylar üç kişiden oluşan bir jüri önünde bireysel sınava tabi tutulurlar. Öğretmen adaylarından performans, ders yapma ve Suzuki felsefesi ile repertuar bilgisi ve öğrenme-öğretme tekniklerinin sorulduğu sözlü kısım olmak üzere 3 aşamalı bir sınav vermeleri beklenmektedir.

Performans aşamasında önceden belirlenen sınav parçaları ile jürinin ilgili kitaptan seçeceği bir parçanın ezbere çalınması istenir. Jüri her seviyede Twinkle varyasyonların çalınmasını isteyebilir. Ders uygulamasında öğretmen adayından bir öğrenci ile 5 dakika ders yapması ve bu sırada bir fark yaratması istenir. Sözlü kısımda ise Suzuki felsefesi, pedagojisi, öğrenme-öğretme yaklaşımları, çalışılan parçalara ve tekniklere ilişkin sorular sorulur. Ülkemizde yapılan sınavlarda sınav dili İngilizcedir. Sınavda, çeviri ihtiyacı olan adaylar için yardımcı olacak bir kişi bulunur.

### 3.4.3 Değerlendirme

Değerlendirme, jüri üyeleri tarafından formda yer alan belirli ölçütler çerçevesinde yapılır. Performans aşamasında müzikalite, ton üretimi, duruş-tutuş, yay tekniği, sol el tekniği ve hafıza ölçütlerinde değerlendirmeler yapılır. Öğretme aşamasında ise öğretme konularına ilişkin bilgiler, iletişim becerileri, öğretmen-öğrenci-aile ilişkisi ve Suzuki felsefesi başlıkları altında değerlendirme yapılır.

Bir başka değerlendirme ana başlığı da dinleme becerileridir. Burada hem performansta hem de öğretmenlik aşamalarında öğretmen adayının ne derece dinleme becerilerine sahip olduğu ölçülür. Bu ölçütte yapılan hataların tanımlanması ve fark edilmesi, doğru olmayan nota ve nüansların olup olmadığı ayrıca ders sırasında öğrencinin performansını dinleme düzeyi de değerlendirilir.

Jüri üyelerinin kararıyla öğretmen adayının bulunduğu seviye için yeterli olup olmadığı ve sonraki seviyeye geçmeye hak kazanıp kazanmadığı belirlenir. İlk dört seviyede bu karar oy çokluğu ile alınabilir. Ancak beşinci seviyede oy birliği ile karar verilmesi gerekmektedir. Sınavda yeterli görülmeyen adaylar tekrar sınava girmek durumundadır.

#### 4. Tartışma

Bu araştırmada son yıllarda ülkemizde uygulamaları artan Suzuki yaklaşımı konu alınmıştır. Suzuki yaklaşımı ve analitik metodunun ne olduğu ile ilgili birçok yayın olmasına rağmen bu sistemin uygulanışına ilişkin yeterli kaynak olmaması sebebiyle öğretmen eğitimi sisteminin araştırılması önemli görülmüştür. Suzuki'nin öğretmen yetiştirme modeli, sistem yaklaşımıyla ele alınmış ve bu sayede Türkiye'de farklı öğretim basamaklarında uygulanmakta olan müzik eğitimi ve çalgı öğretimi sistemlerine rehber olabileceği düşünülmüştür.

Diğer müzik eğitimi yaklaşımlarından farklı olarak Suzuki pedagojisinde çalgı öğretimi ikincil bir amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Suzuki, kendi felsefesini *saino* (yetenek) ve *kokoro* (duyarlılık) olarak ifade ettiği daha üst amaçlar üzerine kurmuştur (Hersh, 1995). Suzuki öğretmen eğitimi sisteminde öğretmen adaylarına oldukça zengin öğrenme ortamları sunulduğu görülmektedir. Öğretim sürecinde, Suzuki felsefesi, bu felsefenin çalgı eğitiminde uygulaması, çalgı tekniği, her parça için oluşturulmuş görev analizleri, tonalizasyon kavramına ilişkin kuramsal bilgilerin yanında bireysel ve grup derslerinde Suzuki yaklaşımının uygulanması ve farklı yaş gruplarında öğretim stratejileri hem kuramsal hem de uygulamalı olarak yer almaktadır. Ayrıca eğitmen eğitimcisinin derslerinin gözlemlenmesi ile daha zengin bir etkileşimli ortam oluşmaktadır. Denetimli öğretmenlikte gerçek ders ortamında kişinin kendi öğretmenliği hakkında geribildirim alması ile sadece teknik değil öğretmenlik becerileri de pekiştirilmektedir. Türkiye'de müziğin eğitimi ve öğretimi üzerine çalışarak öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan kurumlar üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarıdır. Bu programlarda 'Bireysel Çalgı' ve 5.-8. sınıflar arasında her dönem 'Bireysel Çalgı ve Öğretimi' dersleri yer almaktadır (Müzik Eğitimi ABD Öğretim Programı, 2014). Bireysel çalgının öğretime yönelik olarak böyle bir dersin açılmış olması oldukça sevindiricidir. Ancak bu dersin girdi- süreç- çıktı- değerlendirme basamaklarına ve nasıl uygulandığına ilişkin bilgilere çevrimiçi ortamda ulaşmak mümkün olmamıştır.

Türkiye'de profesyonel müzik eğitimi veren kurumlarda programda yer alan çalgı derslerinin nasıl bir sistem üzerine kurulduğu sorusu büyük bir önem taşımaktadır. Bu kurumlarda çeşitli çerçeve programlar kullanılmaktadır. Özellikle Bologna süreci gibi Avrupa birliği denklik programları ile ortak ders açıklamaları ve formları oluşturulmuştur. Ulaşılabilen ders akts formlarında dersin amaçları, kaç hafta sürdüğü, ara sınavlar ve final sınavı, önerilen kaynaklar, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme gibi başlıklar bulunmasına rağmen bu başlıkların altındaki bilgilerde eksiklikler bulunmaktadır. Ülkemizde profesyonel müzik eğitimi veren kurumların çalgı derslerinin içeriklerinin herkes tarafından ulaşılabilir ve sistematik bir hale getirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Suzuki öğretmen yetiştirme sisteminde girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme basamaklarının oldukça şeffaf bir şekilde yönetildiği gözlemlenmiştir. Süreç sonundaki sınavlarda öğretmen adaylarından beklenenler de ESA tarafından açıkça ortaya konulmuştur. Öğretmen adayları zorunlu sınav parçalarını ve öğretme sınavında kendisinden beklenenleri önceden bilmekte ve ona göre hazırlığını yapabilmektedir. Jüri tarafından sınavda doldurulan form performans, öğretmenlik ve kuramsal bilgiler açısından değerlendirme ölçütleri içermektedir. Bu sayede öğretmen adayları hangi ölçütlerle değerlendirilecekleri hakkında da ön bilgiye sahiptirler. Sınav sonuçları, bir puan notuna dönüştürülmeyip belirlenen ölçütler çerçevesinde jürinin değerlendirme yazılarından oluşmaktadır. Jüri üyeleri, performansta başarılı buldukları alanlar ve geliştirilmesi gereken yönlerle ilgili adaylara geribildirimlerde bulunmaktadır. Öğretmen adayı program içinde kendi yeterliliği tayin edecek sistem bilgisi ile donatılmış olmaktadır. Türkiye'de de özellikle final sınavlarındaki değerlendirme ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Müzik Eğitimi ABD öğrencileri final sınavı değerlendirmelerinin objektif olmadığını belirtmişlerdir (Çoban, 2011). Bu sorunun çözümüne yönelik olarak değerlendirme ölçeği geliştirilmesi (Dalkıran, 2008) ve eğitim sürecinin standartlaşmasına (Alpagut, 2004) yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu standartlaşma çalışmalarında Suzuki öğretmen yetiştirme sisteminin etkili bir model olacağı düşünülmektedir.

Her alanda öğrenme ve öğretme farklı beceriler gerektirmektedir. Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren müzik eğitimi anabilim dallarından mezun öğrenciler kamu ve özel kuruluşlarda çalgı eğitimi vermektedirler. Bu kurumlar çalgı eğitimi ve öğretmen yetiştirme yoğunluklu olarak usta-çırak ve rol model alma yöntemleri üzerine kuruludur (Çilden, 2012). Bu yöntemlerin uygulanabilmesi için usta ve çırağın birlikte etkili ve yoğun zaman geçirmelerine ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak müzik eğitimi anabilim dallarında çalgı dersleri haftada bir saat olarak yer almaktadır. Bu sürede öğrenme, uygulama, gözlemlenme ve rol-model alma gibi aşamaların etkili bir şekilde uygulanması zor görünmektedir. Bu süre içinde öğretmenlik ile ilgili becerilere süre ayrılmadığı gözlenmektedir. Suzuki sisteminin görülen önemli farklarından biri denetimli öğretmenlik uygulamasıdır. Öğrenciler öğretmenlik becerileriyle ilgili öğrendiklerini bu derslerde uygulama ve geribildirim alma şansını yakalamaktadırlar. Ülkemizde de öğretmen yetiştiren kurumlarda denetimli öğretmenlik sisteminin kurulması önerilmektedir.

Suzuki sisteminin en önemli yönlerinden biri de öğrenci- öğretmen ve ailelerden oluşan büyük bir toplumsal yansı-

maya sahip olmasıdır. Küçük öğrenciler ile ders yapılırken aileler ve öğretmen adayları dersleri izleyerek notlar alırlar. Denetimli öğretmenlik uygulamalarıyla öğretmen adayları kendilerini geliştirme fırsatı bulurken öğrenciler de farklı öğretmenlerle çalışma şansı yakalarlar. Suzuki bu sayede geniş bir toplumsal dönüşüm hedeflemiştir. Ülkemizde ise üniversite-toplum ilişkilerinin yeterli düzeyde olmadığı gözlemlenmektedir. Sertifika programı olan birkaç müzik bölümü ve çeşitli projeler kapsamında yapılan kısa süreli uygulamalar dışında üniversitelerin toplumla ilişkilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. İstanbul Kültür ve Sanat Vakfı tarafından yapılan araştırmada müzik eğitimi veren kurumların da birbirlerinden kopuk olarak faaliyetlerini yürüttükleri belirtilmektedir (İKSV, 2014). Ülkemizde de üniversiteler ve üniversite- toplum arası ilişkilerin geliştirilerek öğretmen ve öğretmen adaylarına kuramsal bilgilerini uygulama ve geliştirme sahaları oluşturulması ve her yaşta insanın müziğin bir parçası olmasını destekleyecek toplumsal programların açılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

## 5. Kaynakça

- Akpınar, U. (2009) "Suzuki piano school volume 1" okul öncesi dönem piyano eğitimine başlangıç metodunun hedef ve hedef davranışlar açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara
- Alpagut, U. (2004) *Keman eğitiminde kurul önünde gerçekleşen sınavlarda değerlendirilmede standardizasyon*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetitirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. SDÜ, 7-10 Nisan Isparta
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Blum, D. (1980) *Casals and the art of interpretation*. University of California Press.
- Bugeja, C. (2009). Parental involvement in the musical education of violin students: Suzuki and 'traditional' approaches compared. *Australian Journal Of Music Education*, (1), 19-28.
- Cary, G. T. (2011). Comparing Two Contemporary Violin Teaching Methods: Suzuki and Rolland. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 401
- Chang, D. (1999). *The effects of different incidental listening experiences on performance achievement and developmental music aptitude of first-grade suzuki violin and non-violin students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved on 12.06.2017 from <https://search.proquest.com/docview/304520334?accountid=11054>
- Collier- Slone, K. (1985) *They are rarely too young*. Ann Arbor, MI: Shar Products Co.
- Coyle, D. (2009) *Talent code*. Random House Publishing Group.
- Çilden, Ş. (2012) *Çalgı eğitiminde öğretmenin rol - model olmasının önemi*. Uygulamalı Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 13-15 Eylül.
- Çoban, S. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavları ile ilgili düşünceleri (Marmara Üniversitesi örneği). *DAÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* sayı 31 s. 115-127 <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/231643>
- Dalkıran, E. (2008) Keman eğitiminde performansın ölçülmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi* cilt: V sayı. II s. 116-136 [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_v/aralik/e\\_dalkiran.pdf](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_v/aralik/e_dalkiran.pdf)
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Akademik Başarılarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 165-166
- Ergün, M (2004). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem
- Eubanks, K. (2015). *Essays in the theory and practice of the suzuki method*. Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved on 12.06.2017 from <https://search.proquest.com/docview/1727740186?accountid=11054>
- European Suzuki Association (2016). *Teacher training and examinations manual & teacher training syllabus*. <http://europeansuzuki.org/assets/Uploads/Members/T-T-Manual-2015-Syllabus.pdf> adresinden 30.06.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- European Suzuki Association (ESA) *Türkiye'de sertifikalı suzuki öğretmenleri*. Suzuki Müzik Eğitimi Derneği (SMED) uluslararası web sayfası <http://europeansuzuki.org/countries/turkey/> adresinden 12.07.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Gürten, E., & Demirel, Ö. (2010). *Avrupa birliği ve Türkiye'deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi* (in Turkish). Proceedings of International Conference on Teacher Training Policies and Problems II, 396-401.
- Herman, E. (1981) *Suzuki, the man and his philosophy*. Summy- Birchard Music.
- Hersh, S. S. (1995) *Music educator Shinichi Suzuki: his teacher development program and studio teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation. Faculty of Graduate School of the University of Minnesota.
- Honda, M (1976) *Suzuki changed my life*. Summy- Birchard Music.
- İstanbul Kültür Sanat Vakfı (İKSV), Kültür Politikaları Çalışma Grubu (2014). *Sanat eğitimi raporu: Türkiye'de sanat eğitimini yeniden düşünmek*. İstanbul.
- Kendall, J. (1996). *Suzuki's mother tongue method*. Music Educators Journal, (1), 43



- Kovarovic, J. (2012). *Music lessons for life: Fostering emotion regulation through suzuki education*. Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved on 10.06.2017 from <https://search.proquest.com/docview/1034740610?accountid=11054>
- Kreitman, E. (1998) *Teaching from balance point*. Western Springs Schools of Talent Education
- Krigbaum, C. D. (2005). *The development of an audiation-based approach to suzuki violin instruction based on the application of edwin E. gordon's music learning theory*. Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved on 10.06.2017 from <https://search.proquest.com/docview/305353594?accountid=11054>
- Meyer, M., Elmer, S., Ringli, M., Oechslin, M. S., Baumann, S., & Jancke, L. (2011). Long-term exposure to music enhances the sensitivity of the auditory system in children. *European Journal Of Neuroscience*, 34(5), 755-765. doi:10.1111/j.1460-9568.2011.07795.x
- Moorhead, M. N. (2005). *The suzuki method: A comparative analysis of the perceptual /cognitive listening development in third grade students trained in the suzuki, traditional, and modified suzuki music methods*. Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved on 11.06.2017 from <https://search.proquest.com/docview/305423345?accountid=11054>
- O'Neill, A., Ann Mary. (2003). *Parent as home teacher of suzuki cello, violin, and piano students: Observation and analysis of suzuki method practice sessions*. Unpublished doctoral Dissertation. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305317279?accountid=11054>
- Önder, Ü. (2004) *Suzuki keman eğitimi başlangıç metodundaki etütlerin devrinişsel hedef ve hedef davranışlar bakımından analiz edilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara
- Özçelik, Ö. A. (2010) Suzuki yetenek eğitimi ve Bartok mikrokosmos yöntemleriyle piyanoda yoğunlaşma becerisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(2) 643-661
- Sak Brody, Z. (2016a). Suzuki yetenek eğitimi felsefesine kısa bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sanat&Tasarım Dergisi*, 6(1), 79-89
- Sak Brody, Z. (2016b). Suzuki müzik eğitimi metodunda müzik dinlemenin önemi. *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi/The Journal of Social Sciences* Yıl:3 Sayı: 8(8)
- Sak Brody, Z. (2016c). *Erken yaş müzik eğitiminde Suzuki anadil metodu ve öğretmen olarak annenin rolü*. MÜZED Uluslararası İpekyolu Konferansı'nda sözlü Sunum. 4-6 Mayıs. Bolu
- Shi, J. J. (2011). *Suzuki violin teaching method research*. Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1870346502?accountid=11054> on 11.06.2017
- Sönmez, V. (1993). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Genişletilmiş 4. Baskı. Adım Yayıncılık. Ankara
- Starr, W. & Starr, C. (1983) *To learn with love: a companion for Suzuki parents*. Summy- Birchard Music.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1990). *Basic of Grounded Theory Methods*. Beverly Hills, CA., Sage
- Suzuki Müzik Eğitimi Derneği (SMED). [www.suzukimuzik.com](http://www.suzukimuzik.com) adresinden 10.08.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Suzuki S. (2010) *Sevgiyle eğitmek*. (Çev. Jülide Yalçın Dittgen.) Porte Müzik Eğitim Yay.
- Suzuki, S. (1975). *Suzuki violin school violin part volume 9*. Alfred Publishing Co. Inc. U.S.A
- Suzuki, S. (1976). *Suzuki violin school violin part volume 10*. Alfred Publishing Co. Inc. U.S.A
- Suzuki, S. (1981) *Ability development from age zero*. (Trans. Mary Louise Nagata) Alfred Publishing Co. Inc. U.S.A
- Suzuki, S. (1985). *Tonalization*. Alfred Publishing Co. Inc. U.S.A
- Suzuki, S. (1998) *About Suzuki: his speeches and essays*. Summy- Birchard Music
- Suzuki, S. (2008). *Suzuki violin school volume 3*. Alfred Publishing Co. Inc. U.S.A
- Suzuki, S. (2008). *Suzuki violin school volume 4*. Alfred Publishing Co. Inc. U.S.A
- Suzuki, S. (2009). *Suzuki violin school volume 5*. Alfred Publishing Co. Inc. U.S.A
- Suzuki, S. (2010). *Suzuki keman okulu 1*. (Çev. Jülide Yalçın Dittgen.) Porte Müz. Eğt. Yay.
- Suzuki, S. (2010). *Suzuki keman okulu 2*. (Çev. Jülide Yalçın Dittgen.) Porte Müz. Eğt. Yay.
- Suzuki, S. (2013). *Suzuki violin school volume 6*. Alfred Publishing Co. Inc. U.S.A
- Suzuki, S. (2014). *Suzuki violin school volume 7*. Alfred Publishing Co. Inc. U.S.A
- Suzuki, S. (2016). *Suzuki violin school volume 8*. Alfred Publishing Co. Inc. U.S.A
- Tecimer Kasap, B. (2005a). Suzuki okulu metodu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 6 Sayı:9 s.115-128
- Tecimer Kasap, B. (2005b). Suzuki piyano okulu metodu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 6 Sayı: 10 s.71-86
- Watts Remney, M. (Yapımcı). (2017, Haziran 23). Matsumoto Memoir- Helen Higa [Audio Podcast] <https://suzukiassociation.org/building-noble-hearts/episodes/s1-matsumoto-memoir-helen-higa/> adresinden 30 Haziran 2017 tarihinde ulaşıldı.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2014). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/YPedagoji/YoKUSULveESASLAR28052014.pdf> adresinden 11.07.2017 tarihinde ulaşılmıştır.



## **Öğretim Üyeleri İçin Mentorluk Yetkinliğini Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

### **Turkish Adaptation of the Mentoring Competency Assessment Scale for Faculty Members: Reliability and Validity Study**

Hatice ÇAMVEREN<sup>1</sup>, Fahriye VATAN<sup>2</sup>

#### **Öz**

Araştırmanın amacı Mentorluk Yetkinliğini Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırma İzmir'de bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olan tüm fakülte ve yüksekokullarda görev yapan 161 araştırma görevlisi (danışan) ve 165 öğretim üyesi (mentor) ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Mentor ve Danışan Formu 26 madde, 6 alt boyuttan oluşan 7'li likert derecelendirmeye sahiptir. Mentor ve danışan formu doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin iyi düzeyde uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin her iki formunda, öğretim üyelerinin mentorluk yetkinliğini değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Yapılacak çalışmalarda farklı fakültelerde çalışan öğretim üyelerinin de tercih edilmesi ve sonuçların mevcut ölçek sonuçlarıyla karşılaştırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mentor, danışan; geçerlik, güvenilirlik, mentorluk yetkinliği, doğrulayıcı faktör analizi

#### **Abstract**

The aim of the research is to adapt the Mentoring Competency Assessment-MCA scale into Turkish and determine their psychometric properties. The research was performed with 161 research assistants and 165 faculty members working at all faculties and vocational schools of higher education in Health Sciences Institute in a state university. The Mentor and Mentee Form of this scale have 7-point likert type including 26 items and six sub scales. Mentor and Mentee form CFA analysis indicated that the scale had an acceptable goodness of fit. In conclusion, both forms of the scale are a valid and reliable instrument for assessing the mentoring competence of faculty members. It is suggested that the faculty members working in different faculties should be preferred and the results should be compared with the existing scale results.

**Keywords:** Mentor, mentee, validity, reliability, mentoring competency, confirmatory factor analysis

1. Ege Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Hemşirelikte Yönetim AD, İzmir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-7785-0578>

2. Ege Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Hemşirelikte Yönetim AD, İzmir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-8044-0908>

**Atf / Citation:** Çamveren, H., & Vatan, F. (2019). Öğretim üyeleri için mentorluk yetkinliğini değerlendirme ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 47-54. doi:10.24106/kefdergi.2255



## Extended Abstract

### Aim

This study aims to test the validity and reliability of the Mentorship Competency Assessment Scale developed by Fleming et al. (2013) with the goal of adapting it into Turkish.

### Method

The study was conducted in four faculties, one institute, and two graduate schools affiliated with the Institute of Health Sciences of a Turkish university between November 2015 and November 2016. The sample size consisted of 165 mentors and 161 mentees who met the inclusion criteria and agreed to participate. Test-retest analyzes were performed using the data of 30 mentors and 32 mentees who volunteered for the study. The MCA Scale consists of two sections; mentors' self-assessment and mentees' assessment of their mentors, to determine the mentors' mentorship competency. It includes 6 subscales, 26 items in total. Each item is scored using a Likert-type (1 to 7) scale.

### Results

Table I indicates that the items' CVR ranged between 0.64 and 1.00, and CVI was 0.83 in the mentee form. Table II indicates that the items' CVR ranged between 0.66 and 1.00, and CVI was 0.84 in the mentors' self-assessment form.

Figure I shows the fit indices were  $\chi^2=549.18$ ,  $X^2/SD=1.93$ ,  $RMSEA=.07$ ,  $CFI=.95$ ,  $NNFI=.94$ , and  $NFI=.91$  in the DFA performed for the MCA Mentor Form.. The factor loads of all items ranged between .50-1.05 in mentor form (Table 3). Figure II shows the fit indices were found to be  $\chi^2=621.56$ ,  $X^2/SD=2.19$ ,  $RMSEA=.09$ ,  $CFI=.98$ ,  $NNFI=.99$ , and  $NFI=.97$  in the DFA performed for the MCA Mentee Form. The factor loads of all items ranged between .65 and .95 (Table 3). The Cronbach's Alpha was .92 for the entire mentor form; The Cronbach's Alpha was .98 for the entire mentee form; .92. (Table IV). In the Mentee form, the ICC value was .97 for the entire form that the values were positively and highly significant. In the Mentor form, the ICC value was .89 for the entire form that the values were positively and highly significant (Table V).

### Discussion

For the MCA-Mentor and Mentee Form, the hypothesized model with the six latent constructs and 26 items resulted in a good model fit to the data from chi-square,  $X^2/sd$ ,  $RMSEA$ ,  $CFI$ ,  $NNFI$ , and  $NFI$  (Fig. I, Fig. II). Examining CFA results of original MCA-Mentor Form have shown similar results (Fleming et al. 2013). Harrington (2009) stated that it was desirable to keep factor loadings under .30. Consequently, all 26 items could be included in the scale because regression values (factor loadings) of these items were above .40. Moreover, the scope-of-fit indices were analyzed using CFA, which suggested a good model-data fit. Internal consistency must be determined before a test can be employed for research or examination purposes to ensure validity (Çapık, 2014). Cronbach's Alpha Reliability Coefficients of the mentor and mentee forms were also found highly reliable and compatible with the coefficients in the original MCA. It can be concluded that the scale was found reliable after test-retest analyses for both the mentor and mentee forms.

### Conclusion

The Turkish version of the Mentorship Competency Assessment Scale was found to be sufficiently valid and reliable to measure the competency of the mentors in Health Sciences, from the perspective of both mentors and mentees.

## 1. Giriş

Yükseköğretimde mentorluk, “deneyimli bir öğretim elemanının işe yeni başlayan bir öğretim elemanına kariyer gelişimi ve araştırma konularında rehberlik ederek süreç içerisinde onu desteklediği birebir ilişki” şeklinde tanımlanmaktadır (Sorcinelli & Yun, 2007). Yurtdışındaki üniversitelere bakıldığında, araştırma görevlisi yetiştiren programlar ve araştırma görevlileri ile sadece üniversitede değil, kurum dışında da onların gelişimlerine yardımcı olan bir sistem bulunmaktadır. Bu sisteme “mentorluk”, araştırma görevlilerini yetiştiren kişilere de “mentor” adı verilmektedir (Güven & Yaman, 2014). Ülkemizde de araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde “mentorluk” adı altında olmasa dahi “danışmanlık” adı altında uygulanmaya çalışılmakta ve her araştırma görevlisine bir danışman öğretim elemanı atanmaktadır. Bu çalışmada öğretim üyeleri için mentor, araştırma görevlileri için ise danışan ifadesi kullanılacaktır.

Araştırma görevlileri ile danışmanları arasındaki ilişki basit bir danışmanlık ilişkisinden ibaret olmamalıdır. Bu ilişki liderlik becerilerini geliştiren, kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlayan, birbirlerini geliştirme ve güçlendirmeye odaklı etkileşim ve ilişkiler bütünü olmalıdır (Güven & Yaman, 2014; Nickitas, 2014). Bu mentorluk ilişkisinin oluşması için mentorun yetkin olması oldukça önem kazanmaktadır. Mentorların yetkin olması, danışanların liderlik gelişimi ve kariyer gelişiminin devam etmesi ve hemşirelik fakültelerinde nitelikli öğretim elemanlarının elde tutulması için önemlidir. Ayrıca mentorlar, danışanın liderlik becerilerini geliştirmenin yanı sıra araştırma, öğretim ve eğitim becerilerinin gelişimini, akademik toplum içerisine katılımını ve eğitimci rolüne uyumunu kapsar (Johnson, 2007; Nick et al., 2012).

Mentorluk uygulamalarının temel amacı bireylere kişisel gelişim hedefleri doğrultusunda bilgi ve yeteneklerini geliştirme imkânı sunmaktır (Crisp & Cruz, 2009). Bu gelişimde önemli rollerden birisi mentora düşmektedir. Çünkü yeni işe başlayan öğretim elemanları üniversitenin kültürüne, politika ve prosedürlerine, eğitim müfredatına alışık değildir. Bu süreçte öğretim elemanlarının uyumlarının daha hızlı olması ve daha yüksek başarılarla ulaşmaları deneyimli öğretim üyeleri sayesinde gerçekleşecektir (Gut, Beam, Henning, Cochran, & Knight, 2014).

Literatürde mentorluk sürecini değerlendirmesi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında süreci değerlendiren birkaç ölçek belirlenmiştir. Johns Hopkins Üniversitesi’nde Berk ve arkadaşları (2005) mentorluk etkinliği açısından araçların gelişimi konusunda bir metodoloji raporu hazırlamışlar ve iki araç geliştirmişlerdir. Bu araçlardan biri, öğrencinin ilişkiyi tanımladığı bir ankettir. Diğer ilişkinin etkinliğini puanlayan ‘Mentorluk Etkinlik Ölçeği (Mentorship Effectiveness Scale)’ dir. Bu ölçekle mentorun etkililiği sadece danışan bakış açısıyla değerlendirilmektedir (Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss, & Yeo, 2005). Özkalp, Kirel, Sungur ve Cengiz (2006), Noe (1988) tarafından geliştirilen ‘Mentorluk İlişkileri Ölçeği (Mentorship Scale)’ nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmada mentorluk ilişkileri tanımlanmıştır ve mentorun etkililiği danışan bakış açısıyla değerlendirilmektedir (Noe, 1988; Özkalp, Kirel, Sungur, & Cengiz, 2006).

Ülkemizde öğretim üyelerinin mentorluk yetkinliğini özdeğerlendirmesini ve danışmanı olduğu öğretim elemanlarının da değerlendirmesini içeren geçerli ve güvenilir bir araç bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı Fleming ve ark. (2013) tarafından geliştirilen ‘Mentorluk Yetkinliğini Değerlendirme Ölçeği (MYDÖ)’ni Türkçeye uyarlamak üzere geçerlik ve güvenilirliğini test etmektir. Bu ölçeğin kullanımı ve Türkçe’ye uyarlanması aşağıdaki faydaları bakımından önemlidir:

- Mentorlara güçlü yönleri ile ilgili doğrudan geribildirim sağlayarak özdeğerlendirme yapmalarında faydalıdır.
- Öğretim üyelerinin mentorluk yetkinliklerinin belirlenmesi sonucunda, gelecekte üniversitelerde yapılması planlanan formal mentorluk programlarında, mentorların gereksinimi olan eğitim programlarının içeriğinin oluşmasında faydalıdır.
- Mentor ve danışana uygulanması sonucunda mentorun yetkinliği hakkında farklı düşünceler ortaya çıkacaktır. Çünkü her mentorluk ilişkisi aynı ihtiyaca sahip değildir. Bu yüzden mentor ve danışana her ilişkide ortaya çıkan ihtiyaçlar ve fikir ayrılıkları için karşılıklı olarak tartışma fırsatı sunacaktır.

## 2. Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırma, Kasım 2015-Kasım 2016 tarihleri arasında bir Üniversitenin Sağlık Bilimleri Enstitüsü’ne bağlı beş fakülte ve iki yüksekokulda yürütülmüştür. Araştırmanın test tekrar test uygulamaları ise iki hemşirelik ve bir sağlık bilimleri fakültesinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamına kendilerine ulaşılabilen ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan, mentor olarak en az 6 aydır danışmanlık yapan öğretim üyeleri, danışan olarak en az 6 ay danışmanı ile çalışan araştırma görevlileri dahil edilmiştir. Örneklem kriterlerine uyan ve çalışmayı kabul edenlerin sayısı 165 mentor ve 161 danışandır. Ölçek çalışmalarında faktör analizi yapabilmek için örneklem büyüklüğünün, madde sayısının en az 5 katı ve örneklem

büyükliğünün en az 100 olması önerilmektedir (MacCallum, Widaman, Preacher, & Hong, 2001; Mundform, Shaw, & Ke, 2005). Bu bilgiye dayanılarak örneklem büyüklüğünde madde sayısının yaklaşık olarak 6.5 katına ulaşılmıştır. Faktör analizinden önce örneklem büyüklüğünün yeterliliğin ölçülmesi için yapılan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi sonucu danışanlar için 0.955, mentorlar için 0.867 ve her ikisinde de Barlett's küresellik test sonucu anlamlı olarak bulunmuştur ( $p=0.000$ ). Bu sonuçlar faktör analizi için verilerin uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015). Çalışmaya katılmaya gönüllü olan 30 mentor ve 32 danışan verileri ile test tekrar test analizleri yapılmıştır. Test tekrar test uygulamasında ilk test ve son test arasında 3 hafta zaman aralığı tanınmıştır.

Öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğu Tıp ve Hemşirelik Fakültesi'nde görev yapmakta olan mentorlar olmuştur. Mentorların %71.5'i kadın, %74'ü evli ve yaş ortalamalarının ise  $47.46 \pm 8.59$  olduğu bulunmuştur. Mentorların %44.8'i profesör, %35.8'i doçent ve %19.4'ü yardımcı doçenttir. Danışanların büyük bir çoğunluğu Tıp, Hemşirelik ve Eczacılık Fakültesi'nde görev yapmakta, % 71.4'ü kadın, %65.2'si bekar, yaş ortalamaları  $28.97 \pm 3.88$  ve büyük bir çoğunluğu (%78.3) araştırma görevlisidir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları MYDÖ (Mentor-Danışan Formu) ve araştırmacı tarafından oluşturulan mentor ve danışanın tanıtıcı özelliklerine ilişkin soru formlarıdır.

MYDÖ'de 26 madde ve 6 alt boyut yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutları; "etkili iletişimi sürdürme", "beklentileri sıralama", "kavrama gücünü değerlendirme", "özgürlüğü teşvik etme", "farklılıkları ele alma" başlıklarından oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde likert tipi (1-7) ölçeklendirme ile puanlanmaktadır. Ölçek puanlaması 1'den 7'ye kadar yapılır ve puanlar toplanır. Ölçeğin tümünden alınacak olan en düşük puan 26 ve en yüksek puan 182'dir. Ölçek puanının artması mentorluk yetkinliğinin arttığı anlamına gelmektedir. MYDÖ'nün Cronbach Alfa değerleri genel mentor formu için 0.91, danışan formu için 0.95 olarak bulunmuştur (Fleming et al., 2013).

MYDÖ, ilk olarak Türkçe ve İngilizceyi iyi bilen 3 öğretim üyesi tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından bu çeviriler değerlendirilerek, ölçeğin Türkçe formu yeniden düzenlenmiştir. Bu süreçten sonra ölçeğin Türkçe formu dil bilimci bir öğretim üyesi tarafından tekrar İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Bu son çeviri ise araştırmacılar tarafından özgün dildeki aslı ile karşılaştırılarak, Türkçe ifadeleri yeniden gözden geçirilmiştir. Mentorluk konusu ile ilgili çalışma yapmış ve bilgi sahibi olan toplam 11 öğretim üyesinden uzman değerlendirme formu ile görüşler alınmıştır. Uzmanlar her bir ölçek maddesini Davis Tekniği Yöntemi ile 1-4 arasında puanlayarak değerlendirmişler ve her bir maddeye ait Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO'ların ortalaması alınarak Kapsam Geçerliliği İndeksi (KGİ) belirlenmiştir. Oluşturulan Türkçe ölçek formundan hiçbir madde çıkarılmamış ve 10 öğretim üyesi ve 10 danışan ile yüzyüze görüşülerek pilot uygulama yapılmıştır. Mentor ve danışanların önerileri yazılı bir şekilde kayıt edilmiş ve bu doğrultuda ölçeğin görünüş geçerliğine ait veriler elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan mentor ve danışanların tanıtıcı bilgileri, sayı ve yüzde dağılımı, standart sapma, min-max değerleri, medyan kullanılarak gösterilmiştir. Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması için uzman çevirisi ve geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Ölçek maddesinin ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama ya da maddenin ilgili yapıyı yordama gücünü belirlemek amacıyla önsel çalışma olarak KGO ve KGİ'leri hesaplanmıştır (Mcgartland Rubio et al. 2003). Yapı geçerliğinin incelenmesinde kullanılan Doğrulamalı Faktör Analizi'nde (DFA) özellikle gizil değişkenler ve ölçülen faktörler arasındaki ilişkilerin ölçüm modelleriyle ilgilenen Yapısal Eşitlik Modeli'nin (YEM) bir türüdür (Lee, 2007). DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek için Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness,  $\chi^2$ ), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) kullanılmıştır (Kline, 2011). Ölçeğin güvenilirliğine yönelik olarak, Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesi ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Alanyazında birçok kaynakta ölçek güvenilirliğini sınamak için kullanılan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı belirlenmiştir (Büyüköztürk 2015). Test tekrar test analizinde bir cevaplayıcının iki cevabı arasındaki uyuma baktığından dolayı Intra Class Correlation (ICC) hesaplanmıştır (Shrout & Fleiss, 1979). Verilerin değerlendirilmesinde; SPSS 22 versiyon ve DFA analizleri için yaygın olarak kullanılan LISREL 8.7 paket programlarından (Yılmaz ve Çelik 2009) yararlanılmıştır.

### Etik İzin

Ölçeğin kullanımı için Micheal Fleming'den ve araştırmacının yürütülmesi için üniversitenin bilimsel etik kurulu ve tüm kurumlardan yazılı izin alınmıştır. Katılımcılara araştırmacının amacı, yararları açıklanmış, gönüllülük ilkesine özen

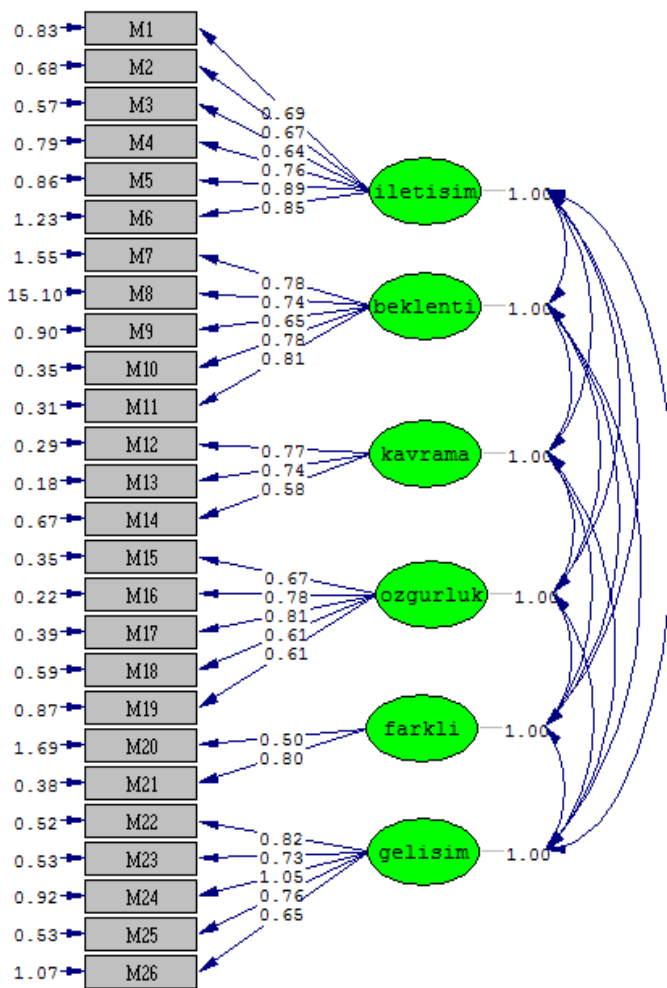
gösterilerek sözel onamları alınmıştır. Katılımcılar anket formlarını isim belirtmeksizin doldurmuşlardır. Ölçeğin zamana karşı değişmezliğini değerlendirmede ilk uygulamada katılımcıların bir takma ad kullanmaları istenmiş, ikinci uygulamada da aynı takma ad kullanılmıştır.

### 3. Bulgular

#### Kapsam ve Yapı Geçerliliği Bulguları

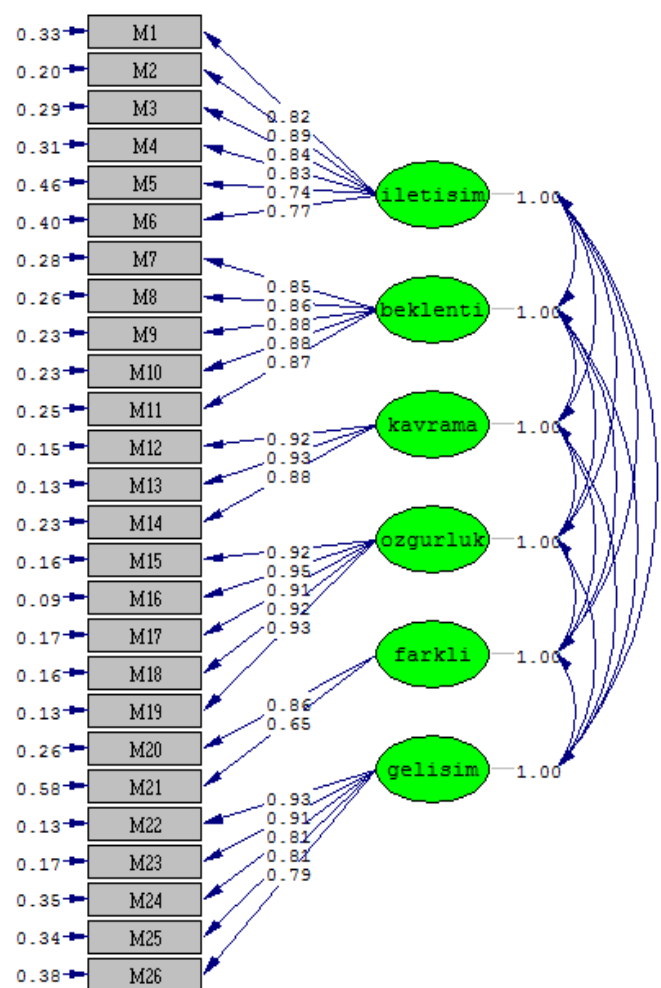
MYDÖ-Mentor Formu'nda maddelerin KGO'larının 0.64-1.00 arasında değiştiği ve KGİ'nin 0.84 olduğu bulunmuştur. MYDÖ-Danışan Formu'nda maddelerin hesaplanan KGO'larının 0.64-1.00 arasında değiştiği ve KGİ'nin 0.83 olduğu saptanmıştır.

MYDÖ-Mentor ve Danışan Formu'na yönelik uygulanan ilk DFA'da maddelerin t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiş, tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, tüm maddeler ölçekteki yerini korumuştur. Yapılan DFA analizi sonucunda oluşan MYDÖ-Mentor Formu'na ilişkin Path Diagramı Şekil 1 ve MYDÖ-Danışan Formu'na ilişkin Path Diagramı Şekil 2 de yer almaktadır.



Chi-square ( $\chi^2$ )=549.18, df =284, p=0.000, RMSEA= 0.075

Şekil 1. MYDÖ-Mentor Formu'na ilişkin Path Diagramı



Chi-square ( $\chi^2$ )= 621.56, df =284, p=0.000, RMSEA= 0.086

Şekil 2. MYDÖ-Danışan Formu'na ilişkin Path Diagramı

MYDÖ-Mentor Formu'na ilişkin yapılan DFA'da Uyum indeksleri  $\chi^2=549.18$ ,  $X^2/sd=1.93$ ,  $RMSEA=.07$ ,  $CFI=.95$ ,  $NNFI=.94$  ve  $NFI=.91$  olarak bulunmuştur. DFA analizi sonucunda tüm maddelere ait regresyon değerlerine bakıldığında; 'Etkili İletişimi Sürdürme' alt boyutunun (M1-M6) .69-0.89, 'Beklentileri Uyumlaştırma' alt boyutunun (M7- M11) .65-.81, 'Kavrama Gücünü Değerlendirme' alt boyutunun (M12-M14) .58-.77, 'Özgürlüğü Teşvik Etme' alt boyutunun (M15-M19) .61-.81, 'Farklılıkları Dikkate Alma' alt boyutunun (M20-M21) .50-.80, 'Mesleki Gelişimi Teşvik Etme' alt boyutunun (M22-M26) .65-1.05 arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 3).

**Tablo 1. MYDÖ-Mentor ve Danışan Formu'na Yönelik Regresyon ve t Değerlerinin Dağılımı**

Ölçek Alt Boyutları	Maddeler	Mentor Formu		Danışan Formu	
		Regresyon Değeri	t değeri	Regresyon Değeri	t değeri
Etkili İletişimi Sürdürme	M1	.69	7.92	.82	12.58
	M2	.67	8.36	.89	14.46
	M3	.64	8.62	.84	13.10
	M4	.76	8.59	.83	12.78
	M5	.89	9.40	.74	10.75
	M6	.85	7.95	.77	11.47
Beklentileri Uyumlaştırma	M7	.78	6.78	.85	13.24
	M8	.74	2.25	.86	13.55
	M9	.65	7.32	.88	14.09
	M10	.78	11.34	.88	13.97
	M11	.81	11.89	.87	13.79
Kavrama Gücünü Değerlendirme	M12	.77	11.69	.92	15.21
	M13	.74	12.54	.93	15.46
	M14	.58	7.51	.88	13.99
Özgürlüğü Teşvik Etme	M15	.67	10.86	.92	15.21
	M16	.78	13.13	.95	16.24
	M17	.81	11.66	.91	15.01
	M18	.61	8.43	.92	15.15
	M19	.61	7.18	.93	15.55
Farklılıkları Dikkate Alma	M20	.50	4.24	.86	12.58
	M21	.80	7.56	.65	8.83
Mesleki Gelişimi Teşvik Etme	M22	.82	10.85	.93	15.52
	M23	.73	9.93	.91	14.98
	M24	1.05	10.60	.81	12.33
	M25	.76	10.39	.81	12.44
	M26	.65	6.97	.79	11.87

MYDÖ-Danışan Formu'na ilişkin yapılan DFA'da uyum indeksleri,  $\chi^2=621.56$ ,  $X^2/sd=2.19$ ,  $RMSEA=.09$ ,  $CFI=.98$ ,  $NNFI=.99$  ve  $NFI=.97$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin altı alt boyutlarını içeren maddelere ait faktör yüklerine bakıldığında; 'Etkili İletişimi Sürdürme' (M1-M6) .77-.89, 'Beklentileri Uyumlaştırma' (M7-M11) .85-.88, 'Kavrama Gücünü Değerlendirme' (M12-M14) .88-.93, 'Özgürlüğü Teşvik Etme' (M15-M19) .91-.95, 'Farklılıkları Dikkate Alma' (M20-M21) .65-.86, 'Mesleki Gelişimi Teşvik Etme' (M22-M26) .79-.93 arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 1).

### Güvenirlilik Analizi Bulguları

MYDÖ-Mentor Formu genelinin Cronbach Alfa değeri .92 olup alt boyutlarının .42-.83 arasında olduğu gösterilmektedir. MYDÖ-Danışan Formu için ise ölçeğin genelinin .98 olup alt boyutlarının .71-.97 arasında olduğu gösterilmektedir (Tablo 2).

**Tablo 2. MYDÖ-Mentor ve Danışan Formu Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayılarının Dağılımı**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach $\alpha$ Güvenirlilik Katsayısı	
	Mentor	Danışan
Etkili iletişim sürdürme (6 madde)	.80	.92
Beklentileri uyumlaştırma (5madde)	.79	.94
Kavrama gücünü değerlendirme (3 madde)	.78	.93
Özgürlüğü teşvik etme (5madde)	.83	.71
Farklılıkları dikkate alma (2 madde)	.42	.97
Mesleki gelişimi teşvik etme (5madde)	.82	.93
Genel	.92	.98

MYDÖ-Danışan ve Mentor Formları'na ait test-tekrar test puanı korelasyonları Tablo 3'de gösterilmiştir. Mentor formuna yönelik korelasyon değerlerinin ölçek toplamında maddeler arasında bakıldığında. 90 ve alt boyutlarındaki korelasyon değerlerinin. 69-.87 arasında değiştiği pozitif yönde ileri düzeyde anlamlı görülmektedir. Danışan formu ICC



değerlerinin ölçek toplamında maddeler arasında bakıldığında. 97 ve alt boyutlarındaki korelasyon değerlerinin. 89-0.98 arasında değiştiği ve pozitif yönde ileri düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. (Tablo 3).

**Tablo 3. MYDÖ-Mentor ve Danışan Formu Test Tekrar Test Güvenirliğinin İncelenmesi**

Alt Boyutlar	Mentor Form		Danışan Form	
	Intra Class Korelasyon	P	Intra Class Korelasyon	P
Etkili iletişimi sürdürme	.87	<.001	.94	<.001
Beklentileri uyumlaştırma	.78	<.001	.94	<.001
Kavrama gücünü değerlendirme	.69	<.001	.90	<.001
Özgürlüğü teşvik etme	.83	<.001	.98	<.001
Farklılıkları dikkate alma	.80	<.001	.89	<.001
Mesleki gelişimi teşvik etme	.76	<.001	.94	<.001
Toplam	.90	<.001	.97	<.001

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

##### Kapsam ve Yapı Geçerliğinin İncelenmesi

Bu araştırmada, ölçek her iki formunda maddelere ait KGO değerleri 0.59' un üstünde olduğu için tüm maddelerin kapsam dahilinde değerlendirilebileceği söylenebilir (Yurdagül, 2005). Orijinal ölçeğin mentor formunda yapılan DFA analizleri sonuçlarına bakıldığında  $\chi^2=663.20$ ,  $df:284$ ,  $p<.001$ ,  $RMSEA=.07$ ,  $CFI=.85$  ve Tucker-Lewis Index (TLI)=.83 olduğu saptanmıştır. Danışanlar tarafından tamamlanan formda ise  $\chi^2=840.62$ ,  $df:284$ ;  $p<.001$ ,  $RMSEA=.08$ ,  $CFI=.87$  ve Tucker-Lewis Index (TLI)=.85 olduğu saptanmıştır (Fleming et al., 2013). Bu çalışmada MYDÖ'nün hem danışan hem de mentor formunda benzer sonuçlar verdiği görülmektedir. DFA ile ölçülen uyum indeksleri sınırları gözönüne alındığında da modelin iyi düzeyde uyum verdiği söylenebilir (Kline, 2011). Harrington'un (2009) aktardığına göre, faktör yüklerinin. 30'un altında olmaması istenir. MYDÖ, 6 faktör altında yer alan 26 maddenin de regresyon değerleri (faktör yükleri) 0.40'ın üzerinde olduğu için faktör analizi sonucunda tüm maddelerin ölçek dahilinde olacağı söylenebilir (Tablo 1).

Çapık (2014), DFA analizi sonucunda elde edilen t değerleri ile ilgili olarak, tablo t değeri 1.96'yı aşarsa 0.05, 2.56'yı aşarsa 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu belirtilmektedir (Çapık, 2014). Mentor ve Danışan Formu'nda tüm maddelerin t değerlerine bakıldığında 2.56'dan büyük olduğu görülmektedir (Tablo 3). Bu sebeple sonuçların genel olarak 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca hata varyansı yüksek olan maddeler görülmemektedir (Şekil 2-Şekil 3). Bu nedenle maddelerin açıklayıcılık oranlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

##### İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Güvenirliğinin İncelenmesi

Bu çalışmada MYDÖ'nün mentor ve danışan formunun genelinde bulunan güvenilirlik katsayıları, ölçek orjinaline benzer şekilde yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir. Mentor formunda "Farklılıkları Dikkate Alma" alt boyutunun güvenilirliğinin düşük olmasının sebebinin madde sayısının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Danışan formunda ise sadece "Özgürlüğü Teşvik Etme" alt boyutunda düşük bulunmuşken, diğer alt boyutlardaki tutarlılık katsayıları ölçek orjinali ile karşılaştırıldığında genel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir (Fleming et al., 2013). Bir ölçüm aracının zamana karşı değişmez olduğunu belirlemek üzere hesaplanan korelasyon katsayısı +1'e ne kadar yakınsa güvenilirliğinin o kadar yüksek olduğu kabul edilir (Gözüm & Aksayan, 2003; Karagöz, 2014). MYDÖ'nün test tekrar test korelasyonlarının belirlenmesinde ICC analizinde güvenilir sonuçlar verdiği saptanmıştır. Ölçeğin danışan ve mentor formu için test tekrar test güvenilirliğini sağladığı söylenebilir (Tablo 3).

Araştırmada, örnekleme dahil olan bireylerin 2015-2016 yılında Sağlık Bilimleri alanında çalışıyor olması, çalışmanın sınırlılıklarındandır. Yapılacak çalışmalarda farklı fakültelerde çalışan öğretim üyelerinin tercih edilmesi, sonuçların mevcut ölçek sonuçlarıyla karşılaştırılması MYDÖ'nün dış geçerlik gibi psikometrik özelliklerine ilişkin daha fazla bilgi elde edilmesini sağlayacaktır.

#### 5. Kaynakça

Berk, R. a, Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. P. (2005). Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66–71. <https://doi.org/10.1097/00001888-200501000-00017>



- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hşzm. Tic. Ltd. Şti. Retrieved from [www.pegem.net](http://www.pegem.net)
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196–205.
- Fleming, M., House, S., Hanson, V. S., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., ... Rubio, D. M. (2013). The mentoring competency assessment: validation of a new instrument to evaluate skills of research mentors. *Academic Medicine*, 88(7), 2–16. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318295e298>
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için bir rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, 1, 3–14.
- Gut, D. M., Beam, P. C., Henning, J. E., Cochran, D. C., & Knight, R. T. (2014). Teachers' perception of their mentoring role in three different clinical settings: student teaching, early field experiences, and entry year teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 240–263. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926664>
- Güven, E., & Yaman, E. (2014). *Araştırma görevlilerinin danışanları ile ilişkilerinin mentorluk bağlamında değerlendirilmesi*. Sakarya Üniversitesi.
- Johnson, W. B. (2007). On Being a Mentor. In *A Guide for Higher Education Faculty* (pp. 1–17). New York, London: Psychology Press.
- Karagöz, Y. (2014). *SPSS 21.1 Uygulamalı Biyoistatistik Tıp, Eczacılık, Diş Hekimliği ve Sağlık Bilimleri İçin*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling. Third Edition* (Vol. 77). New York, London: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1038/156278a0>
- Lee, Y.-S. (2007). Structural Equation Modeling. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=aqYbT-GCo6gC&oi=fnd&pg=PR7&dq=structural+equation+modeling+lee+2007&ots=64990GGIp1&sig=QhxleXUjg2WMkcMDIfV5SsEZbMo&redir\\_esc=y#v=onepage&q=structural+equation+modeling+lee+2007&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=aqYbT-GCo6gC&oi=fnd&pg=PR7&dq=structural+equation+modeling+lee+2007&ots=64990GGIp1&sig=QhxleXUjg2WMkcMDIfV5SsEZbMo&redir_esc=y#v=onepage&q=structural+equation+modeling+lee+2007&f=false)
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36(4), 611–637. [https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3604\\_06](https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3604_06)
- Mcgartland Rubio, D., Berg-weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94–104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Mundform, D. J., Shaw, D. G., & Ke, T. L. (2005). Minimum Sample Size Recommendations for Conducting Factor Analyses. *International Journal of Testing*, 5058(932223628), 37–41. <https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502>
- Nick, J. M., Delahoyde, T. M., Del Prato, D., Mitchell, C., Ortiz, J., Ottley, C., ... Siktberg, L. (2012). Best practices in academic mentoring: a model for excellence. *Nursing Research and Practice*, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2012/937906>
- Nickitas, D. M. (2014). Mentorship in nursing: an interview with connie vance. *Nursing Economics*, 32(2), 65–69. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24834630>
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457–479.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z., & Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentor'un yeri ve önemi: anadolu üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 55–70.
- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420–8. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>
- Sorcinelli, M. D., & Yun, J. (2007). From mentor to mentoring networks: mentoring in the new academy. *Change: The Magazine Higher Learning*, 39(6), 58–61. <https://doi.org/10.3200/CHNG.39.6.58-C4>
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. In *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması* (pp. 1–6). Denizli: XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Retrieved from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>



## **Fen Lisesi Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Benlik Tasarımlarının İncelenmesi**

### **Examination of Science High School Students' Attitudes and Academic Self-Concepts towards the Physics Course**

Hülya PEHLİVAN<sup>1</sup>

#### **Öz**

Bu araştırmanın amacı Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin Fizik dersine yönelik tutumlarıyla akademik benlik tasarımlarını a) cinsiyet, b) sınıf düzeyi, c) başarı düzeyi, d) öğrenim görmeyi planladığı fakülte bazında incelemektir. Veri elde etmek amacıyla bir adet fizik dersine yönelik tutum ölçeği ile bir adet akademik benlik tasarımı ölçeği kullanılmıştır, ölçekler Ankara Fen Lisesinde öğrenim gören toplam 339 öğrenciye uygulanmıştır. Veri elde etmek amacıyla bir adet fizik dersine yönelik tutum ölçeği ile bir adet akademik benlik tasarımı ölçeği kullanılmıştır. 34 madden oluşan fizik dersine yönelik tutum ölçeğinin güvenilirliği 0.96 olarak bulunurken, 8 maddeden oluşan akademik benlik tasarımının güvenilirliği ise 0.80 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Fen Lisesi öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları erkek öğrenciler lehine değişmektedir. Yine, öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının sınıf düzeyi, başarı düzeyi ve öğrenim görmeyi planladıkları fakülteye göre anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Fen lisesi, fizik dersi, tutum, fizik dersine yönelik tutum

#### **Abstract**

The purpose of the research is to investigate the students' attitudes' and academic self-concepts with a) gender, b) class level, c) level of success and d) the faculty they plan to study towards Physics course of Ankara Science High School. The attitude scale about the physics course and academic self-concept scales were used in order to collect data, the scales were applied to totally 339 students in Ankara Science High School. An attitude scale about the physics course and an academic self-concept scale were used in order to collect data. While the reliability rate of Attitude Scale for Physics Course comprised of 34 items was found as 0.96, the reliability rate of academic self-concept comprised of 8 items was found as 0.80. According to the results obtained from the research, attitudes of Science High School students towards the physics course were found to be in favor of male students. In addition, significant differences were found in attitudes and academic self-concepts of the students towards the physics course based on class level, success level and the faculty they plan to study.

**Keywords:** Science High School, physics course, attitude, attitude towards the physics course.

1. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-6772-8125>

**Atf / Citation:** Pehlivan, H. (2019). Fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 55-64. doi:10.24106/kefdergi.2257

## Extended Abstract

**Purpose of study:** It is a well-known fact that it is necessary to keep up with the developments in science and technology so as to ensure the development of the country. Among the primary duties of science education are to develop skills of individuals to invent, think and evaluate, to constitute compatible labor force and to bring in skills leading way to the modern technology. Physics education takes a crucial part in this field. Physics is a natural science examining the matter and mutual influences of matter and energy (Ertaş, 1993; Gök and Silay, 2008). In other words, physics is a basic discipline based on experimental observations and quantitative measurements pertaining to understanding the natural events in our universe (Ayca and Yumuşak, 2002). Since it allows to understand the factors bringing about the natural events and to comprehend the societies undergoing gradually increasing technological changes, the physics constitutes an important basis in the field of science (Wambugu and Changeiywo, 2008). Physics education besides basic sciences education is attached great importance so as to follow extraordinary advances in today's technology. Since the source of all natural sciences is physics and all of the engineering disciplines use the physics, physics is regarded as an important field of study. Most important purpose of physics course, should be to enable students to develop positive attitudes towards the physics. Having a positive thought for physics course, refers to both loving physics and feeling oneself good about the capacity of coping with the situations containing physics knowledge (Leder, 1992). Having a positive thought for physics course, refers to both loving physics and feeling oneself good about the capacity of coping with the situations containing physics knowledge (Leder, 1992). Within this conceptual scope, in this study, attitudes and academic self-concepts of students, expected to contribute to the purpose of producing science and technology, towards physics lesson, which is one of the basic disciplines, were examined, and answers were sought for the following questions;

- Do attitudes and academic self-concepts of Science High School students towards physics course differ according to the gender?
- Do attitudes and academic self-concepts of Science High School students towards physics course differ according to the class level?
- Do attitudes and academic self-concepts of Science High School students towards physics course differ according to the success level?
- Do attitudes and academic self-concepts of Science High School students towards physics course differ according to the faculty they plan to study?

**Method:** It is a "descriptive" research aiming at revealing science high school students' attitudes and academic self-concepts towards physics course in terms of various variables. This research was conducted on a total of 339 students, 99 of whom were female and 240 of whom were male, studying in Ankara Science High School. Pre-application was conducted in Kırklareli Science High School to see the validity of the scales. 159 science high school students took part in the piloting. Piloting was conducted in November, 2008; and the real application was conducted in March, 2009. An attitude scale and academic self-concept scale about physics lesson were used as data collection instrument in this research. Attitude scale about physics course, used in this study was developed by the researcher by the help of similar scales. In this study, academic self-concept scale comprising of eight articles developed by Brookover et al (1964) was used. It was stated that reliability of this scale adapted to Turkish by Senemoğlu was found as 0.80, 0.84 and 0.89 in three different groups.

**Finding and Discussion:** This research was conducted in order to examine attitudes and academic self-concepts of science high school students towards the physics lesson based on a) gender, b) class level, c) success level and d) the faculty they plan to study. According to the results of the research conducted on 339 students studying in Ankara Science High School;

1) Attitudes of students studying in Ankara Science High School towards physics lesson differ according to the gender. The difference at the level of 0.01 is in favor of the male students. No difference resulting from gender was found in terms of academic self-concept relating to the physics lesson.

2) Attitudes of students studying in Ankara Science High School towards physics lesson differ according to the class level. The difference found at the level of 0.05 between 1st and 2nd grade students was in favor of 1st grade students; between 1st and 3rd grade students was in favor of 1st grade students; between 1st grade and 4th grade students was in favor of 1st grade students. Academic self-concepts of students studying in Ankara Science High School relating to the physics lesson differ. Difference found at the level of 0.05 between 1st grade students and 4th grade students is in favor of 1st grade students.

3) A difference at the level of 0.01 was found in terms of attitudes and academic self-concepts of students studying in Ankara Science High School towards physics lesson. The difference is in favor of those with good school levels.

4) Attitudes and academic self-concepts of students studying in Ankara Science High School towards physics lesson differ according to the faculty they plan to study. Considering the dimension of attitude, there is a significant difference at the level of 0.01 between those planning to study in engineering faculty and those planning to study in medical faculty in favor of the students planning to study in engineering study. Examining the dimension of academic self-concept, a significant difference at the level of 0.05 is seen between those planning to study in engineering faculty and those planning to study in medical faculty in favor of the students planning to study in engineering study, and between those planning to study in engineering faculty and those planning to study in other faculties in favor of the students planning to study in engineering study.

## 1. Giriş

Ülkelerin kalkınması bilim ve teknolojideki gelişmelere ve ülke insanının bu gelişmelere ayak uydurabilmesine bağlıdır. Gerek ülkelerin gerekse bireylerin gelişmesi ve refaha ulaşması fen bilimlerindeki gelişmelerle sağlanabilir. Bilindiği üzere, bireylerin bilimsel buluş yapmaları, düşünme, irdeleme ve değerlendirme yetilerini kazanmaları, uyumlu bir işbirliği sağlayabilmeleri, çağın gerektirdiği teknolojiye uygun kritik beceriler kazanmaları fen bilimleri sayesinde olmaktadır. Fizik eğitimi ise gerek toplumsal gerekse bireysel anlamda bu alanda önemli hizmetler sunmaktadır.

Fizik doğayı anlamaya, doğal olayların neden ve sonuçlarını öğrenmeye ve bunları matematiksel yöntemlerle ifade etmeye yönelik bir doğa bilimidir ve madde, enerji ve maddenin karşılıklı etkilerini incelemeyi hedeflemektedir (Aycan ve Yumuşak, 2003; Ertaş, 1993; Gök, 2006; Gök ve Sılay, 2008a ve Gök ve Sılay, 2008b). Fizik için evrenimizdeki doğal olayların anlaşılması amacını güden ve bu amacı gerçekleştirmek için deneysel gözlemler ve nicel ölçümleri işe koşan temel bir bilim dalı da denilebilir (Aycan ve Yumuşak, 2003). Fizik, doğal olaylara neden olan etkenleri inceleyerek ve insanlara ile toplumlara teknolojik değişimler ve gelişmeler sunarak insanlığa önemli katkılar sağlamaktadır (Wambugu ve Changeiywo, 2008). Fizik, temel bir bilimdir ve çevremizde olan ya da olagelen bütün olaylarda fizik yasalarından ve ilkelerinden yararlanmak artık kaçınılmaz hale gelmiştir (Gök, 2006). Örneğin, fizik ilkelerini kullanan bilgisayarlar ve uydular yoluyla dünya küresel bir köye dönüşebilmekte, hastalıkları tanılama ve tedavide kullanılacak son teknolojiye uygun hızlı ve hassas araçların geliştirilmesiyle insanların kaliteli sağlık hizmeti almaları sağlanabilmekte ve hatta eğlence endüstrisinde özel bir etki yaratmak için fizik kurallarından yararlanılabilmektedir (Wambugu ve Changeiywo, 2008). Bu gelişmeler, günümüz koşullarında iyi bir fizik bilgisi gerektiren birçok meslek ortaya çıkmasına neden olmuştur. Mühendislik ise en çok fizik bilgisi gerektiren mesleklerin başında yer almaktadır (Arandia, Zuza ve Guisasola, 2016).

Günümüz teknolojisindeki olağanüstü gelişmeleri takip edebilmek için temel bilimlerin öğretiminin yanı sıra fizik öğretimine de büyük önem verilmektedir. Örneğin, 1960'lı yıllarda Sovyetler Birliği'nin uzaya Sputnik adlı uzay aracını göndermesi ve İkinci Dünya Savaşı'nda Amerika'nın atom bombasını kullanmasıyla birlikte (Aslan, Ercan ve Tekbıyık, 2012) fizik dersi hem Sovyetler Birliği'nde hem ABD'de hem de gelişmiş ve gelişmekte olan diğer dünya ülkelerinde eğitim programları açısından önem kazanmıştır. Bunun yanı sıra, Mirzoyan (2005) fizik dersinin a) bilimsel-teknolojik ilerlemenin temeli olması ve b) felsefe ile güçlü bağlarının bulunması ve bu şekilde öğrencide bilimsel dünya görüşü oluşturması gibi nedenlerden dolayı Sovyetler Birliği'nde eğitim programlarında önemli bir yer işgal ettiğini belirtmektedir. Fizik öğretimi, aynı zamanda, öğrencilere bilimsel araştırma için gerekli olan bilimsel bilgi ve becerileri kazandırmakta ve daha sonra bunları kullanarak toplumdaki düşük yaşam koşullarını iyileştirmek için ekonomik ve teknolojik katkıda bulunmaktadır (Wambugu ve Changeiywo, 2008).

Tüm doğa bilimlerinin kaynağının fizik olması ve tüm mühendislik dallarının fizik kurallarını kullanması nedeniyle fizik önemli bir çalışma alanı olarak görülmektedir (Arandia, Zuza ve Guisasola, 2016). Ancak, bilindiği üzere, öğrenciler fizik dersini soyut ve zor bir ders olarak algılamaktadır (Bakaç ve Sılay, 1999; Oflaz ve Kaya Şengören, 2015). Bu algının fizik derslerinde matematiğin çok kullanılmasından ve konularının işlenmesinde genelde mantık yürütmeyi gerektirmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Aycan ve Yumuşak, 2006). Fizik derslerinde yasalarının ifade edilmesinde ve karşılaşılan problemlerin çözümünde matematik bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, kuram ile uygulama arasında köprü oluşturmada matematik dilinden yararlanmak kaçınılmaz hale gelmektedir (Güzel, 2004). Aycan ve Yumuşak (2006) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, bu bilgiyi destekler nitelikte bir bulgu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular matematik dersinde başarılı olan öğrencilerin fizik dersinde daha başarılı olduğu, fizik ve matematik derslerinde başarılı olan öğrencilerin fizik tutum puanlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Fizik dersinin öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi ve öğretmenin başarılı bir sınıf ortamı oluşturabilmesi için öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarını olumlu hale getirmek gerekmektedir. Tutum, değişik bilim insanları tarafından değişik şekilde tanımlanmıştır. Örneğin, Fishbein ve Ajzen (1975) tutumu, verilen bir objeye, istikrarlı bir şekilde ondan yana ya da karşı olmak biçiminde davranma biçiminde öğrenilmiş bir ön eğilim olarak tanımlarken (Leder, 1992), Koballa (1995) tutumu, eşyalara, yerlere, insanlara, durumlara veya fikirlere olumlu ya da olumsuz tepki verme biçiminde tanımlamaktadır. Öğrencilerin fizik dersine ilişkin olumlu duygu ve düşüncelere sahip olması ve fizik dersini sevmesi öğrencinin fizik alanında oluşan olumsuz yaşantılarla baş etme kapasitesine olumlu katkı sağlamakta ve kişinin kendini fizik alanında yetkin olduğu düşüncesine ulaştırmaktadır (Leder, 1992). Tutum sadece öğrenmenin olup olmamasını değil aynı zamanda öğrenme tarzını da etkilemektedir (Atasoy, 2004; Bağçe, Yetişir ve Kaptan, 2006). Kısaca, duygular, amaçlar ve motivasyon öğrencilerin fiziğin doğasına ve öğrenimine ilişkin bakış açısını etkilemekte ve fizik öğretimine nasıl yaklaşacağını belirlemektedir denilebilir.

Fizik dersinin bir diğer amacı da öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan akademik benlik tasarımı-



larını olumlu tutmaktır. Akademik benlik tasarımı ise bir öğrencinin belli bir akademik uğraş karşısında, diğer öğrencilere göre kendisinin ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirdiği kanısı olarak tanımlanmaktadır (Arseven, 1986). Diğer bir deyişle, akademik benlik tasarımı öğrencinin belli bir öğrenme biriminde ne derece başarılı olacağını, kendini sınıf arkadaşları ile kıyasladığında kendi konumunun ne olacağını ve ilgili dersten elde edeceği başarının kendisi için ne anlam ifade edeceğini ortaya koymaktadır (Pehlivan ve Köseoğlu, 2010). Fizik dersine yönelik akademik benlik tasarımı ise öğrencinin fizik konuları hakkında başarıp başaramayacağına dair kendisini algılaması olarak ele alınmıştır. Ulaşılabilen bazı akademik çalışmalar, akademik benlik tasarımı ile akademik başarı arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Çalışkan, Selçuk ve Özcan, 2010; Pehlivan ve Köseoğlu, 2011). Bu nedenle, bu çalışmada, fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine ilişkin akademik benlik tasarımları test edilmek istenmiştir.

### **Çalışmanın Amacı**

Günümüz bilgi ve teknoloji çağıdır ve bundan dolayı bilgi ve teknolojiye hızla değişim ve dönüşümlerle karşı karşıya kalmaktayız. Bilgi ve teknolojiyi takip etmede geride kalan toplumlar diğer ülkelere bağımlı hale gelmektedir. Bu da toplumlar ve devletler arasında bir yarışa ve bir rekabete yol açmaktadır. Bilgi ve teknoloji, en çok, sağlıkta, tarımda, iletişimde, endüstride ve eğlence sektöründe değişmekte ve dönüşmektedir. Bu sektörlerin gelişmesinde ve değişmesinde büyük ölçüde fizik kanunlarından ve ilkelerinden yararlanılmaktadır (Wambudu ve Changeiyewo, 2008). Fizik ise çevremizdeki doğal olayların anlaşılmasıyla ilgili deneysel gözlemler ve nicel ölçümlere dayanan temel bir bilim dalıdır (Aycan ve Yumuşak, 2003). Fizik ülkeler ve toplumlar için bu kadar önemli olmakla birlikte öğrenciler tarafından soyut ve anlaşılması zor bir ders olarak algılanmakta, bir çok öğrenci bu dersten başarısız olmakta ve çoğu öğrenci de bu dersti almayı istememektedir (Bakaç ve Silay, 1999; Oflaz ve Kaya Şengören, 2015; Ergün, 2015; Wambudu ve Changeiyewo, 2008; Mekonnen, 2014). Ülkemiz koşulları düşünüldüğünde, bilim ve teknoloji üretmeye yönelik alt eğitim kademesi olarak karşımıza fen liseleri çıkmaktadır. Fen lisesi öğrencilerin temel bir bilim olarak kabul gören fizik dersine yönelik olumlu tutum ile akademik benlik tasarımlarına sahip olmaları hem bireysel anlamda hem de toplumsal anlamda önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Alt Problemler**

Bu çalışmada, bilim ve teknoloji üretme amacına hizmet etmesi düşünülen fen lisesi öğrencilerinin temel bilim alanlarından biri olan fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları üzerinde çalışılmıştır ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Fen Lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları cinsiyet faktöründen etkilenmekte midir?
- Fen Lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları sınıf düzeyi faktöründen etkilenmekte midir?
- Fen Lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları başarı durumu faktöründen etkilenmekte midir?
- Fen Lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları öğrenim görmeyi planladığı fakülte faktöründen etkilenmekte midir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarını ortaya koymaya yönelik betimsel bir araştırmadır.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Bu araştırmaya Ankara Fen Lisesi'nde öğrenim gören toplam 339 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 92'si 1. sınıfta, 91'i 2. sınıfta, 75'i 3. sınıfta ve 81'i 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 99'u kız, 240'ı ise erkektir.

### **2.3. Veri toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak bir adet fizik dersine yönelik tutum ölçeği ile akademik benlik tasarımı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin özellikleri aşağıda sunulmuştur.

#### **a) Tutum Ölçeği:**

Bu çalışmada öncelikle araştırmacı tarafından 37 maddelik bir deneme formu oluşturulmuş ve ölçek bu haliyle

Kırklareli Fen Lisesi öğrencileri üzerinde denenmiştir. Ön uygulama sonucunda işlerliği olmayan üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Kırklareli Fen lisesi'nde gerçekleştirilen ön uygulamada ölçeğin alfa güvenirliği 0.95 olarak bulunmuştur. Ankara Fen Lisesi'nde gerçekleştirilen asıl uygulamada ise 34 maddeden oluşan ölçeğin alfa güvenirliği 0.96 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan fizik dersine yönelik tutum ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan 170 ve kararsızlık durumunda ise 102'dir

### b) Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği

Bu çalışmada Brookover et al (1964) tarafından geliştirilen ve Senemoğlu (1989) tarafından Türkçe'ye uyarlanan sekiz maddelik akademik benlik tasarımı ölçeği kullanılmıştır (Pehlivan ve Köseoğlu, 2010). Ölçeğin ön uygulaması Kırklareli Fen Lisesi'nde gerçekleştirilmiş ve ön uygulama sonucundaki alfa güvenirliği 0.80 olarak bulunmuştur. Fizik dersine yönelik "Akademik Benlik tasarımı Ölçeği"nden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40, kararsızlık durumunda ise 24'tür.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS paket programında uygun analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde ikili grupların karşılaştırmasında t testi, ikiden fazla grupların karşılaştırması durumunda ise tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen F değerinin anlamlı olması halinde Scheffe testi yapılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumu

### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem " Fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları cinsiyet faktöründen etkilenmekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

**Tablo 1. Fen Lisesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Fizik Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Benlik Tasarımı Puan Ortalama ve standart Sapma ve t Değerleri**

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Tutum	Kız	99	113.74	25.19	3.978	.000*
	Erkek	240	125.99	26.04		
ABT	Kız	99	29.55	25.19	1.638	.102
	Erkek	240	30.85	30.85		

Tablo 1'de görüldüğü üzere, kız ve erkek öğrencilerin fizik dersine yönelik tutum puanları arasında 0.01 düzeyinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu tablodan, erkek öğrencilerin fizik dersini daha çok sevdiği ve fizik ile ilgili etkinliklerde bulunmaktan hoşlandıkları sonucuna varılabilir. Tablo 1'de yer alan diğer bir bulguya göre ise, kız ve erkek öğrencilerin fizik dersine yönelik akademik benlik tasarımı ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, akademik benlik tasarımı bakımından grupların benzer özellikler sergilediklerini ve kız öğrencilerin de fizik dersini önemsediklerini ortaya koymaktadır.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemde "Fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları sınıf düzeyi faktöründen etkilenmekte midir" sorusuna yanıt aranmıştır.

**Tablo 2. Fen Lisesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Fizik Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Benlik Tasarımı Puan Ortalama ile Standart Sapmaları ve F değerleri**

	Sınıf	N	$\bar{x}$	ss	F testi			Anlamlı Fark
					sd	F	p	
Tutum	1. Sınıf	92	134.12	25.11	3	11.160	.000	*1 ve 2 Sınıf
	2. Sınıf	91	122.79	21.78				
	3.Sınıf	75	117.67	26.31				
	4.Sınıf	81	113.09	27.88				
	Toplam	339	122.42	26.36				



	Sınıf	N	$\bar{x}$	ss	F testi			Anlamlı Fark
					sd	F	p	
ABT	1. Sınıf	92	32.27	5.40	3	3.706	.012	*1 ve 4 Sınıf
	2. Sınıf	91	30.31	5.44				
	3. Sınıf	75	30.00	6.26				
	4. Sınıf	81	29.04	8.85				
	Toplam	339	30.47	6.65				

Tablo 2' de yer alan verilerden anlaşılacağı üzere, fizik dersine yönelik tutum bakımından 1. sınıflar ile 2. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine, 1. sınıflar ile 3. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine ve 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu tablo, 1. sınıf öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutum bakımından belirgin bir farklılığa sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Yine, Tablo 2, fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik akademik benlik tasarımlarının farklılaştığını ortaya koymaktadır. Farklılık 1. sınıflarla 4. sınıflar arasında 1. sınıflar lehinedir. Bu tablo, 1. sınıf öğrencilerin fizik dersine ilişkin akademik benlik tasarımlarının maksimum düzeyde olduğunu ancak 4. sınıfta belirgin bir düşüş yaşandığını ortaya koymaktadır.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problemde “fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları başarı düzeyine göre değişmekte midir” sorusuna yanıt aranmıştır.

**Tablo 3. Fen Lisesi Öğrencilerinin Başarı Düzeylerine Göre Fizik Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Benlik Tasarımı Puan Ortalama ve standart Sapma ve t Değerleri**

Değişken	Başarı	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Tutum	İyi	296	123.86	25.65	2.680	.008*
	Kötü	43	112.44	29.33		
ABT	İyi	296	31.26	6.19	6.015	.000*
	Kötü	43	25.04	7.24		

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre, fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları başarı düzeyinden etkilenmektedir. Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin fizik dersine yönelik tutum puanları ile düşük olanların puanları arasında 0.01 düzeyinde başarılı olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine, Tablo 3'te yer alan bulgulara göre, fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik akademik benlik tasarımları da başarı düzeyinden etkilenmektedirler. Fark 0.01 düzeyinde başarılı öğrenciler lehinedir. Elde edilen sonuç, beklenildiği gibi, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin fizik dersine ilişkin akademik başarı algılamasının da yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problemde “fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları öğrenim görmeyi planladıkları fakülteye göre değişmekte midir” sorusuna yanıt aranmıştır.

**Tablo 4. Fen Lisesi Öğrencilerinin Öğrenim Görmeyi Planladığı Fakülteye Göre Fizik Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Benlik Tasarımı Puan Ortalama ile Standart Sapmaları ve F Değerleri**

	Fakülte	N	$\bar{x}$	Ss	F testi			Anlamlı Fark
					sd	F	p	
Tutum	Tıp	155	116.68	26.65	2	7.886	.000	*Mühendislik-Tıp
	Mühen.	147	128.49	24.66				
	Diğer	37	122.27	26.93				
	Toplam	339	122.42	26.36				
ABT	Tıp	155	27.77	5.94	2	3.897	.022	*Mühendislik-Tıp *Mühendislik-Diğ.
	Mühen.	147	31.59	7.13				
	Diğer	37	29.00	7.01				
	Toplam	339	30.47	6.65				

Tablo 4' te fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumlarının öğrenim görmeyi planladıkları fakülteye göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Farklılık 0.01 düzeyindedir ve mühendislik fakültesinde öğrenim

görmeyi planlayanlar ile tıp fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar arasında mühendislik fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar lehinedir. Bu sonuç, mühendis olmayı planlayan öğrencilerin fizik dersine yönelik olumlu bir tutum içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Yine Tablo 4'te yer alan bulgular, fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine ilişkin akademik benlik tasarımlarının 0.05 düzeyinde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Farklılık mühendislik fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar ile tıp fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar arasında mühendislik fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar lehine ve mühendislik fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar ile diğer fakültelerde öğrenim görmeyi planlayanlar arasında da mühendislik fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar lehinedir. Bu sonuç, meslek olarak mühendisliğe yönelmek isteyen öğrencilerin fizik dersindeki başarı algısının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımını a) cinsiyet, b) sınıf düzeyi, c) başarı düzeyi ve d) öğrenim görmeyi planladıkları fakülte bazında incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ankara Fen Lisesi'nde öğrenim gören 339 öğrenci üzerinde yürütülen araştırma sonuçlarına göre;

1) Ankara Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Farklılık 0.01 düzeyinde erkek öğrenciler lehinedir. Fizik dersine ilişkin akademik benlik tasarımında ise cinsiyetten kaynaklanan bir farklılık elde edilememiştir. Fen lisesi öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumlarında ortaya çıkan farklılık Cannon ve Simpson (1985), Simpson ve Oliver (1985), Woolnough ve Cameron (1991), Weinburgh (1995), George (2000), Demirci (2004), Güzel (2004), Zhu (2007) ve Bang (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da erkek öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Fizik dersinin çok soyut ve karmaşık olması (Bakaç ve Sılay, 1999; Oflaz ve Kaya Şengören, 2015), erkek öğrencilerin soyut konularla daha çok ilgilenmesi, problem çözümü için iyi bir matematik bilgisi gerektirmesi (Ergün, 2015), iyi bir mantıksal düşünme yeteneği gerektirmesi, erkeklerin iyi bir fizik bilgisi gerektiren mesleklerde kariyer yapmayı planlamaları, ileri düzeyde fizik bilgisine sahip insanların toplumda elit kabul edilmesi, rol model oluşturması bakımında yeterli sayıda ve nitelikte erkek fizikçinin bulunması, kız öğrencilerin fiziğe ilişkin olumsuz tutumlarının olması (Mbaabu, Gatumu ve Kinai, 2011), kız öğrencilerin bu alandan beklentilerinin düşük olması (Özyürek ve Eryılmaz, 2001), kız öğrencilerin daha çok biyoloji gibi, tıp gibi daha insani bilimlere yönelmesi (Hançer, Uludağ ve Yılmaz, 2007) bu farklılıkları desteklemiş olabilir. Akademik benlik tasarımı bakımından cinsiyete ilişkin bir farklılığın çıkmaması ise çevrelerindeki insanlardan (öğretmen, akran, aile vb.) kaynaklanan başarı beklentisi ve seçecekleri mesleğin iyi bir fizik bilgisi gerektirmesi gibi nedenlerle açıklanabilir.

2) Ankara Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre değişmektedir. 0.05 düzeyinde tespit edilen farklılık 1.sınıf ile 2. sınıf arasında 1. sınıf lehine, 1. sınıflarla 3. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine ve 1. sınıflarla 4. sınıflar arasında 1. sınıflar lehinedir. Ankara Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fizik dersine ilişkin akademik benlik tasarımları da değişkenlik göstermektedir. 0.05 düzeyinde tespit edilen farklılık 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında 1. sınıflar lehinedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe, fizik dersine yönelik tutumda düşme olgusu, hem diğer ülkelerde (Kenya, Ermenistan, İrlanda, Ukrayna ve hatta İngiltere, Kanada, Avustralya ve Japonya gibi pek çok endüstrileşmiş ülkede) hem de fen bilimlerinin diğer alanlarında (biyoloji, kimya, matematik gibi) karşımıza bir sorun olarak çıkmaktadır (Baykul, 1999; George, 2000; Gorard ve See, 2009; Pehlivan ve Köseoğlu, 2011; Kaya ve Büyük, 2011). Bu düşüş, öğretmenin niteliğinden, fiziğin gücülüğünden, fiziğin içeriğinden, ileri düzey matematik bilgi, beceri ve başarısı gerektirmesinden, öğrencinin fizik öğrenme yeteneğinden, okul koşullarından kaynaklanabileceği gibi gelecekte seçmeyi düşündükleri meslek ile de bağlantılı olabilmektedir (Uz ve Eryılmaz, 1999). Ayrıca, bu dönemdeki öğrencilerin, gelişimin en zor dönemlerinden olan ergenlik döneminde bulunmaları ve bu dönemde ilginin kendi bedeninde bulunan değişimlere odaklanmış olmaları gibi nedenlerle de duygu, algı, dikkat, bellek, düşünme gibi zihinsel işlevlerin olumsuz etkilenmekte ve derse ilgi, sevgi, derste başarı gibi durumlarda düşme yaşanabilmektedir (Köknel, 1995; Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001).

3) Ankara Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları bakımından 0.01 düzeyinde bir farklılık tespit edilmiştir. Fark başarı düzeyi iyi olanlar lehinedir. Gerek fizik eğitiminde gerekse fen bilimlerinin diğer alanlarında yapılmış olan çalışmalar (Talton ve Simpson, 1986; Uz ve Eryılmaz, 1999; İslim ve Güzel, 2006; Pehlivan ve Köseoğlu, 2011; Pehlivan ve Köseoğlu, 2011; Kaya ve Büyük, 2011) başarı ile tutum arasında ve akademik benlik tasarımı ile akademik başarı arasında (Pehlivan ve Köseoğlu, 2011; Pehlivan ve Köseoğlu, 2011) pozitif yönlü ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çok büyük bir bölümünün (%87) kendini fizik dersinde başarılı bulduğu anlaşılmaktadır. Fen lisesi öğrencilerin özel bir sınavla ve fen ve

matematik alanında başarılı öğrenciler arasından seçilmeleri, gerekli ön koşul bilgilere sahip olmaları, problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olması, kavram yanlışları yaşamamaları ve üniversite eğitimi için yapacakları tercihlerin iyi bir matematik ve fizik bilgisi gerektirmesi gibi kişisel sebeplerin yanı sıra öğrencilerin fizik dersini seviyor olmaları, ilgi duyuyor olmaları ve fizikle uğraşmaktan keyif alıyor olmaları gibi duyuşsal sebeplerle fizik dersine önem atfetmeleri mümkündür. Ayrıca, fizik dersinin gerek bireysel olarak kişide bir heyecan uyandırması, gerekse toplumun yaşamını kolaylaştırıcı buluşlar ortaya koymaya uygun olması nedeniyle öğrenciler açısından önemli bir ders olarak algılanmasına neden olmuş olabilir.

4) Ankara Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları öğrenim görmeyi planladıkları fakülteye göre farklılık göstermektedir. Tutum boyutu ele alındığında, mühendislik fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar ile tıp fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar arasında mühendislik fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar lehine 0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Akademik benlik tasarımı boyutu incelendiğinde ise mühendislik fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar ile tıp fakültesinde okumayı planlayanlar arasında mühendislik fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar lehine ve mühendislik fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar ile diğer fakültelerde öğrenim görmeyi planlayanlar arasında mühendislik fakültesinde öğrenim görmeyi planlayanlar lehine 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Eryılmaz ve Kırmızı (2002)'nin da belirttiği gibi, fizik tüm mühendisliklerin temelinde vardır ve fiziğe yönelik tutum öğrencilerin geleceğe yönelik amaçları ile kariyer planlarıyla bağlantılı görülmektedir (Uz ve Eryılmaz, 1999; Sneddon, Slaughter ve Reid, 2009; Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001).

Elde Edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Kız öğrencilere de fizik alanında başarılı olma duygusu kazandırılarak ve fizik alanında başarılı olmuş “kadın fizikçi”ler rol model olarak sunulurken, onların da hem bilimsel hem de duygusal olarak kazanılmasına çalışılmalıdır.

2. Bilindiği üzere fizik dersi iyi düzeyde matematik bilgisi ve problem çözme becerisine dayanmaktadır. Konuların çoğunlukla soyut ve karmaşık olması bazı öğrencilerin (%13) kendini başarısız hissetmesine sebep olmaktadır. Bu öğrencileri kazanmak için, bu öğrencilerin anlamada güçlük çektikleri konuları betimleyici çalışmalar ortaya konmalı ve elde edilen sonuçlar eğitim programına yansıtılmalıdır.

3. Öğrencilerin kariyer planları hem fizik dersine yönelik bilişsel çabaları artırdığı için hem de duygusal etmenleri harekete geçirdiği için erken dönemlerde belirlenmesinde ve fizik eğitimi programı bireylerin hedefleri ile bağlantılı olmalıdır.

## 5. Kaynaklar

- Arandia,E., Zuzak ve Guisasaola, J. (2016). Attitudes and motivations towards physics and its learning at both high school and university. *International Journal of Education and Information Technologies*,10, 58-65.
- Aslan, A., Ercan, O ve Tekbıyık, A. (2012, Haziran). *Fizik dersi yeni* öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi’nde sunulmuş bildiri. Niğde Üniversitesi. Niğde.
- Atasoy, B. (2004). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Asil Yayınları.
- Arseven, D.A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*. 10, 60, 11-17.
- Aycan, Ş ve Yumuşak, A. (2003). *Lise fizik müfredatındaki konuların anlaşılma düzeyleri üzerine bir araştırma*. Milli Eğitim Dergisi, 159.
- Aycan, Ş., Yumuşak, A. (2006, Eylül). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin fizik ve matematik derslerindeki başarıları ile fiziğe karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Demirci Lisesi Örneği)*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri. Ankara.
- Bağçe, H., Yetişir, İ. ve Kaptan, F. (2006, Eylül). *İlköğretim öğrencilerinin fene karşı tutumları ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişki*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’de sunulmuş bildiri. Ankara.
- Bakaç, M ve Sılay, İ. (1999). Fizik öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde fizik dersinin amaçlarının rolü üzerine bir araştırma. *D.E.Ü Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı*, 266-270.
- Bang, E.J. ve Baker, D.R (2013). Gender differences in Korean high school students’ science achievements and attitudes towards science and three different school settings. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(2), 27-42.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Cannon, K.C. ve Simpson, R. D. (1985). Relationship among attitude, motivation, and achievement of ability grouped, seventh-grade, life science students. *Science Education*, 69,121-138
- Çalışkan, S., Selçuk, G.S ve Özcan, Ö.(2010). *Fizik öğretmen adaylarının özyeterlik inançları: Cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri*. Kastamonu Eğitim Dergisi. 18(2), 449-466.

- Demirci, N. (2004). Students' attitudes toward introductory physics course. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26) 33- 40.
- Ergün, H. (2015, Eylül). *Dönme ve yuvarlanma hareketi ile ilgili üniversite öğrencilerinin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. 2. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara, ODTÜ.
- Ertay, İ. (1993). *Denel fizik dersleri*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Eryılmaz, A. ve Kırmızı, S.M. (2002, Eylül). Öğrenci ve öğretmenlerin lise 2 konularını nasıl daha zevkli öğrenebilecekleri hakkında görüşleri. V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara.
- George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: An application of latent variable growth modeling. *Journal of Science Education and Technology*, 9(3), 213-225.
- Gorard, S. ve See, B.H. (2009) The Impact of socio-economic status on participation and attainment in science. *Studies in Science Education*. 45(1), 93-129.
- Gök, T. (2006) *Fizik eğitiminde işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrenci başarısı, başarı güdüsü ve tutum üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Gök, T ve Silay, İ. (2008a). Fizik öğretiminde işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (34), 111-126.
- Gök, T ve Silay, İ. (2008b). Effects of problem-solving strategies teaching on the problem-solving attitudes of cooperative learning groups in physics education. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 4 (2), 253-266.
- Güzel, H. (2004). The relationship between students' success in physics lessons and their attitudes towards mathematics. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 1(1), 28-29.
- Hançer, A.H, Uludağ, N ve Yılmaz, A. (2007). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kimya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,100-109.
- İslim, Ü. ve Güzel, H. (2006,Eylül) Öğrencilerin duyuşsal karakteristiklerinin fizik dersi başarısına etkisi. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara.
- Kaya, H ve Büyük, U. (2011). Attitude towards physics lessons and physicals experiments of the high school students. *European J of Physics Education*, 2(1), 38-49.
- Koballa, T.R. (1988). Attitude and related concepts in science education. *Science Education*, 72, 115-126.
- Koç, M.; Yavuzer, Y.; Demir, Z.; Çalışkan, M.(2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Köknel, Ö. (1995). *Ana-Baba Okulu; Ergenlik Dönemi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Leder, G. (1992). Attitudes to mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 4(3), 1-7.
- Mbaabu, F. N., Gatumu, H. N, Kinai, T. (2011). Factors influencing secondary school students' attitude towards the study of physics in imenti South districk, Kenya. *Journal of Research in Education and Society*, 2(2), 14-22.
- Mirzoyan, J. (2005). History and philosophy of science and secondary physics education in Armenia. [http:// www.ihpst2005.leeds.ac.uk/paper/mirzoyan.pdf](http://www.ihpst2005.leeds.ac.uk/paper/mirzoyan.pdf) (erişim: 12. 10.2009).
- Mekonnen, S.(2014). Problems Challenging the Academic Performance of Physics Students in Higher Governmental Institutions in the Case of Arbaminch, Wolayita Sodo, Hawassa and Dilla Universities. *Natural Science*, 6, 362-375.
- Oflaz, O. ve Kaya Şengören, S. (2015, Eylül). Lise öğrencilerinin fizikte görsel okuryazarlık özyeterlikleri. 2. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi'de sunulmuş bildiri. Ankara: ODTÜ.
- Özyürek, A ve & Eryılmaz, A. (2001). Factors affecting student' attitudes towards physics. *Eğitim ve Bilim*, 26 (120), 21-28.
- Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P.(2010). Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 225-235.
- Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P. (2011). Fen lisesi öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 90-102.
- Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P. (2011) Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 153-167.
- Seneddon, P.H; Slaughter, K.A ve Reid, N. (2009). Perceptions, wiew and opinions of university students about physics learning during practical work at school. *European Journal of Physics*. 30, 1119-1129.
- Senemoğlu, N.(1989). Öğrenci giriş nitelikleri ve öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin Matematik dersindeki öğrenme düzeyini yordama gücü. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Simpson, R.D ve Oliver, J.S (1985) Attitude toward science and achievement motivation profiles of male and female science Students in Grades Six Through ten. *Sciece Education*, 69 (4); 511-526.
- Talton, E.L. and Simpson, R.D. (1986). "Relationship of attitudes toward self, family, and school with attitude toward science among ado1escents." *Science Education*, 70(4),365-374.
- Uz, H. ve Eryılmaz, Ali. (1999). Effects of socioeconomics statüs, locos of control, prior achievement, cumulative GPA, future occupation and achievement in mathematics on students' attitudes towards Physics. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. 16-17;105-112.

- Wambugu, P.W & Changeiywo , J.M. (2008). Effects of mastery learning approach on secondary school students' physics achievement . *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 4 (3), 293-302.
- Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387-398.
- Woolnough, J.A & Cameron, R.S. (1991). Girls, boys and conceptual physics: An evaluation of a senior secondary physics course. *Research in Science Education*, 21, 377-344.
- Zhu, Z. (2007) Learning content, physics self-efficacy, and female students' physics course-taking. *International Education Journal*, 2007, 8(2), 204-212.



## **Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>**

### **An Analysis of the Relationship Between Perceived Organizational Support and Work Engagement**

Erdal MERİÇ<sup>2</sup>, Didem ÖZTÜRK ÇİFTÇİ<sup>3</sup>, Filiz YURTAL<sup>4</sup>

#### **Öz**

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve işe adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın hedef evreni, Ordu ilinin en büyük üç ilçesi olan Altınordu, Ünye ve Fatsa'daki kamuya bağlı ilköğretim ve ortaokullardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, küme örnekleme yöntemi ile belirlenen, 20 ilköğretim/ortaokulda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler, "Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği" ve "İşe Adanmışlık Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, algılanan örgütsel destek ile işe adanmışlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin işe adanmışlıklarının %14,7 oranında algılanan örgütsel destek düzeylerine bağlı olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Algılanan örgütsel destek, işe adanmışlık, öğretmen.

#### **Abstract**

The aim of this research is to investigate the relationship between the perception of organizational support and the levels of work engagement of teachers at public schools under the Ministry of National Education. The research population consists of public primary and middle schools in the three biggest counties in the province of Ordu- Altınordu, Ünye and Fatsa. The sample of the research consists of teachers working in 20 primary/middle schools that were determined through cluster sampling method. In the research, which employs relational screening model, the data were obtained using the "Perceived Organizational Support Scale" and "Work Engagement Scale". Research results revealed that perceived organizational support and work engagement had a positive meaningful relationship, and the work engagement of the teachers depended on the level of the perceived organizational support by 14,7%.

**Keywords:** Perception of organizational support, work engagement, teacher.

2. Ordu Üniversitesi, Fatsa Meslek Yüksekokulu, Ordu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-8994-7708>

3. Ordu Üniversitesi, Fatsa Meslek Yüksekokulu, Ordu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-0358-2731>

4. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-5749-4414>

**Atf / Citation:** Meriç, E., Öztürk Çiftçi, D., & Yurtal, F. (2019). Algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 65-74. doi:10.24106/kefdergi.2296



## Extended Abstract

**Purpose:** This research was conducted with the aim of investigating the relationship between the perception of organizational support and the levels of work engagement of teachers in active duty at public schools under the Ministry of National Education. In the research the extent of the effect of perceived organizational support on achieving work engagement has also been questioned.

**Method :** This research was formed with the relational screening model. The universe of the research consists of public primary and middle schools in the three biggest counties in the province of Ordu- Altınordu, Ünye and Fatsa. The sample of the research comprises of the teachers working at the 10 primary and 10 middle schools in these counties. Cluster sampling method was preferred in determining the sample. 375 teachers working at the schools in the sample voluntarily participated in the research. 352 scale forms which were completely filled by the teachers were included in the analyses. The research data were collected with "Perceived Organizational Support Scale" and "Work Engagement Scale", whose reliability and validity had been tested with previous researches. The reliability of the research scales were reevaluated with Cronbach's Alpha coefficient. Cronbach's Alpha values were 0,929 for "Perceived Organizational Support Scale" and 0,915 for "Work Engagement Scale". These values indicate that the reliability of the scales are quite high. Research data were analyzed via SPSS statistical software. In this context, Independent Samples t-Test, One-way Analysis of Variance (ANOVA), correlation and regression analyses were applied. The meaningfulness level for the statistical analyses in the research was taken as 0,05.

**Findings :** While the perceived organizational support levels of the participants did not have a meaningful difference in terms of marital status, branch and education background, the perceived organizational support levels of male teachers were observed to be higher in comparison with their female colleagues.

No statistically significant difference on the participants' work engagement levels in terms of their gender and marital status variables. However it was determined that work engagement levels differentiated in a meaningful fashion according to branch, and form teachers were observed to have higher work engagement level than branch teachers. Additionally, the levels of work engagement meaningfully differentiated according to the education backgrounds, and teachers with associate degrees had higher work engagement levels than those with bachelor degrees.

On the correlation analysis, which was conducted to test the relationship among the variables, it was determined that there was a positive (0,384) and meaningful ( $p < 0,05$ ) relationship between perceived organizational support and work engagement. The results of the regression analysis for the effects of perceived organizational support on the level of work engagement indicate that the work engagement of the employees depends on the levels of perceived organizational support by %14,7 ( $R^2 = 0,147$ ). Furthermore it was also determined that a one-unit increase in the teachers' perceived organizational support level generates a 0,29-unit increase in work engagement.

**Discussion and Conclusion :** In the research, where whether the teachers' perception of organizational support has an effect on how they dedicate themselves to their jobs, it was determined that the levels of perceived organizational support of the participants differed meaningfully according to their genders, and that male teachers' perceived organizational support levels were higher than female ones. Rhodes and Eisenberger (2002) reached results that could confirm this finding on their meta-analysis study. As for the work engagement levels of the participants, no statistically significant difference was found in accordance with their genders. This result, is in compliance with the study conducted on service industry employees by Nigah, Davis and Hurrell (2012: 898). Accordingly, work engagement level was found not to differ according to the genders of the employees in a study carried out on 439 sales assistance in Australia by Zhang et al. (2014: 11).

No statistically meaningful difference the perceived organizational support and work engagement levels of the participants was found in terms the marital status variable. This can be interpreted as whether the participants are married or single does not affect their perceived organization support and work engagement levels in a considerable way. In parallel to this result, the results of a study conducted on a sample of bankers by Kaur and Aneet (2017) indicate that the marital status of the employees does not create a meaningful difference in their perceived organizational support levels.

No statistically meaningful difference could be found in the participants' perceived organizational support levels in terms of branches. However it was determined that their level of engagement differed in a meaningful way in terms of their branches, and that the level of form teachers' work engagement was higher than branch teachers. This may stem from the fact that form teachers take care of the same students in all classes during the whole training day and that's why they feel responsible for various conditions of the students therefor becoming more attached to their work.

No meaningful difference in the participants' perceived organizational support levels according to the educational background variable, whereas the work engagement levels were revealed to differ in meaningful fashion, and assistant degree teachers have higher work engagement levels than those of bachelor degree ones.

As result of the research it was revealed that there is a positive relationship between perceived organizational support and work engagement, and analysis results indicate that the engagement of employees depend on their levels of perceived organizational support by 14,7%. This confirms the existence of the relationship which is the main issue of research. Furthermore, it was also observed that a one-unit increase in the perceived organizational support level of teachers leads to a 0,29-unit increase in the engagement level. Similarly, there are other researches done in other industries that confirm the relationship between the perceived organizational support and work engagement. Dai and Qin (2016: 54) determined that perceived organizational support affected the work engagement to a large extent on their study conducted with 350 workers in China as well as Caesens and Stinglhamber (2014) who reached the conclusion that perceived organizational support affects work engagement in a positive manner on a study they conducted in two private-sector businesses with a total number of 265 employees and 112 administrators.

In conclusion, this research reached the result that when teachers feel the support of the administration by their side, they will commit to their jobs more and take further responsibilities to achieve educational goals.

## 1. Giriş

Son yıllarda gerek hizmet gerekse üretim sektörlerinde artan rekabet düzeyi, işletmeleri sahip oldukları kaynakları en verimli şekilde kullanma yönünde ne yapabileceklerini sorgulama noktasına getirmiştir. İşletmelerin sahip oldukları kaynaklar içinde en değerli ve eşsiz olanının çalışanlar olduğu düşünüldüğünde, çalışan memnuniyetini arttırma ve örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla örgüt ile çalışan arasındaki ilişkiyi geliştirme konusundaki çabaların öneminin her geçen gün arttığı söylenebilir.

Çalışanların örgütten ve örgütlerin de çalışanlardan beklentilerinin artmasıyla birlikte araştırmacılar ve yöneticiler çalışan performansını arttırmak amacıyla yapılması gerekenleri araştırmaya başlamışlardır. Bu araştırmaların birçoğunda, çalışanların kendilerini örgütlerinin bir parçası hissetmeleri sonucunda, işlerine ve örgütlerine sahip çıkmaları sağlanıldığı zaman verimliliğin yükseleceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışılan örgüt tarafından değer verilme ve örgüt desteğini hissetme gibi çalışanların beklentilerinin karşılanması olarak değerlendirilen algılanan örgütsel destek, çalışanların örgütleriyle gönül bağı kurmaları hususunda etkili olmaktadır. Çalışanların örgütten almış oldukları destek karşılığında, kendilerini örgütün bir parçası hissederek, sosyal değişim teorisinde de ifade edildiği gibi daha çok ve özverili çalışmaları beklenmektedir (Turunç ve Çelik, 2010a).

Algılanan örgütsel destek; örgütün, çalışanın örgüte yapmış oldukları katkı ve katılımına değer verdiğine ve çalışan refahını önemseydiğine ilişkin algılar ile çalışanlarla ilgili faaliyetlerin örgütleri tarafından gönüllü olarak gerçekleştirildiğine yönelik duygu ve inançlar şeklinde tanımlanmaktadır (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa, 1986; Güney, Akalın ve İlsev, 2007). Örgütsel destek algısı, çalışanların arkasında örgütün varlığını hissederek kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacaktır. Örgütün desteğini hisseden çalışanlar, işlerine daha sıkı bağlanarak uzun süreler boyunca örgütlerinden ayrılmayı düşünmeyecektir (Özdevecioğlu, 2003). Dolayısıyla örgütsel destek algısı yüksek olan çalışanların örgüt yararına davranışlar gösterme eğilimi de yüksek olacaktır (Eisenberger ve diğerleri, 1986).

Amerikan Psikoloji Derneği (APA) başkanı Prof. Martin Seligman öncülüğünde ortaya çıkan pozitif psikoloji akımı, insanların eksik ya da negatif yönlerine değil olumlu yönlerine odaklanarak bu yönleri geliştirme temeline dayanmaktadır. 1990'lı yılların sonlarından itibaren söz konusu pozitif psikoloji yaklaşımının yönetim anlayışında da köklü değişimlere yol açtığı ve olumsuz duygu ve davranışların yerini olumlu yaklaşımlara bıraktığı söylenebilir. İşe adanmışlık kavramı da, söz konusu pozitif etkinin örgütsel yansıması olan pozitif örgütsel davranış yaklaşımının, çalışma yaşamında ve yönetim alanındaki etkileri sonucu ortaya çıkmıştır. Kendisini, çalıştığı işe yürekten adanmış ve işiyle özdeşleşmiş çalışanların, diğerlerinden daha yüksek performans sergiledikleri, daha fazla sorumluluk alıp, aktif davranışlar sergilemeye daha istekli oldukları ve diğer çalışanlarla karşılaştırıldığında öğrenme motivasyonlarının çok daha yüksek olduğu görülmüştür (Bostancı ve Ekiyor, 2015).

Örgütsel bağlılık ile yakından ilişkili olmasına rağmen, işe adanmışlık farklı bir kavramdır. Çalışanın örgüte olan sadakatini anlatan örgütsel bağlılık örgüte odaklanırken işe adanmışlığın odak noktası işin kendisidir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Chusmir (1982) işe adanmışlığı, çalışanların kendilerini işleri ile bütünleştirmelerine yönelik tutumları olarak ifade etmektedir (Akt: İnce, 2016). İşe adanmışlık kavramı ilk kez Kahn tarafından ortaya atılmıştır. Kahn (1990) işe adanmışlığı psikolojik bir durum şeklinde değerlendirerek "Çalışanların kendilerini fiziksel, duygusal ve bilişsel anlamda bütünüyle çalıştıkları işe odaklamaları" şeklinde ifade etmiştir. İşe adanmışlık kavramı, Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker (2001) tarafından da kendini adama, yoğunlaşma ve dinçlik boyutları ile ilişkilendirilebilecek, çalışanın işi konusunda hissettiği pozitif zihinsel ve bilişsel durum şeklinde tanımlanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, okuldaki öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencileriyle olan etkileşim ve iletişimine, yapılan işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama düzeylerine bağlıdır. Öğretmenlerin örgütlerine ve işlerine karşı adanmışlıklarının düşük olması, iş başarılarını da düşürebilmekte ve okulda verimsizliğe neden olabilmektedir. Adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlerin, çalışma ortamında sergileyebileceği engelleyici davranışlar, eğitim kurumlarının önceden belirlenen hedeflere ulaşmasında da sapsmalara neden olabilmektedir (Celep, 1998). Dolayısıyla eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında öğretmenlerin işe adanmışlık düzeylerinin yüksek olması oldukça önem arz etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, algılanan örgütsel desteğin farklı kavramlarla ilişkisi konusunda çeşitli kurumlarda çalışanlar (Akoç, Çalışkan ve Turunç, 2012; Alparslan, Can ve Oktar, 2014; Demircan Çakar ve Yıldız, 2009; Güney, Akalın ve İlsev, 2007; Kaplan ve Ögüt, 2012; Ötken, 2015; Özbek ve Kosa, 2009; Özdevecioğlu, 2003; Tokgöz, 2011; Turunç ve Çelik, 2010a; Turunç ve Çelik, 2010b; Uçar ve Ötken, 2010; Yılmaz ve Görmüş, 2012) ve eğitim kurumlarında çalışanlar (Eğriboyn, 2013; Eisenberger ve diğerleri, 1986; Kasalak ve Bilgin Aksu, 2014; Sökmen, Ekmekçioğlu ve Çelik, 2015) ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. İşe adanmışlık konusunda ise çeşitli kurumlarda çalışanlar (Bostancı ve Ekiyor, 2015;

Çalışkan, 2014; Keleş, 2014; Maden Eyiusta, 2015; Nigah, Davis ve Hurrell 2012; Özyılmaz ve Süner, 2015; Zhang, Avery, Bergsteiner ve More, 2014) ve eğitim kurumlarında çalışanlar (Celep, 1998; Celep, Doyuran, Sarıdede ve Değirmenci, 2004) ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Çeşitli kurumlarda çalışanların, örgütsel destek algıları ile işe adanmışlık düzeylerini ele alan sınırlı sayıda (Caesens ve Stinglhamber, 2014; Dai ve Qin, 2016; İnce, 2016) çalışma bulunmasına rağmen öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile işe adanmışlık düzeylerini birlikte irdeleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile kendilerini yaptıkları işe adanmaları arasındaki ilişki araştırılmaya değer bulunmuştur. Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kamuya ait okullarda görev yapan öğretmenlerin, örgütsel destek algıları ile işe adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve işe adanmışlık düzeyleri cinsiyet, medeni durum, alan ve eğitim durumu değişkenlerine göre tespit edilmiş; algılanan örgütsel desteğin işe adanmışlık düzeyini ne derece yordadığı incelenmiştir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

İlişkisel tarama modeli ile yapılandırılan bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile işe adanmışlık düzeyleri arasındaki olası ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya düzeyini belirlemek amacıyla tercih edilen bir yaklaşımdır (Karasar, 2014).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni Ordu ilinin en büyük üç ilçesi olan Altınordu, Ünye ve Fatsa'daki kamuya bağlı ilköğretim ve ortaokullardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Merkez ilçe olan Altınordu'dan 4 ilköğretim ve 4 ortaokul, Ünye ve Fatsa ilçelerinin her birinden ise 3 ilköğretim ve 3 ortaokul olmak üzere toplam 10 ilköğretim ile 10 ortaokulda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde ise küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu amaçla, ilk olarak evrende yer alan tüm okullar, ilköğretim ve ortaokul şeklinde küme olarak seçilmiş ve listelenmiştir. Daha sonra bu listelerde yer alan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen okullar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Ölçeklerin uygulanabilmesi için Ordu Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmasının ardından okullara gidilerek önce okul müdürü, sonra da öğretmenler ile görüşülüp araştırma konusunda gerekli bilgilendirme yapılmış ve gönüllü 375 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Ölçek formları öğretmenlere dağıtılıp, doldurulması için yeterli zaman tanınmış ve doldurulan ölçekler elden teslim alınmıştır. Eksiksiz doldurulan 352 ölçek analizlere dâhil edilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler, anket formunun ilk bölümünde yer alan sorulara katılımcıların vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzde dağılımları değerlendirilerek elde edilmiş ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	139	39,5
	Erkek	213	60,5
	Toplam	352	100
Medeni Durum	Evli	325	92,3
	Bekâr	27	7,7
	Toplam	352	100
Alan	Sınıf Öğretmeni	149	42,3
	Branş Öğretmeni	203	57,7
	Toplam	352	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	54	15,3
	Lisans	285	81
	Lisansüstü	13	3,7
	Toplam	352	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %60,5'i erkek, %39,5'i ise kadın öğretmenlerden oluşmakta ve %92,3'ünün evli, %7,7'sinin bekâr olduğu görülmektedir. Katılımcıların %42,3'ü sınıf öğretmeni iken %57,7'si ise branş öğretmenidir. Katılımcıların önemli bir kısmı (%81) lisans mezunu iken ön lisans mezunu öğretmenler %15,3 ve lisansüstü eğitim gören öğretmen sayısı ise sadece %3,7'dir. Lisansüstü eğitim gören öğretmen sayısı oldukça düşüktür.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, güvenilirlik ve geçerlikleri daha önceden yapılmış olan araştırmalarla denenen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” ve “İşe Adanmışlık Ölçeği” ile toplanmıştır.

#### 2.3.1. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, Eisenberger ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Yılmaz (2014) tarafından yapılan 8 maddeden oluşan “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” (Survey of Perceived Organizational Support- SPOS) ile ölçülmüştür. 5’li Likert şeklinde olan ölçekte puanlar “Hiçbir zaman (1)” ile “Her zaman (5)” arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde örgütsel destek algısını göstermektedir. Yılmaz (2014) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ölçek için hesaplanan Cronbach’s Alpha değeri 0,929 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan bu değer, ölçek güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde ve verilerin içsel tutarlıklarının çok iyi olduğunu göstermektedir.

#### 2.3.2.İşe Adanmışlık Ölçeği

Öğretmenlerin işe adanmışlık düzeyleri, Schaufeli ve Bakker (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Özkalp ve Meydan (2015) tarafından yapılan 9 maddeden oluşan Utrecht “İşe Adanmışlık Ölçeği” (UWES-9) kullanılarak belirlenmiştir. 5’li Likert şeklinde olan ölçekte puanlar “Hiçbir zaman (1)” ile “Her zaman (5)” arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların artması işe adanmışlığın arttığını göstermektedir. Özkalp ve Meydan (2015) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri 0,83 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada işe adanmışlık ölçeğine ait Cronbach’s Alpha değeri 0,915 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçek güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS istatistik programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Veri girişleri tamamlandıktan sonra, veri setinin normal dağılımını test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Alan yazında çarpıklık ve basıklık değerleri ile ilgili Byrne (2010) basıklık değerinin 5’ten küçük olması durumunda veri setinin normal dağıldığını; Kline (2016) ise çarpıklık değerinin  $\pm 3$ ; basıklık değerinin ise  $\pm 10$  aralığında olmasının veri setinin normal dağılım gösterdiğinin belirtisi olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Algılanan örgütsel destek ölçeği için çarpıklık değeri -0,605, basıklık değeri 0,101; işe adanmışlık ölçeği için çarpıklık değeri -1,270, basıklık değeri ise 3,278 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçek için çarpıklık ve basıklık değerleri alan yazında belirtilen aralıklarda yer aldığı için veri setinin normal dağıldığı kabul edilmiş olup, bu durum parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlık düzeylerinde cinsiyet, medeni durum ve branşları için “Bağımsız Örneklem t-Testi”; eğitim durumu için ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Ayrıca, algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlık arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü ve düzeyini tespit etmek amacıyla korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmadaki istatistikî çözümlenmeler için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

## 3. 3. Bulgular

### 3.1. Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

#### 3.1.1. T Testi Bulguları

Demografik özelliklere göre araştırmanın temel değişkenlerinin nasıl farklılaştığını belirleyebilmek amacıyla cinsiyet, medeni durum ve alan için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2: Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Düzeylerinin Cinsiyet, Medeni Durum ve Alan Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi**

	N	Algılanan Örgütsel Destek (X±Ss)	İşe Adanmışlık (X±Ss)
Cinsiyet			
Kadın	139	3,54±0,86	4,11±0,66
Erkek	213	3,89±0,80	4,21±0,64
		t=-3,841 p=,000	t=-1,288 p=0,199

	N	Algılanan Örgütsel Destek (X±Ss)	İşe Adanmışlık (X±Ss)
Medeni durum			
Evli	325	3,74±0,84	4,18±0,64
Bekar	27	3,81±0,83	4,03±0,69
		t=-0,390 p=0,697	t=1,177 p=0,240
Alan			
Sınıf	149	3,82±0,91	4,38±0,52
Branş	203	3,70±0,79	4,02±0,69
		t=1,285 p=0,200	t=5,374 p=0,000

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel destek algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin örgütsel destek algı düzeylerinin kadın öğretmenlerle kıyaslandığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların işe adanmışlık düzeylerinde ise cinsiyet açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Katılımcıların algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlık düzeylerinde medeni durum açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani katılımcıların evli veya bekâr olmalarının onların algılanan örgütsel destek ile işe adanmışlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Katılımcıların algılanan örgütsel destek düzeylerinde alan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak katılımcıların işe adanmışlık düzeylerinin alanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve ortalamalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin işe adanmışlık düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 3.1.2. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Katılımcıların algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılıklarını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi**

	Ön Lisans		Lisans		Lisansüstü		ANOVA Sonuçları	
	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	$\bar{X}$	ss.	F	p
Algılanan Örgütsel Destek	3,77	0,92	3,75	0,83	3,54	0,61	0,411	0,663
İşe Adanmışlık	4,41	0,45	4,12	0,68	4,17	0,48	4,611	0,011

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların algılanan örgütsel destek düzeylerinde eğitim durumu bakımından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken işe adanmışlık düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları, ön lisans eğitimi almış öğretmenlerin işe adanmışlık düzeylerinin lisans eğitimi almış öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

### 3.2. Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlık arasındaki ilişkiyi test etmek için ilk olarak korelasyon analizi yapılmış ve aralarında ilişki olduğu tespit edildikten sonra yapıların birbirlerine olan etki düzeyini belirleyebilmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4: Algılanan Örgütsel Desteğin İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Basit Regresyon Analizi**

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		Anlamlılık Düzeyi
	Beta	Standart Hata	Beta	t	
Sabit	3,065	0,146		20,97	,000
Algılanan Örgütsel Destek	0,296	0,038	0,384	7,78	,000
Korelasyon Katsayısı (R)			0,384		
Belirlilik Katsayısı (R <sup>2</sup> )			0,147		
Düzeltilmiş R <sup>2</sup>			0,145		
Tahmini Standart Hata			0,600		



Tablo 4 incelendiğinde algılanan örgütsel destek ile işe adanmışlık arasında pozitif yönlü (0,384) ve anlamlı ( $p < 0,05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum, temel araştırma problemi olan ilişkinin varlığının doğrulandığını göstermektedir. Belirlilik katsayısı ( $R^2$ ), modelin açıklama gücünü göstermektedir. Dolayısıyla işe adanmışlığın %14,7'lik kısmı algılanan örgütsel destek ile açıklanabilmektedir. Diğer bir ifadeyle tabloda yer alan veriler, çalışanların işe adanmışlıklarının %14,7 ( $R^2=0,147$ ) oranında algılanan örgütsel destek düzeylerine bağlı olduğunu göstermektedir. Hesaplanan regresyon katsayısına göre, algılanan örgütsel destek düzeyindeki bir birimlik artış, işe adanmışlık düzeyinde 0,29 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile kendilerini yaptıkları işe adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, örgütsel destek algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve erkek öğretmenlerin örgütsel destek algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin örgütsel destek algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkması, okul idarecilerinin ağırlıklı olarak erkek olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Rhoades ve Eisenberger (2002), yapmış oldukları meta analizi çalışmasında bu bulguyu destekleyecek sonuçlara ulaşmışlardır. Benzer şekilde Yoon ve Lim (1999) üniversite hastanelerinde çalışanlarla yaptıkları araştırma sonucunda, erkek çalışanların kadın çalışanlara göre örgütsel desteği daha çok algıladıklarını belirtmişler ve bunun nedenini ise Kore kültüründe kadınlara kıyasla erkeklere daha çok değer verilmesi ile açıklamışlardır. Katılımcıların işe adanmışlık düzeylerinde ise cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Diğer bir ifadeyle katılımcıların kadın veya erkek olmalarının onların işe adanmışlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Bu sonuç, Nigah, Davis ve Hurrell (2012) tarafından hizmet sektörü çalışanları ile gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Zhang ve diğerleri (2014) tarafından Avustralya'da 439 satış asistanı ile yapılan çalışmada da işe adanmışlık düzeyinin çalışanların cinsiyetine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Turhan, Demirli ve Nazik (2012), sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeylerini etkileyen faktörlere yönelik yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Buna karşın Banihani, Lewis ve Syed (2013), işe adanmışlığın cinsiyete göre farklılaştığı üzerine kurguladıkları ve buna dayalı bir model oluşturdukları kavramsal çalışmalarında varsayımlarını, yazınsal olarak destekleyen kuramlara dayandırarak doğrulamışlardır. Çalışanların işe adanmışlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine yönelik araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılığın nedeni, araştırma yöntemi ve üzerinde çalışılan örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Katılımcıların algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlık düzeylerinde medeni durum açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, katılımcıların evli veya bekâr olmalarının onların algılanan örgütsel destek ile işe adanmışlık düzeylerini önemli düzeyde etkilemediği şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuçla örtüşen bir şekilde, Kaur ve Aneet (2017) tarafından bankacılar örneğinde ve Büyükgöze (2014) tarafından ise lise öğretmenleriyle yapılan araştırma sonuçları da çalışanların medeni durumlarının algılanan örgütsel destek düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Katılımcıların algılanan örgütsel destek düzeylerinde alan değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin örgütsel destek algılarının birbirine yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak katılımcıların işe adanmışlık düzeylerinin alanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve sınıf öğretmenlerinin işe adanmışlık düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının matematik, yabancı dil ve meslek dersleri öğretmenlerinden anlamlı derecede pozitif olduğunu ifade eden Güner'in (2006) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin dört yıl ve tüm eğitim günü boyunca aynı öğrencileri okutmaları, öğrencilerin birçok durumundan kendilerinin sorumlu olduğu düşüncesi içinde olmaları ve diğer branş öğretmenlerine göre öğrencileriyle daha fazla etkileşim içerisinde olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmada katılımcıların algılanan örgütsel destek düzeylerinde eğitim durumuna göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte araştırmalar bulunmakla birlikte (Büyükgöze, 2014; Erdem, 2014; Fuller, Hester, Barnett ve Relyea, 2006); desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur (Rhoades ve Eisenberger, 2002; Yoon ve Thye, 2000). Araştırmada katılımcıların işe adanmışlık düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenlerin ortalama işe adanmışlıkları arasındaki farktan kaynaklandığı ve ön lisans mezunu öğretmenlerin işe adanmışlık düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Güner (2006) tarafından yapılan araştırmada ön lisans mezunu öğretmenlerin, örgütsel adanma, okula adanma ve öğretime adanma puanlarının lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, uzun yıllardan bu yana



ön lisans mezunlarının öğretmenlik mesleğine atamalarının yapılmadığı göz önüne alındığında, bu gruptaki öğretmenlerin çoğunlukla uzun süreden beri öğretmenlik mesleğinin içerisinde yer almaları nedeniyle kendilerini mesleklerine ve dolayısıyla işlerine daha yoğun adadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yine Celep ve diğerleri (2004) de, öğretmenlerle yapmış oldukları araştırmada eğitim düzeyi ile mesleğe adanma arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Eğitim düzeyi arttıkça beklentilerin de artmasının doğal olduğu ifade edilen araştırmada eğitim durumu yüksek olan öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin düşük olması, beklenen bir durum olarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, algılanan örgütsel destek ile işe adanmışlık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmış ve analiz sonuçları, çalışanların işe adanmışlıklarının %14,7 oranında algılanan örgütsel destek düzeylerine bağlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin algılanan örgütsel destek düzeyindeki bir birimlik artışın, işe adanmışlık düzeyinde 0,29 birim artışa neden olduğu görülmüştür. Benzer şekilde alan yazında algılanan örgütsel destek ve işe adanmışlık arasındaki ilişkiyi doğrulayan, farklı sektörlerde yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Dai ve Qin (2016), Çin'de 28 farklı şehirde 350 çalışanla gerçekleştirdikleri araştırmada algılanan örgütsel desteğin işe adanmışlığı büyük ölçüde etkilediğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Caesens ve Stinglhamber (2014), özel sektörde yer alan iki işletmede toplam 265 çalışan ve 112 yönetici örnekleminde yaptıkları çalışmada algılanan örgütsel desteğin işe adanmışlığı pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, alan yazında algılanan örgütsel desteğin, pozitif örgütsel davranış kapsamında değerlendirilen diğer kavramlarla ilişkisini irdeleyen benzer çalışmaların sonuçlarıyla da uyumludur (Akkoç, Çalışkan ve Turunç, 2012; Alparslan, Can ve Oktar, 2014; Büyükgöze, 2014; Demircan Çakar ve Yıldız, 2009; Eğriboyun, 2013; Güney, Akalın ve İlsev, 2007; Kaplan ve Öğüt, 2012; Turunç ve Çelik, 2010a). Alparslan, Can ve Oktar'ın (2014) araştırmasında, çalışanların örgütsel destek algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu; Turunç ve Çelik'in (2010a) araştırmasında ise çalışanların örgütsel destek algılarının örgütleriyle özdeşleşme düzeylerini anlamlı şekilde arttırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Büyükgöze (2014) öğretmenlerle yaptığı araştırmada, katılımcıların algılanan örgütsel destek ile genel psikolojik sermaye düzeyleri arasında orta düzeyli ve aynı yönde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Demircan Çakar ve Yıldız'ın (2009) araştırmalarında örgütsel destek ve iş tatmini arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve örgütsel destek algısının iş tatminini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu ifade edilmiştir. Güney, Akalın ve İlsev (2007), araştırmalarında algılanan örgütsel desteğin duygusal örgütsel bağlılığı açıklama gücünün oldukça yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Eğriboyun (2013), yapmış olduğu araştırmada hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin örgütsel destek algılarıyla örgütsel güven, yöneticiye güven ve örgüte güven algıları arasında orta düzeyli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kaplan ve Öğüt'ün (2012) otel çalışanları üzerine yaptıkları araştırmanın sonucunda, çalışanların örgütsel destek algısı ile duygusal ve normatif bağlılık arasında pozitif yönde, devam bağlılığı arasında ise negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Sonuç olarak bu araştırmada öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile işe adanmışlık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu durum örgütsel destek arttıkça öğretmenlerin işe adanmışlık düzeylerinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırmanın, Türkiye'deki eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin işe adanmışlıklarını arttırmak amacıyla okul yönetiminin öğretmenlerin fikirlerini ve refahını önemseydiğini gösterip, önerilerini dikkate alarak, uygun ve verimli çalışma koşulları sağlayıp onları çalışmaya teşvik ederek destekleyici bir iklim oluşturmaya önem vermesinin gerekliliğine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre okullarda kurumun yapısı incelenerek örgütsel desteği arttıracak faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi ve örgütsel destek algısının kadınlarda neden düşük çıktığının araştırılması, çalışanlarının çoğunluğu kadınlardan oluşan (MEB, 2017) eğitim kurumlarında verimin artırılması çalışmalarına katkı sağlayabilir.

## 5. Kaynakça

- Akkoç, İ., Çalışkan, A. ve Turunç, Ö. (2012). Örgütlerde gelişim kültürü ve algılanan örgütsel desteğin iş tatmini ve iş performansına etkisi: Güvenin aracılık rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 105-135.
- Alparslan, A. M., Can, A. ve Oktar, Ö. F. (2014). Algılanan örgütsel desteğin yardım etme davranışına etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 16(2), 115-128.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Banihani, M., Lewis, P., & Syed, J. (2013). Is work engagement gendered?. *Gender in Management: An International Journal*, 28(7), 400-423.
- Bostancı, H. ve Ekiyor, A. (2015). Çalışanların işe adanmasının örgüt içi girişimciliğe etkisinin incelenmesi: Sağlık sektöründe bir uygulama. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 1(1), 37-51.

- Büyükgöze, H. (2014). *Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with amos* (Second Edition). Newyork: Routledge Taylor & Francis Group.
- Caesens G., & Stinglhamber, F. (2014). The relationship between perceived organizational support and work engagement: The role of self-efficacy and its outcomes. *Revue Européenne De Psychologie Appliquée*, 64(5), 259-267.
- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(108), 56-62.
- Celep, C., Doyuran, Ş., Saridede, U. ve Değirmenci, T. (2004). Eğitim örgütlerinde çok boyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çalışkan, S. C. (2014). Pozitif örgütsel davranış değişkenleri ile yeni araştırma modelleri geliştirme arayışları: Pozitif örgütsel davranış değişkenlerinin işe adanmışlık, tükenmişlik ve sinizm üzerine etkileri ve bu etkileşimde örgütsel adalet algısının aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 363-382.
- Dai, K., & Qin, X. (2016). Perceived organizational support and employee engagement: Based on the research of organizational identification and organizational justice. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 46-57.
- Demircan Çakar, N. ve Yıldız, S. (2009). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisi: "Algılanan örgütsel destek" bir ara değişken mi?. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 68-90.
- Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları arasındaki ilişki. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 17-43.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Erdem, H. (2014). *Algılanan örgütsel destek ve kontrol odağının stresle başa çıkma yöntemleri üzerine etkileri: Psikolojik sermayenin bu süreçteki rolü ve bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Fuller, J. B., Hester, K., Barnett, T., & Relyea, L. F. C. (2006). Perceived organizational support and perceived external prestige: Predicting organizational attachment for university faculty, staff, and administrators. *The Journal of Social Psychology*, 146(3), 327-347.
- Güner, H. (2006). *Öğretmenlerin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S., Akalın, Ç. ve İlsev, A. (2007). Duygusal örgütsel bağlılık gelişiminde algılanan örgütsel destek ve örgüt temelli öz-saygı. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 189-211.
- İnce, A. R. (2016). Algılanan örgütsel desteğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde yönetici desteğinin aracılık rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 649-660.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kaplan, M. ve Öğüt, A. (2012). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin analizi: Otel işletmelerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 387-401.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kasalak, G. ve Bilgin Aksu, M. (2014). Araştırma görevlilerinin algıladıkları örgütsel desteğin örgütsel sinizm ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 115-133.
- Kaur, S., & Aneet (2017). Perceived organizational support and affective commitment: A demographic analysis. *IOSR Journal of Business and Management*, 19(1), 54-59.
- Keleş, S. (2014). Aile şirketlerinde Y jenerasyonunun öz yeterlilik algısı ve işe adanmışlık ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5(11), 95-109.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (Fourth Edition). NewYork: Guilford publications.
- Maden Eyiusta, C. (2015). İşgörenlerin güçlendirme algılarının sorumluluk üstlenme davranışları üzerindeki etkisi: İşe adanmışlık ve iş tatmini değişkenlerinin aracılık rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 68-78.
- MEB. (2017). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016'17. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_ıys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_ıstatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_ıstatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf) (Erişim Tarihi: 07.11.2017).
- Nigah, N., Davis, A. J., & Hurrell, S. A. (2012). The impact of buddying on psychological capital and work engagement: An empirical study of socialization in the professional services sector. *Thunderbird International Business Review*, 54(6), 891-905.
- Ötken, A. B. (2015). Algılanan örgütsel destek ve psikolojik sahiplenme arasındaki ilişki ve bu ilişkide örgütsel adaletin rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(2), 113-140.
- Özbek, M. F. ve Kosa, G. (2009). Duygusal bağlılık, örgütsel destek, üst yönetim desteği ve personel güçlendirmenin hizmet kalitesi üzerindeki etkisi: Kırgızistan'da banka işgörenleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34, 189-212.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi*, 18(2), 113 -130.
- Özkalp, E. ve 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.

- Özyılmaz, A. ve Süner, Z. (2015). İşe adanmışlığın işyeri tutumlarına etkisi: Hatay'daki 9 işletmede yapılan ampirik araştırmanın sonuçları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(3), 143-164.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literatüre. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2001). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Sökmen, A., Ekmekçioğlu, E. B. ve Çelik, K. (2015). Algılanan örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve yönetici etik davranışı ilişkisi: Araştırma görevlilerine yönelik araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 125-144.
- Tokgöz, N. (2011). Örgütsel sinisizm, örgütsel destek ve örgütsel adalet ilişkisi: Elektrik dağıtım işletmesi çalışanları örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), 365-389.
- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 179-192.
- Turuç, Ö. ve Çelik, M. (2010a). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 17(2), 183-206.
- Turuç, Ö. ve Çelik, M. (2010b). Algılanan örgütsel desteğin çalışanların iş-aile, aile-iş çatışması, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetine etkisi: Savunma sektöründe bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 209-232.
- Uçar, D. ve Ötken, A. B. (2010). Perceived organizational support and organizational commitment: The mediating role of organization based self-esteem. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 85-105.
- Yılmaz, D. (2014). *Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, H. ve Görmüş, A. Ş. (2012). Stratejik girişimciliğin, algılanan örgütsel destek ve örgütsel öğrenme üzerine etkilerinin araştırılması: Tekstil sektöründe ampirik bir çalışma. *Journal of Yasar University*, 26(7), 4483-4054.
- Yoon, J., & Lim, J. C. (1999). Organizational support in the workplace: The case of Korean hospital employees. *Human Relations*, 52(7), 923-945.
- Yoon, J., & Thye, S. (2000). Supervisor support in work place: Legitimacy and positive affectivity. *The Journal of Social Psychology*, 140(3), 295-316.
- Zhang, T., Avery, G. C., Bergsteiner, H., & More, E. (2014). The relationship between leadership paradigms and employee engagement. *Journal of Global Responsibility*, 5(1), 4-21.



## **Ergenlerin Saldırganlık Düzeyinin Değer Yönelimleri, Cinsiyet ve Anne Babanın Eğitim Düzeyi Açısından Yordanması**

### **The Prediction of Adolescents' Aggression Levels in Terms of Value Orientations, Gender and Parents' Education Level**

Zöhre KAYA<sup>1</sup>, Fatma Ebru İKİZ<sup>2</sup>, Esra ASICI<sup>3</sup>

#### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, ergenlerin değer yönelimlerinin, cinsiyet ve anne-baba eğitim durumunun saldırganlığı yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırma yordayıcı korelasyonel araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 890 ergen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Saldırganlık Ölçeği, Portre Değerler Anketi ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Analizlerde, aritmetik ortalama, Pearson korelasyonu ve hiyerarşik regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlar, saldırganlık düzeyi ve değer yönelimleri arasında negatif ilişki olduğunu, değer yönelimleri, cinsiyet ve anne babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin birlikte saldırganlık puanlarındaki değişimin %18.7'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre başarı, evrenselcilik ve iyilikseverlik değerlerinin saldırganlığın azalmasına, baba eğitim düzeyinin ise saldırganlığın artmasına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde katkı sağladığını; özyönetim, uyma ve güvenlik değerleri ile cinsiyet ve annenin eğitim düzeyi değişkenlerinin saldırganlığı yordamadaki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Fiziksel saldırganlık, Sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık, değer yönelimleri, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, ergen

#### **Abstract**

The purpose of this study is to examine whether value orientations of adolescents, gender and state of parents' education predict aggression. The study was designed as predictive correlational research model. The participants consisted of 890 adolescents. Data were collected by Aggression Scale, Portrait Values Scale and a personal information questionnaire. Data were analyzed through mean, Pearson correlation and hierarchical regression analysis. Results indicated that there was significant negative correlation between aggression levels and value orientations of adolescent. It was found that value orientations, gender and parents' education level together explained 18.7% of the variance of aggression in adolescence. Findings showed that success, universalism, benevolence and education level of father significantly contributed to prediction of aggression in adolescents while the contributions of the security, conformity, self-direction, gender and education level of mother were not significant.

**Keywords:** Physical aggression, verbal aggression, anger, hostility, value orientations, gender, state of parent's education, adolescence

1. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-9211-3632>

2. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-4381-1658>

3. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kilis, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-0872-9042>

**Atf / Citation:** Kaya, Z., İkiz, F.E., & Asıcı, E. (2019). Ergenlerin saldırganlık düzeyinin değer yönelimleri, cinsiyet ve anne babanın eğitim düzeyi açısından yordanması. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 75-84. doi:10.24106/kefdergi.2306



## Extended Abstract

**Introduction and Purpose:** Aggressive behaviors and tendencies are important problem areas in adolescence. Aggression is a structure consisted of physical and verbal aggression, anger and hostility dimensions and it is indicated to have affective, behavioral and cognitive components. Since aggressive behaviors are still prevalent between adolescents (Aygen & Acik, 2014; Kepenkci & Cinkir, 2005; Unlu, Evcin, Burakgazi Yilmaz, & Dalkilic, 2013) it means that there is still something more to be investigated. Since aggressive expressions result in many negative emotional, physical and behavioral consequences (Campano & Munakata, 2004), the triggering factors are thought to be important to investigate. We know that aggressive expressions are learned through socialization processes (Akkas & Uyanik, 2016) that may increase during the social interactions between adolescents (Steinberg, 2013) because of the effects of their biological and hormonal changes. So it is offered that the value systems of adolescents may underlie these expressions (Benish- Weisman & McDonald, 2015). Values, as a motivational structure, are explained by behavioral patterns, attitudes and preferences that function as standards to reach a purpose for a person (Schwartz & Sagie, 2000). These values may occur by the effects of social environmental dynamics either during the interactions at home with family members, or within the peer interactions. Values are indicated to be the vital manipulative agencies for adolescents to behave accordingly (Kisac & Turan, 2015). According to literature, the relation between values and aggression of adolescents is not clear and there were found studies which were indirectly investigating the phenomena. For example, Sussman, Skara, Weiner and Dent (2004) emphasized that the attitudes of adolescents towards problem behaviors were effective on violence tendencies. This means that it is valuable to investigate the direct relationship between aggression and value orientations of adolescents, the predictive effects of values towards the aggression levels of adolescents. Moreover, it is thought to be important that whether gender and parental education level may have discriminative effects on predicting the aggression levels of adolescents or not. The purpose of this study is to determine the relationship between aggression levels and value orientations of adolescents, the predictive role of values orientations, gender and parental education levels on aggression in adolescents.

**Method:** Present study is based on relational surveying model. Participants were composed of 890 adolescents, who were attending to vocational high schools in western region of Turkey, in Izmir during 2014-2015 education term. According to gender, participants indicated that %76.2 (n:678) of them were female, %23.8 (n:212) of them were male. Data were collected by Portrait Values Questionnaire which was originally developed by Schwartz et al (2001) and adapted to Turkish by Demirutku and Sumer (2010, with Aggression Questionnaire which was originally developed by Buss and Perry (1992) and adapted to Turkish by Sumer (2003) were used with a demographic questionnaire which was developed by the researchers. Validity and reliability studies of these two scales were made for adolescents in present study. Data were analyzed by descriptive statistics, pearson correlation and hierarchical regression analysis.

**Findings:** According to the investigation of the aggression levels and value orientations of adolescents, it was found that the highest means were gathered on physical aggression, the lowest means were gathered on anger levels. According to value orientations, it was found that the highest means were gathered on universalism, the lowest means were gathered on security and benevolence levels. According to the investigation of the relation between the aggression levels and value orientations of adolescent, results indicate significant negative correlations between aggression levels and values orientations of adolescents.

According to the results of hierarchical regression analysis, while success ( $\beta=-0,14$ ;  $t=-3,35$ ;  $p<0,01$ ), universalism ( $\beta=-0,27$ ;  $t=-5,94$ ;  $p<0,05$ ) and benevolence ( $\beta=-0,09$ ;  $t=-2,21$ ;  $p<0,05$ ) value orientations made negative and significant contributions to regression model; the education levels of father ( $\beta=0,08$ ;  $t=2,40$ ;  $p<0,05$ ) made positive and significant contributions. Success, universalism, benevolence and the education level of father all together explain 18.7% of the variance of aggression in adolescence.

**Conclusion and Discussion:** The purpose of this study is to determine the relationship between aggression levels and value orientations of adolescents and the predictive role of values orientations, gender and parental education levels on aggression in adolescents. As a conclusion, there are significant negative correlations between aggression levels and values orientations of adolescents. We can say that, especially for vocational high school populations, the increase in value orientations of adolescents lead to decrease in their aggression levels. Especially some values were found to be more important than the others for these participants. These were success values, benevolence values and universalism values. Remembering that values are important manipulative agencies and motivational resources for adolescents to behave accordingly (Kisac & Turan, 2015); vocational high school students need to be enhanced to internalize success, universalism and benevolence values to experience them rather than aggression. By the way, these results of this study are consistent with the literature emphasizing that there is negative correlation between moral attitudes and aggression (Avci, 2010); character education (Cokdolu, 2013) and peace education (Sagkal, 2011) have positive effects on decreasing aggression levels of adolescents. According to the results of present this study, the need to support and educate adolescents on values and also on how to manage their anger and hostility arises. Supportive and preventive school counseling is offered to be more effective to protect and enhance the mental health of adolescents and to support living together in harmony.

## 1. Giriş

Saldırganlık ergenler arasında karşılaşılan en yaygın problem alanlarından birisidir. Geçmişten bu yana saldırganlığı önlemek amacıyla ergenlerin saldırgan davranış ve eğilimlerinin nedenlerini anlamaya yönelik araştırmalar gerçekleştirilmesine rağmen; ergenler arasında saldırgan davranışların hala yaygın olduğu (Aygen ve Açık, 2014; Kepenkçi ve Çinkır, 2005; Ünlü, Evcin, Burakgazi Yılmaz ve Dalkılıç, 2013) görülmektedir. Bu durum sosyal, duygusal, fiziksel ve davranışsal pek çok olumsuz sonuç yaratan (Campano ve Munakata, 2004) ergenlerin saldırgan davranışlarına yönelik olarak daha etkili önleyici ve çözüm bulucu yaklaşımlar geliştirebilme yönünde halen bir ihtiyaç olduğunu ve bu nedenle de saldırganlığı tetikleyen faktörlerin incelenmesinin önemini ve güncelliğini koruyan bir konu olduğunu ortaya koymaktadır.

En genel haliyle başkalarını incitme veya başkalarına zarar verme amacıyla yapılan her türlü davranış veya eylem (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998) olarak tanımlanabilen saldırganlık konusu çok sayıda kuramcı tarafından araştırılmakla birlikte, saldırganlığın nasıl tanımlanacağı konusunda bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bandura (1973) saldırganlığı sosyal kuralları bozan ya da yıkan zarar verici davranış kalıpları içinde değerlendirirken; Berkowitz (1987) saldırganlığı “niyet” kavramıyla birlikte açıklamakta ve canlı veya cansız herhangi bir varlığa karşı fiziksel ya da duygusal olarak zarar vermeyi amaçlayan davranış olarak tanımlamaktadır. Buss ve Perry (1992) ise saldırganlığın sözel ve fiziksel saldırganlık ile öfke ve düşmanlık boyutlarından oluşan çok boyutlu bir yapı olduğunu ve birbiriyle ilişkili olan bu boyutların saldırganlığın duygusal, davranışsal ve bilişsel bileşenlerini oluşturduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi, saldırganlık kavramına ilişkin tanımlarda yıllar içerisinde değişim meydana geldiğini, saldırganlığın 70’li yıllarda zarar verici davranış şeklinde basit bir tanımla açıklanırken; 90’lı yıllara gelindiğinde çok boyutlu ve daha karmaşık bir yapı olarak ele alınmaya başlandığını söylemek mümkündür.

Saldırganlığın bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri tanımsal olarak birbirinden farklılaşmaktadır. Saldırganlığın bilişsel bileşeni olan düşmanlık, bireyin diğerlerinden hoşlanmama duygusunu ifade etmekte, diğerlerini olumsuz olarak değerlendirmeye neden olmakta ve saldırgan davranışın başlatıcısı olarak görülmektedir (Nugent ve Champling, 1997). Saldırganlığın duygusal bileşeni olan öfke, doğal-biyolojik olarak limbik sistemden kaynaklanmakta ve insanların günlük yaşamında deneyimlediği bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Saldırganlığın davranışsal bileşenlerinden olan sözel saldırganlık, dışı vurulmuş öfke olarak; fiziksel saldırganlık ise motor davranışlarla ilişkili karşısındaki kişi ve objeye zarar verme amaçlı davranış olarak açıklanmaktadır (Buss ve Perry, 1992). Yapılan çalışmaların büyük bölümünde olduğu gibi bu çalışmada da saldırganlık; düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık ve fiziksel saldırganlık şeklindeki yukarıda açıklanan dört boyutlu yapıyla ele alınmaktadır.

Toplumsallaşma sürecinde öğrenildiği (Akkaş ve Uyanık, 2016) ve meydana gelen biyolojik değişimlerle birlikte ergenlik döneminde sosyal ilişkilerde artış gösterebildiği vurgulanan (Steinberg, 2013) saldırgan davranışların anlaşılmasında ergenin sahip olduğu değerler sisteminin önemli olduğu ileri sürülmektedir (Benish-Weisman ve McDonald, 2015). Bireyin yaşamına yön veren ve önem dereceleri farklı olan, arzulanı amaçlar olarak tanımlanabilen (Schwartz ve Sagie, 2000) değerler; bireyin yaşantıları ve içinde bulunduğu sosyal çevrenin etkisiyle oluşmakta ve insan davranışlarını yönlendiren etkenlerden biri olarak görülmektedir (Kısaç ve Turan, 2015).

Aile, okul ve arkadaş ortamındaki sosyalleşme sürecinde kazanılan değerler sistemi ergenin davranışlarının oluşmasında etkili olmakta; yapmış olduğu davranışların kabul edilebilir ya da kabul edilemez olduğunu belirleyerek o davranışı yapıp yapmama konusunda ergene ipuçları sunmaktadır (Göldağ, 2015). Değerler, sadece fikirlerle ilişkili değildir; bireyin duyguları, amaçları ve o bireyi bu amaçlara götüren davranış örüntüleriyle de ilişkili olup davranış, tutum ve tercihlerin standartları olarak işlev görmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bu doğrultuda Erikson’un psikososyal gelişim kuramına göre uygun bir kimlik ve hayat felsefesi bulma arayışı içinde olunan ergenlik sürecinde kritik bir öneme sahip olan değerlerin (Kısaç ve Turan, 2015) ergenlerin saldırgan davranışlarının anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bireyin davranışsal tercihlerine rehberlik eden (Koruklu ve Aktamış, 2012) değerler (1) biyolojik ihtiyaçlar, (2) sosyal etkileşimleri düzenlemeyle ilgili ihtiyaçlar ve (3) grup ve toplumsal gereklilikleri yerine getirmeyle ilgili ihtiyaçlar olmak üzere üç evrensel ihtiyacın bilişsel temsilcilerinden oluşmaktadır (Demirutku ve Sümer, 2010). Bu üç evrensel ihtiyaç bir araya gelerek iki temel güdüsel çatışma eksenini üzerinde yer alan, dört boyut altında toplanan, birbiriyle uyumlu ve birbiriyle çatışan 10 değer yönelimini ortaya çıkarmaktadır. Birinci eksen yeniliğe açıklık ve muhafazakârlık, ikinci eksen de özgünlük ve özaşkınlık boyutlarından oluşmaktadır. Yeniliğe açıklık boyutu bireysel yenilik arayışı, bağımsız düşünme ve davranma yönelimini anlatan “uyarıma” ve “özyönelim” değer yönelimlerini; muhafazakârlık boyutu ise bireysel isteklerin toplumsal normlara ve geleneklere göre sınırlandırılmasını, bireysel ve toplumsal istikrarın korunmasını anlatan “uyuma”, “geleneksellik” ve “güvenlik” değer yönelimlerini içermektedir. Üçüncü boyut özgünlük bireysel başarı ve baskınlığa vurgu yapan “güç” ve “başarı”; dördüncü boyut özaşkınlık ise diğerleri ve doğanın iyiliğini



istemeye vurgu yapan “evrenselcilik” ve “iyilikseverlik” değer yönelimlerini içermektedir. Hem yeniliğe açıklık hem de özgenişletim boyutlarında yer alabilen “hazcılık” da onuncu değer yönelimi olarak tanımlanmaktadır (Demirutku ve Sümer, 2010; Schwartz, 1992; 1996).

İlgili alanyazın incelendiğinde; saldırgan davranışlar ve değer yönelimleri arasındaki ilişkileri ergenler açısından ele alan sınırlı sayıda araştırmanın var olduğu görülmektedir. Paciello ve arkadaşları (2017) özgenişletim boyutundaki güç ve başarı değer yönelimlerinin ergenlerde antisosyal davranışlara neden olan motivasyonel faktörler olabileceğini ileri sürerken; Benish- Weisman ve McDonald (2015) araştırmalarında saldırgan davranışların özgenişletim ve yeniliğe açıklık ile olumlu yönde; özaşkinlik ve muhafazakârlık ile de olumsuz yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Geç ergenler olarak tanımlayabileceğimiz meslek yüksekokulu öğrencilerinin katılımıyla ülkemizde gerçekleştirilen bir araştırmada ise şiddet eğilimi yüksek olan bireylerin güç, başarı ve uyarılma değerlerine şiddet eğilimi düşük olan bireylere göre daha fazla önem verdikleri görülmektedir (Göldağ, 2015).

Saldırganlık ve değer yönelimlerinin birbirinden bağımsız olarak ele alındığı çalışmalar incelendiğinde; cinsiyetin saldırganlık (Aktaş ve Güvenç, 2006; Avcı ve Kelleci, 2015; Çeşit, 2016; Çetinkaya-Yıldız ve Hatipoğlu-Sümer, 2010; Haskan Avcı ve Yıldırım, 2015) ve bireyin sahip olduğu değer yönelimlerinde (Demirutku ve Sümer, 2010; Erden ve Yılmaz 2016; Göldağ, 2015; Güneş, 2015; Kısaç ve Turan, 2015; Schwartz ve Rubel, 2005; Sesli ve Demir Başaran, 2016) farklılıklar ortaya çıkaran önemli bir değişken olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca saldırganlığın akademik başarı (Güneş, 2015; Haskan Avcı ve Yıldırım, 2015); okul türü (Güneş, 2015); öfke (Avcı ve Kelleci, 2015); ebeveynlerin eğitim düzeyi (Yönet, Çalık, Yaşartürk ve Çimen; 20016); aile içi şiddet (Haskan Avcı ve Yıldırım, 2015); iletişim becerileri (Yıldırım ve Abakay, 2015); kişilerarası problem çözme becerileri (Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010) ve sportif faaliyetler (Yönet, Çalık, Yaşartürk ve Çimen; 2016) gibi çok çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğu bilinmektedir. Değer yönelimleri ise akran ilişkileri (Erden ve Yılmaz, 2016); özerklik (Sesli ve Demir Başaran, 2016), akademik erteleme davranışı (Yiğit ve Dilmaç, 2011), akademik başarı (Güneş, 2015); sınıf düzeyi (Kısaç ve Turan, 2015; Sesli ve Demir Başaran, 2016; Yiğit ve Dilmaç, 2011), okul türü (Güneş, 2015; Kısaç ve Turan, 2015; Sesli ve Demir Başaran, 2016; Yiğit ve Dilmaç, 2011), ebeveynlerin eğitim düzeyi (Erden ve Yılmaz, 2016; Güneş, 2015; Sesli ve Demir Başaran, 2016; Yiğit ve Dilmaç, 2011) ve aylık gelir (Sesli ve Demir Başaran, 2016) gibi değişkenlerle ilişkili görünmektedir.

Değerlerle ilgili yapılan çalışmalar cinsiyet açısından incelendiğinde, erkeklerin başarı ve güç değerine verdiği önemin kadınlardan daha yüksek olduğu, kadınların evrensellik değerine ise erkeklerden daha fazla önem verdikleri (Demirutku ve Sümer, 2010) ileri sürülmektedir. Schwartz ve Rubel (2005), yaptıkları geniş çaplı araştırmada güç, uyarılma, hazcılık, başarı ve özyönelim değerlerinde erkeklerin; iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerinde kadınların daha yüksek puanlara sahip olduklarını gözlemlemiştir. Hatta bazı çalışmalarda (İmamoğlu ve Karakitapoğlu-Aygün, 1999., Karakitapoğlu-Aygün ve İmamoğlu, 2002), kadın ve erkeklerin değer yönelimlerinin benzerliğine dikkat çekilmiştir. Öne sürüldüğü üzere (Karababa ve Dilmaç, 2015), cinsiyetler arasındaki insani değer düzeylerinin ve değer tercihlerinin farklılığı, ailenin ve toplumun erkek ve kadın cinsiyetine yükledikleri rollerin ve anlayışların farklı olmasından kaynaklanabilir.

Son yıllarda eğitimin öncelikli konuları arasında yer alan değerlerin, disiplinler arası bir konu olarak çok çalışıldığı ve önemle üzerinde durulmaya devam edildiği görülmektedir. Değerler bireyin hayatını yönlendirmesinde toplumsal ve bireysel olarak önemli bir işleve sahiptir. Yukarıda yer verilen alan yazındaki bilgiler, ergenin problem davranışa ilişkin sahip olduğu tutumlarının şiddet davranışına yönelik eğilimini etkilediği (Sussman, Skara, Weiner ve Dent, 2004) görüşü doğrultusunda değerlendirildiğinde, saldırganlık ve değer yönelimleri arasındaki ilişkinin ve değer yönelimlerinin ergenlerin saldırganlık düzeyini yordamaya ne düzeyde katkı sağladığının araştırılması çalışılmaya değer bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada (Kepenççi ve Çınkır, 2005), lise öğrencilerinin %35.5'inin içinde bulunulan akademik yıl süresince en az bir kez fiziksel olarak şiddet davranışı sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca araştırmalar diğer lise türleriyle kıyaslandığında meslek lisesi öğrencileri arasında saldırgan davranışların daha yaygın olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır (Başaran, 2008; Filiz, 2009). Günümüzde saldırgan davranışlardaki artışın özellikle de meslek lisesi öğrencileri arasında daha fazla olduğu dikkate alındığında, meslek lisesi öğrencilerine yönelik olarak önleyici ve çözüm bulucu yaklaşımların geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, meslek lisesi öğrencilerinin saldırgan davranışlarının açıklanmasında değerlerin rolünün incelenmesinin önemli olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca, sosyalleşme olgusuyla bağlantılı olarak açıklanan saldırganlık ve değerlerin gerek cinsiyet açısından gerekse de sosyal öğrenmelerle ilişkili olarak ebeveynlerden etkilenmelerinin önemli oranda olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ergenlerin saldırgan davranışları ve değer yönelimlerinde farklılıklar ortaya çıkarması beklenen cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerinin ergenlerin saldırganlık düzeyini yordamadaki etkisinin belirlenmesinin alan yazına önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Ortaya çıkan sonuçların ergenlere ve anne-babalara yönelik eğitsel ve psikolojik çalışmalar yürüten alanla ilgili çalışan uygulamacılara ve araştırmacılara veri sağlama açısından rehberlik edeceği; ön-

leyici ve koruyucu çalışmalar açısından önemli bulgular ortaya çıkaracağı öngörülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, bu araştırma kapsamında meslek lisesi öğrencilerinin değer yönelimlerinin, cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyinin saldırganlığı yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

**Araştırmanın Deseni:** Bu araştırma, iki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını incelemeyi amaçlayan yordayıcı ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır.

**Araştırmanın katılımcıları:** Araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılında İzmir iline bağlı üç farklı meslek lisesinde okumakta olan ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen, araştırmaya katılmaya gönüllü olan %76,2'si (n:678) kız, %23,8'i (n:212) erkek olmak üzere toplam 890 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin %6,4'ünün annesi okuryazar değil, %4'ünün okuryazar, %47,5'inin ilkokul mezunu, %22,9'nun lise, %2,9'unun annesi üniversite mezunudur. Öğrencilerin %2'sinin babası okuryazar değil, %1,9'unun okuryazar, %36,2'sinin ilkokul mezunu, %25,6'sının lise, %6,9'unun babası üniversite mezunudur.

### Veri Toplama Araçları ve Uygulama

**Saldırganlık Ölçeği (SÖ):** Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilen SÖ beşli Likert tipinde 29 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçeğin fiziksel, sözel saldırganlık, öfke ve düşmanlık olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması üniversite öğrencileri örnekleminde Sümer (2003) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin toplam varyansın %38'sini açıkladığı görülmüştür. SÖ'nün ergen örneklemini için geçerlik ve güvenilirliği bu çalışma kapsamında test edilmiştir. Bu doğrultuda 29 maddelik ölçek formu için elde edilen veri setiyle yapılan ilk DFA sonucunda elde edilen model uyum indekslerinin ölçeğin mevcut yapısını doğrulamak için yeterli olmadığı; faktör yükü .40'ın altında olan ve hata varyansı .90'dan yüksek olan maddelerin var olduğu görülmüştür. Söz konusu maddeler ölçekten çıkarılarak (M4, M9, M11, M12, M14, M16, M19, M22, M26, M29) elde kalan 19 madde için DFA yenilenmiş ve modifikasyon önerilerine uygun olarak kovaryans bağlantıları gerçekleştirilmiştir. Yapılan son DFA sonucunda 19 madde ve 4 faktörlü yapının en iyi uyum değerlerini verdiği saptanmıştır (Tablo 1). Faktör yüklerinin yeterli düzeyde (0.50 – 0.79), hata varyansları düşük, tüm maddeler için t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,88; alt boyutların alpha katsayıları sırasıyla 0.85 – 0.66 – 0.85 – 0.74 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları 0.33 ile 0.75 aralığında olup yeterli düzeydedir. Saldırganlık ölçeği için gerçekleştirilen DFA'nın başlangıç ve sonucundaki uyum indekslerine ilişkin değerler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. SÖ'nün DFA Uyum İndeksleri Analizi**

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA	Son DFA
Madde sayısı	29	19
P	0.000	0.000
X <sup>2</sup> /sd	8.19	2.72
RMSEA	0.09	0.04
SRMR	0.10	0.04
GFI	0.76	0.95
NFI	0.68	0.93
CFI	0.70	0.96

**Portre Değerler Anketi (PDA):** Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen PDA, 40 maddelik altılı Likert tipinde on değer tipini içeren bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Demirutku ve Sümer (2010) tarafından yapılmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada PDA'nın ergen örneklemini için güvenilirlik ve geçerlik analizi yeniden yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) başlangıcı ve sonucunda elde edilen uyum indekslerine ilişkin değerlere Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2. PDA'nın DFA Uyum İndeksleri Analizi**

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA	Son DFA
Madde sayısı	40	25
P	0.000	0.000
X <sup>2</sup> /sd	4.32	3.67
RMSEA	0.06	0.05

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA	Son DFA
SRMR	0.07	0.04
GFI	0.84	0.92
NFI	0.86	0.92
CFI	0.88	0.94

Ölçeğin başlangıçtaki yapısına uygun, madde faktör ilişkisi kurularak yapılan DFA'da model uyum indekslerinin uygun olmadığı ve faktör yükü 0,40'ın altında, hata varyansı 0,90'dan yüksek 15 madde çıkarılıp (M1, M2, M6, M15, M17, M39, M10, M26, M37, M9, M20, M25, M30, M33, M38), modifikasyon önerisine uygun kovaryans bağlantıları kurulduktan sonra kalan 25 madde ve 6 faktörlü yapının en iyi uyumu verdiği gözlenmiştir. Faktör yüklerinin yeterli (0.45 – 0.85), hata varyansları düşük (Std.H≤0,10), tüm maddeler için t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,94; alt boyutların alpha katsayıları sırasıyla 0.82 – 0.83 – 0.88 – 0.86 – 0.77 – 0.84 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları 0,36 ile 0,75 aralığında olup yeterli düzeydedir.

**Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların cinsiyet ve anne baba eğitim düzeyi ile ilgili bilgiler araştırmacılar tarafından oluşturulan bir bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

**Analiz:** Analizlerde ön analizler için frekans dağılımı, aritmetik ortalama, pearson korelasyonu ve hiyerarşik regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Analizler öncesinde veri seti normallik, otokorelasyon ve çoklu bağlantılılık açısından incelenmiş ve veri setinin parametrik test tekniklerini ve hiyerarşik regresyon analizini kullanmak için uygun olduğu saptanmıştır. Regresyon analizinde cinsiyet ve annenin eğitim düzeyi modele dummy değişken olarak dahil edilmiştir.

### 3. Bulgular

#### 3.1.Saldırganlık Ölçeği ve Portre Değerler Anketinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

**Tablo 3. SÖ ve PDA'dan Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler**

	Ölçekler	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık
Saldırganlık	Fiziksel saldırganlık	890	3.04	1.12	0.136
	Sözel saldırganlık		2.84	1.03	0.170
	Düşmanlık		2.81	1.05	0.318
	Öfke		2.63	1.04	0.340
Değer yönelimleri	Başarı	890	3.61	1.47	-0.085
	Özyönelim		4.02	1.56	-0.470
	Evrenselcilik		4.20	1.33	-0.586
	İyilikseverlik		3.39	1.72	0.130
	Uyma		3.93	1.36	-0.463
	Güvenlik		3.38	1.44	0.167

Tablo 3'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ergenler, saldırganlık ölçeğinden en yüksek puanı fiziksel saldırganlık ( $X=3.04$ ), en düşük puanı ise öfke ( $X=2.63$ ) alt boyutundan almışlardır. PDA açısından ise, en yüksek evrenselcilik ( $X=4.20$ ), en düşük iyilikseverlik ( $X=3.39$ ) ve güvenlik ( $X=3.38$ ) boyutlarından puan aldıkları saptanmıştır.

#### 3.2. Saldırganlık Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

İlk olarak, Saldırganlık Ölçeği ve Portre Değerler Anketi'nden elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri ortaya koyan korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4. SÖ ve PDA Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

	Fiziksel Saldırganlık	Sözel Saldırganlık	Düşmanlık	Öfke
Başarı	-0.37**	-0.13**	-0.37**	-0.13**
Özyönetim	-0.21**	-0.19**	-0.24**	-0.25**
Evrenselcilik	-0.36**	-0.31**	-0.28**	-0.22**
İyilikseverlik	-0.28**	-0.29**	-0.19**	-0.15**
Uyma	-0.23**	-0.25**	-0.13**	-0.17**
Güvenlik	-0.28**	-0.22**	-0.21**	-0.17**

\*p<.01

Tablo 4’de görüldüğü gibi; ergenlerin saldırganlık ile değer yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde, her iki ölçeğin alt boyutları arasında 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin var olduğu saptanmıştır. Buna göre, fiziksel saldırganlık ile başarı ( $r=-.37, p<.01$ ); öz yönetim ( $r=-.21, p<.01$ ); evrenselcilik ( $r=-.36, p<.01$ ); iyilikseverlik ( $r=-.28, p<.01$ ); uyma ( $r=-.23, p<.01$ ) ve güvenlik ( $r=-.28, p<.01$ ) arasında; sözel saldırganlık ile başarı ( $r=-.13, p<.01$ ); öz yönetim ( $r=-.19, p<.01$ ); evrenselcilik ( $r=-.31, p<.01$ ); iyilikseverlik ( $r=-.29, p<.01$ ); uyma ( $r=-.25, p<.01$ ) ve güvenlik ( $r=-.22, p<.01$ ) arasında; düşmanlık ile başarı ( $r=-.37, p<.01$ ); öz yönetim ( $r=-.24, p<.01$ ); evrenselcilik ( $r=-.28, p<.01$ ); iyilikseverlik ( $r=-.19, p<.01$ ); uyma ( $r=-.13, p<.01$ ) ve güvenlik ( $r=-.21, p<.01$ ) arasında; öfke ile başarı ( $r=-.13, p<.01$ ); öz yönetim ( $r=-.25, p<.01$ ); evrenselcilik ( $r=-.22, p<.01$ ); iyilikseverlik ( $r=-.15, p<.01$ ); uyma ( $r=-.17, p<.01$ ) ve güvenlik ( $r=-.17, p<.01$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler vardır.

Ergenlerin saldırganlık düzeylerinin değer yönelimleri cinsiyet ve anne babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5. Saldırganlığın Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları**

	Bağımsız değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p
1. Adım	Sabit	3.926	0.086		45.659	0.000
	Başarı	-0.078	0.022	-0.149	-3.588	0.000
	Özyönetim	-0.003	0.022	-0.006	-0.145	0.884
	Evrenselcilik	-0.146	0.026	-0.251	-5.731	0.000
	İyilikseverlik	-0.041	0.018	-0.092	-2.325	0.020
	Uyma	-0.007	0.022	-0.012	-0.299	0.765
	Güvenlik	-0.005	0.023	-0.010	-0.229	0.819
R=0.436 R <sup>2</sup> =0.190 ΔR <sup>2</sup> =0.184 F <sub>(6, 883)</sub> =34.457 p=0.000						
2. Adım	Sabit	3.765	0.132		28.619	0.000
	Başarı	-0.075	0.022	-0.143	-3.445	0.001
	Özyönetim	-0.004	0.022	-0.008	-0.175	0.861
	Evrenselcilik	-0.154	0.026	-0.265	-5.942	0.000
	İyilikseverlik	-0.040	0.018	-0.088	-2.208	0.028
	Uyma	-0.005	0.022	-0.008	-0.213	0.832
	Güvenlik	-0.007	0.023	-0.014	-0.319	0.750
	Cinsiyet	-0.018	0.058	-0.010	-0.303	0.762
	Anne eğitim	-0.015	0.024	-0.022	-0.634	0.527
Baba eğitim	0.060	0.025	0.082	2.403	0.016	
R=0.442 R <sup>2</sup> =0.195 ΔR <sup>2</sup> =0.187 F <sub>(9, 880)</sub> =23.730 p=0.000						

Tablo 5’te görüldüğü gibi, araştırmanın bağımsız değişkenlerinin yer aldığı ilk modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $F_{(6, 883)}=34.46; p<0.01$ ) ve bağımsız değişkenlerin birlikte saldırganlıktaki değişimin %18.4’ünü açıkladıkları saptanmıştır. Modelde başarı ( $\beta=-0.15; t=-3.59; p<0.01$ ), evrenselcilik ( $\beta=-0.25; t=-5.73; p<0.05$ ) ve iyilikseverlik ( $\beta=-0.09; t=-2.32; p<0.05$ ) değişkenlerinin varyansa anlamlı katkı sağladığı ve saldırganlık üzerinde negatif etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, anne-baba eğitimi kontrol değişkeni bloğunun dahil edildiği ikinci modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $F_{(9, 880)}=23.73; p<0.01$ ), kontrol ve bağımsız değişkenlerin birlikte saldırganlıktaki değişimin yaklaşık %19’unu açıkladıkları saptanmıştır.

Kontrol değişkenlerinin modele yaptığı katkının anlamlı olup olmadığını belirlemek için F istatistiğinde meydana gelen değişikliğin istatistiksel olarak anlamlılığı incelenmiş ve değişimin anlamlı olmadığı görülmüştür ( $\Delta F_{(3;880)}=2.03; p>0.05$ ). Diğer bir ifade ile; değer yönelimlerinin saldırganlık üzerindeki etkisi için kurulan ikinci modelde cinsiyet, anne-baba eğitiminin aracılık rolü bulunmamaktadır. Kurulan ikinci modelde başarı ( $\beta=-0.14; t=-3.35; p<0.01$ ), evrenselcilik ( $\beta=-0.27; t=-5.94; p<0.05$ ), iyilikseverlik ( $\beta=-0.09; t=-2.21; p<0.05$ ) ve baba eğitimi ( $\beta=0.08; t=2.40; p<0.05$ ) değişkenlerinin varyansa anlamlı katkı sağladığı, saldırganlık üzerinde başarı, evrenselcilik ve iyilikseverlik değerlerinin negatif yönlü; baba eğitiminin ise pozitif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu saptanmıştır.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınırları oldukça geniş olan saldırganlık kavramı ve saldırganlığı etkileyen faktörler günümüzde halen anlaşılmaya

çalışılmaktadır. Psikoloji dünyasının geçmişten günümüze kadar üzerinde en fazla durduğu konulardan bir olan saldırganlık, Bandura (1973) tarafından en derin kaygı uyandıran insan aktivitesi olarak tanımlanmıştır. Bandura'ya göre saldırgan davranışlar öğrenme ve çevresel deneyimlerin bir sonucudur. Bu çalışmada ergenlerin saldırgan davranışlarının değer yönelimleri, cinsiyet ve ebeveynlerin eğitim durumuna göre yordanması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen ilk bulguya göre, araştırmaya katılan ergenlerde en çok fiziksel saldırganlık davranışları görülmektedir. Aktaş ve Güvenç'in (2006) ilköğretim okullarına devam eden ergenler ile gerçekleştirdiği çalışmada ergenlerde en çok saldırganlığın düşmanlık yönünün var olduğu görülmektedir. Bu sonuç yaşla birlikte, ergenlerde saldırganlığı ifade etme biçimlerinde değişim olduğunun bir göstergesi olabilir. Ergenlik döneminde farklı problemlerle karşı karşıya kalan ergenlerin gelişimsel sorumluluklarla baş edebilecek alternatif davranışsal becerilere sahip olmaması (Yavuzer, 2013) ergen saldırgan davranışının nedeni olduğu üzerinde durulmuştur. Saldırganlık ile ilgili farklı bir bakış açısı getiren Ferris ve Grinso (1996), bireyin saldırganlığı, kendini korumak için alternatif bir davranış biçimi olarak da ortaya koyabileceğini belirtmiştir. Saldırganlığın gelişmesinde öğrenmelerin önemli etkisi olduğu düşünülmekle birlikte biyolojik ve çevresel faktörlerin de önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Örneğin, ergenlerin ebeveyn, akran etkileşimlerinde ve medya aracılığıyla saldırganlık içerikli temalara fazlasıyla maruz kalmaları onların saldırganlık yönünde tutumlar sergilemelerine dolayısıyla saldırganlık davranışlarının artmasına neden olabilir. Atılgan, güçlü ve rekabetçi olmayla toplumsal anlamda ilişkilendirilen saldırganlık içerikli bazı davranışların onaylanmasının saldırganlığın içselleştirilmesine ve normalleştirilmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bireyin çevresinde herhangi bir problem durumunda çözüm yolu olarak saldırgan eğilim ve davranışlara başvuruluyorsa diğer bir ifade ile birey çevresinde saldırgan bir modele sahipse, saldırgan davranma eğilimi artabilir.

Araştırmadan elde edilen ikinci bulguya göre; araştırmaya katılan ergenler en çok evrenselcilik en az da güvenlik değerine önem vermektedir. Sesli ve Demir Başaran'ın (2016) Anadolu ve meslek lisesi öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada da ergenlerin en çok evrenselcilik, en az da güç ile güvenlik ve uyuma değerlerine önem verdikleri görülmektedir. Bu durum lise yaş grubunun değer yönelimlerinin birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Hem bireysel hem de toplumsal amaca hizmet eden evrenselcilik değerinin yüksek çıkması, ergenlerin kendi yararları yanında toplumun ve kültürün yararını gözettileri görülmektedir. Bu sonuç üzerinde günümüz dünyasında artan kültürlerarası etkileşimin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile değer yönelimleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, insani değerlerin olumsuz değişkenlerle negatif ilişki gösterdiği, yıkıcı tepkilerin ortaya çıkmasına engel olduğu yönündeki görüşü (Karababa ve Dilmaç, 2015) desteklemekte ve ahlaki tutum ile saldırganlık arasında negatif ilişki ortaya koyan (Avcı, 2010), değerleri temel alarak yapılan karakter eğitimi programının (Çokdolu, 2013), barış temelli eğitim programının (Sağkal, 2011) saldırganlık eğilimlerini önemli oranda azalttığı yönündeki bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Buna göre; insani değerlerin bireylerin sahip olduğu saldırganlık, şiddet gibi olumsuz tutum ve davranışları azaltarak empati ve demokratiklik gibi olumlu tutum ve davranışları arttırdığı söylenebilir.

Saldırganlığın yordanmasına ilişkin sonuca göre başarı, evrenselcilik ve iyilikseverlik değerlerinin saldırganlığı negatif; baba eğitim düzeyinin ise pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte saldırganlıktaki değişimin yaklaşık %19'unu açıkladıkları saptanmıştır. Bu sonuca göre, araştırmanın katılımcılarını oluşturan meslek lisesinde okuyan ergenlerin özgenişletim değer yönelimlerinin yani bireysel başarı ve baskınlığa vurgu yapan "*başarı*" değerlerinin yükselmesinin ve özaşkınlık değer yönelimleri kapsamında diğerleri ile doğanın iyiliğini istemeye vurgu yapan "*evrenselcilik*" ve "*iyilikseverlik*" değer yönelimlerinin yükselmesinin onların saldırganlık düzeylerini azaltacağı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle ergenlerin hem bireysel hem de toplumsal olarak kendilerini ifade edecek değer yapılarına sahip olmaları saldırganlığı azaltmaktadır.

Baba eğitim düzeyinin ergenlerin saldırganlık düzeyinin yordanmasına anlamlı olarak katkı sağladığına ilişkin bulgu Yönet ve arkadaşlarının (2016) babanın eğitim düzeyine göre saldırganlıkta farklılık olduğu yönünde bulgusu ile paralellik göstermektedir. Elde edilen sonuca göre, baba eğitim düzeyi yüksek olan ergenlerin babalarını kendilerinden daha başarılı görme eğiliminde olduğu, babalarının seviyesini yakalayamama, hayal kırıklığı, korku, kıskançlık gibi durumların yaşanması ile öfke duygusunun ortaya çıkabileceği tahmin edilmektedir. Toplulukçuluğun egemen olduğu kültürlerde baba eğitim düzeyinin yüksekliğinin toplumsal değerlerin varlığının bir göstergesi olduğu göz önüne alındığında, buna karşılık veremeyen ergenlerin öfke duygusu yaşamaları beklenilebilir. Aynı zamanda kendini başarılı bulmama ve diğerlerinin iyiliğini istememe durumunun erkeklerin fiziksel saldırganlık ve öfke düzeylerinin yüksek olmasına yol açabileceği de düşünülmektedir. Ayrıca bu durumun sosyal normların etkisi ile babadan oğula şekillenebileceği; öfkeli davranışların erkekliğin göstergesi olarak algılanmasının etkisi de bulunmaktadır. Ancak bunun, ruhsal ve toplumsal birliktelik açısından sağlıksız bir durum olduğu üzerinde durulmalıdır. Bireysel ve toplumsal olarak sık sık karşılaşılabilir.



len bir olgu olarak saldırganlık dürtüsü aile ve akran gruplarında toplumsallaşma süreci içinde öğrenilmektedir (Akkaş ve Uyanık, 2016). Yine saldırganlığın gelişmesinde sosyal öğrenmeyle birlikte biyolojik ve çevresel faktörlerin de etkisi olduğu bilinmektedir. Bireysel ve toplumsal değerlere sahip olmanın saldırganlığı azalttığı yönünde bulguların ortaya çıkması, değerlerin büyük oranda aile içinde sosyalleşme ile geliştiği, toplumsal olarak aktarıldığı göz önüne alındığında aile içinde ve sosyal sistemde değerlerin kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Değerlere sahip olmamanın ortaya koyduğu boşluk özellikle ergenlik döneminde yön ve anlam arayışı içine giren ergeni yaşama dair amaçsızlığa yönelterek saldırganlık gibi riskli davranışlara itmektedir. Saldırganlığın ve değerlerin küçük yaşlardan itibaren içselleştirilerek öğrenildiği düşünüldüğünde bu yönde farkındalık çalışmalarının yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyetin saldırganlığın yordanmasına istatistiksel olarak anlamlı katkı sağlayan bir değişken olmadığına ilişkin sonuç cinsiyetin saldırganlık üzerinde önemli etkisi olduğunu ortaya koyan ulusal ve uluslar arası bir çok çalışmanın sonucuyla (Avcı ve Kelleci, 2015; Bersntein ve Gesn, 1997; Boulten ve ark., 2002; Çetinkaya-Yıldız ve Hatipoğlu-Sümer, 2010; Smith ve ark., 2003) tutarlılık göstermemektedir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, başarı, evrenselcilik ve iyilikseverlik değerlerinin yükselmesinin saldırganlığı azalttığı, fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık gösteren ergenlerin değerlere daha az önem atfettikleri anlaşılmaktadır. Erkeklerin bu değerlere ilişkin kazanım elde etmeleri ile öfke ve düşmanlık duygularını nasıl yönetecekleri konusunda desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ergenler arasında ve özellikle meslek liselerinde okuyan ergenlerin şiddete yönelik tutumlarının oluşumunu etkileyen değişkenlerin incelenmesi ve gençlerin ruh sağlığını koruyucu ve geliştirici, onların bir arada uyumlu yaşamalarını destekleyici psikolojik danışmanlık hizmetlerine ağırlık verilmesi gerektiği önerilmektedir. Saldırganlığın oluşmasında, hem aile bireylerine yönelik algıların, hem de bireyin kendini geliştirme ve diğerlerine duyarlı olma konusunda değer yoksunluğunun etkilerini gözler önüne seren bu çalışma ile genel olarak okullarda, özel olarak meslek liselerini merkeze alarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine hak ettiği önemin verilmesi ve çalışmaların etkisinin artırılması önerilmektedir. Bu çalışmanın bulguları İzmir ilindeki üç meslek lisesi öğrencileri ile sınırlıdır. Gelecek çalışmaların farklı bölgelerden, farklı lise türlerinde okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

## 5. Kaynakça

- Akkaş, İ. ve Uyanık, Z. (2016). Kadına yönelik şiddet. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, SBE Dergisi*, 6 (1), 32-42.
- Aktaş, V. ve Güvenç, G. B. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişilerarası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 233-264.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 379-388.
- Avcı, A. (2010). Eğitimde şiddet olgusu lise öğrencilerinde şiddet, saldırganlık ve ahlaki tutum ilişkisi Küçükçekmece ilçesi örneği. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Avcı, D. ve Kelleci, M. (2015). Lise öğrencilerinde öfke, saldırganlık ve ruhsal belirtiler arasındaki ilişki. *Literatür Sempozyum*, 2015; 1(5), 34-42.
- Aygen, M. ve Açıık, Y. (2009). Elazığ ilinde gençlerde şiddete başvurma ya da maruz kalma sıklığı, etkileyen faktörler ve öfke ile ilişkisi. *Kocaeli Tıp Dergisi*, (3),8-17.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. New York: Prentice-Hall, Inc.
- Başaran, C. (2008). *Çeşitli tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya*
- Benish-Weisman, M., & McDonald, K. L. (2015). Private self-consciousness and gender moderate how adolescents' values relate to aggression. *Social Development*, 24(4), 766-781.
- Berkowitz, L. (1987). Frustration, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive Behavior*, (14), 3-11.
- Bersntein, I., & Gesn, P. R. (1997). On the dimensionality of The Buss/Perry Aggression Questionnaire. *BehaviourResearch & Therapy*, 35(6), 563-568.
- Boulten M., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils definitions of bullying, attitudes towards bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*; 28(4), 354-369.
- Buss, A.H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, (63), 452-459.
- Campano, J.P. & Munakata, T. (2004). Anger and aggression among filipino students. *Adolescence*,39(156), 757-764.
- Çeşit, C. (2016). Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 70-89.
- Çetinkaya-Yıldız, E. ve Hatipoğlu-Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 161-173.
- Çokdolcu, N. (2013). *Karakter eğitimi programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çatışma çözme ve saldırganlık düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.



- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketi'nin türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 17-25.
- Erden, S. ve Yılmaz, S. (2016). İmam hatip lisesi öğrencilerinin akran ilişkilerinin insanî değerler ve öznel iyi oluş düzeyleri açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 387-414.
- Ferris, C.F., & Grisso, T. (1996). Understanding aggressive behavior in children. (Volume 794). New York: New York Academy of Sciences. pp. 426–794.
- Filiz, A. (2009). Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği). Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü
- Freedman, J.L., Sears, D.O., & Carlsmith, J.M. (1998). *Sosyal psikoloji*. (Çeviren: Ali Dönmez). Ankara: İmge Yayınları.
- Göldağ, B. (2015). Öğrencilerin şiddet eğilimi düzeyleri ve değer algıları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 8(4), 1-15.
- Güneş, A. (2015). Lise öğrencilerinin şiddet ve değer eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Rize İli Örneği). Yayımlanmamış doktora tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas
- Haskan Avcı, Ö. ve Yıldırım, İ. (2015). Prevalence of Violence Tendency in Adolescents. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 106-124.
- İmamoğlu, E. O. ve Karakitapoğlu-Aygün, Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara değerler: Üniversite düzeyinde gözlenen zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 1-18.
- Karababa, A. ve Dilmaç, B. (2015). Ergenlerde İnsani Değerlerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Biçimlerini Yordamadaki Rolü. *İlköğretim Online*, 14(3), 1149-1158.
- Karakitapoğlu-Aygün, Z. ve İmamoğlu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *Journal of Social Psychology*, 142(3), 333-351.
- Kepençi, Y. ve Çinkır, Ş. (2005). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204.
- Kısaç, İ., & Turan, Z. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29), 495-509.
- Koruklu, N. ve Aktamış, H. (2012). Öğretmen adaylarının kavramsallaştırılma boyutundaki değer tercihlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1291-1307.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Nugent, W.R., & Champling, D. (1997). The effects of anger control training on adolescent antisocial behavior, *Research on Social Work Practice*, 7 (4), 446-462.
- Paciello, M., Muratori, P., Ruglioni, L., Milone, A., Buonanno, C., Capo, R., & Barcaccia, B. (2017). Personal values and moral disengagement promote aggressive and rule-breaking behaviours in adolescents with disruptive behaviour disorders: a pilot study. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 61(1), 46-63.
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. P. Zanna, (Der.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) içinde (1-65). NY: Academic Press
- Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. C. Seligman, J. M. Olson ve M. P. Zanna, (Der.), *The psychology of values: The Ontario symposium*, Vol. 8 içinde (1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multi method studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1010-1028.
- Schwartz, S. H. & Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (4): 465–497.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. ve Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Steinberg, I. (2013). Ergenlik. Yayına hazırlayan Figen Çok. 2. Baskı. İmge Yayınevi Ankara
- Sesli, Ç. ve Başaran, S. D. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri ve özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi/The relation between value tendency and autonomy levels of high school students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- Smith, P., Anonidov, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Journal of Education*; 43(3): 299–312.
- Sussman, S., Skara, S., Weiner, M. D., & Dent, D. W. (2004). Predictors of violence perpetration among high-risk youth. *American Journal of Health Behavior*, 28(2), 134-144.
- Sümer, N. (2003). Personality and behavioral predictors of traffic accidents: testing a contextual mediated model. *Accident Analysis and Prevention*, 35, 949–964.
- Ünlü, A., Evcin, U., Yılmaz, H. B. ve Dalkılıç, A. (2013). İstanbul devlet liselerinde suç ve şiddet yaygınlığı: Okul türlerinin karşılaştırılması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(2), 152-160.
- Yavuzer, Y. (2013). Ergenlerde saldırganlık ve sosyometrik popülerlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 767-780.
- Yıldırım, A. ve Abakay, U. (2015). Hokeycilerin iletişim becerileri ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 17-28.
- Yiğit, R. ve Dilmaç, B. (2015). Ortaöğretimde öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(31).
- Yönet, E., Çalık, F., Yaşartürk, F. ve Çimen, K. (2016). Lise Öğrencilerinin rekreatif etkinliklere katılımları ile saldırganlık-şiddet eğilimlerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 4(3), 368-382.



## **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Sürecinde Kullandıkları Stratejiler: Rutin Problem Çözme Durumları<sup>1</sup>**

### **The Strategies Used by Prospective Primary School Teachers in the Process of Problem Solving: The Case of Routine Problem Solving**

Rezan YILMAZ<sup>2</sup>

#### **Öz**

Yapılan çalışma genel anlamda, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme süreçleri ile ilgili durumlarını ortaya koymayı hedeflemekle beraber özelde, problem çözme sürecinde kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği ana bilim dalı üçüncü sınıfında öğrenim gören 126 katılımcı ile nitel olarak gerçekleştirilmiştir. Kendilerine sorulan ilkökul düzeyine uygun rutin bir problemin çözümünün incelenmesi ile elde edilen veriler Polya'nın problem çözme sürecinin basamakları doğrultusunda betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının çoğunlukla tahmin-kontrol, sistematik liste yapma ve ilkökul düzeyine uygun olmayan denklem kullanma stratejisini kullandıklarını, bir kısmının ise muhakeme etme ve diyagram kullanma stratejilerini tercih ettiklerini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik eğitimi, problem çözme, problem çözme stratejisi, sınıf öğretmeni adayı

#### **Abstract**

The study is aimed to reveal the statuses of prospective primary school teachers relevant to problem solving processes in general sense, it is actually aiming to determine the strategies they use in this process. The study had been realized qualitatively by 126 participants studying at third grade of primary school teaching department of a state university's faculty of education. The data, obtained through the examination of the solution of a routine problem in primary school level directed to them, has been analyzed descriptively under stages by the problem solving process of Polya. The results indicate that they are generally using the strategies of guessing and checking, systematic listing and using equations and sometimes they prefer reasoning and using diagrams.

**Keywords:** Mathematics education, problem solving, problem solving strategies, prospective primary school teacher

1. Makalenin bir kısmı ICEMST-2016 da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-4835-2630>

**Atf / Citation:** Yılmaz, R. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme sürecinde kullandıkları stratejiler: rutin problem çözme durumları. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 85-94. doi:10.24106/kefdergi.2360

## Extended Abstract

**Introduction:** Today, in many countries, skills such as “problem solving, reasoning, connecting and communicating” are coming to the forefront among the skills intended to be brought in the education process (NCTM, 1991). And in Turkey, along with the developments realized in 2005 having the quality of reform, curriculums which intend to bring similar skills are being applied (MEB, 2015; 2017). Therefore, it has been expected for these skills to be spread in the whole mathematics education, and they have been addressed as a process that the teachers are required to structure in their professional competences (MEB, 2008; NCTM, 1991). It is being observed that problem solving is coming to the forefront among these skills that are being intended to be brought.

Problem solving has been divided to various stages by Polya (1957): *understanding the problem, devising a plan, carrying out the plan, and looking back*. Some of the strategies being used in problem solving process are as follows: *systematic listing, guessing and checking, drawing diagrams, looking for a pattern, simplifying the problem, using equation, working backwards, making table, reasoning and using model* (Altun 2010; Fan and Zhu, 2007; Polya, 1957).

When the role of teachers and thus of the prospective teachers is considered in attainment of this skill by the students, the availability of teachers and prospective teachers having the required competences is very important. In this sense, it is required to investigate the competences of prospective primary school teachers who will be providing this skill being among the attainments as from first grade of primary school. In general, the study purposes to reveal the statuses of prospective primary school teachers relevant to problem solving processes and it is actually focusing to determine the strategies they use in this process. In this sense, the problem sentence of the study has been addressed as “Which strategies are the prospective primary school teachers using in the (routine) problem solving processes?”

**Method:** This is a qualitative study realized on 126 prospective primary school teachers studying their third grade at a state university’s faculty of education in Black Sea Region in the autumn period of 2015-2016, and a case study was conducted to examine the solutions developed by the prospective teachers for the problem and the strategies they use (Yin, 2003). The issues of problem, types of problem and problem solving process -that they were encountering within the scope of Mathematics Education -I course that was being taught in the then current period- had been stated to the prospective teachers. By the end of about twelve hours process, it had been asked for all the prospective teachers getting the course to solve a routine problem considering the problem solving stages. And then, descriptive analysis of the data -obtained as written document- had been realized by two individuals being specialized in their field (Berg, 2001; Yıldırım and Şimşek, 2006).

**Results:** When the solutions were examined, 113 of prospective teachers had obtained a correct solution. During the devising a plan stage, 99 of them (87.61%) had selected a strategy, and 14 of them (12.39%) had not selected a strategy. 33 (29.20%) of the selected strategies had been named as guessing and checking, 22 (19.47%) as systematic listing, 20 (17.70%) as drawing diagram, 9 (7.97%) as reasoning, 9 (7.97%) as guessing, 5 (4.42%) as using equation, 1 (0.88%) as looking for a pattern. During the looking back stage, 27 (23.89%) of them had implemented their strategies correct by determining a different strategy, and 14 of them (12.39%) had implemented a different strategy despite not having determined any strategy. And the other 72 (63.72%) of them had not provided any different solution suggestion in the stage of looking back. When the solutions of 41 of them (36.28%) implementing the second solution had been examined, 13 of the implemented strategies (11.50%) were as guessing and checking, 9 (7.96%) as using equation, 9 (7.96%) as reasoning, 8 (7.08%) as systematic listing, and 2 (1.77%) as drawing diagram. When the implemented strategies are examined, it is being observed that the use of strategy of using equation had increased along with showing similarity to the strategies implemented for the first solution.

**Discussion and Conclusion:** The results obtained from the study are showing that the majority of prospective teachers were determining a strategy for a routine problem, and that they were implementing their determined or different strategy. And in the stage of looking back, less than half of them could be able to suggest a second solution by using a different strategy. One of the significant results obtained from the study is that a few of the prospective teachers were using the strategy of making use of equations in their first solution considering that they will be practicing as primary school teachers and that their students will be ones being in the period of concrete operational stage during their cognitive development. But it is being observed that the frequency of using an equation was increasing when a second solution was requested. It can be thought that this condition is arising from the fact that they were unable to determine a strategy which would anticipate a different solution. Moreover, in some of their solutions, they had tried to rename the strategy as visualizing the unknown elements of the equation by concrete objects in the sake of preferring not to use an equation. When the strategies used are considered, it is being observed that they are mostly ones frequently being referred in literature such as guessing and checking, systematic listing and drawing diagram.

In the light of the obtained results, it is being considered that overcoming the deficiencies of prospective teachers in learning new and different strategies, increasing their education regarding the use of strategies relevant to primary school students, and giving opportunities for them to encounter different problems will provide significant contribution to the problem solving processes of prospective primary school teachers.

## 1. Giriş

Dünyada matematik reformunun şekillenmesiyle birçok ülkenin öğretim programlarında “problem çözme, muhakeme etme, ilişkilendirme ve iletişim kurma” becerileri önemli hale gelmiştir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 1991). Bu becerilerin matematik öğretiminin tamamına yayılması beklenmiş ve yine bu beceriler, matematik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinde de biçimlendirmeleri gereken bir süreç olarak ele alınmıştır (NCTM, 1991; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008; 2015; 2017). Bu becerilerden problem çözme ise kazandırılması hedeflenen becerilerin başında gelmektedir.

Problem, genel olarak kişinin ilk kez karşılaştığı ve çözme ihtiyacı duyduğu, çözüm için hazır bir yolun bilinmediği ancak kendi bilgi ve becerileri ile çözebileceği durumdur. Problem çözme ise, bilinmeyen veya çözümü açık olmayan bu durumu ortadan kaldırmak için gerekli olanı yapmanın karmaşık sürecidir (Altun 2010; Jonassen, 2000; Krulik ve Rudnik, 1988; NCTM, 2000; Olkun ve Toluk, 2009; Posamentier ve Krulik, 2008). Problemler genel olarak rutin (sıradan) ve rutin olmayan (sıra dışı) problemler olarak ikiye ayrılır: Rutin problemler sıkça karşılaşılan, ders kitaplarında daha çok yer alan ve dört işlem gerektiren problemler olarak bilinirler. Rutin olmayan problemler ise, rutin problemlere göre daha az karşılaşılan ve çözümü üzerinde daha farklı düşünceler gerektiren problemlerdir (Altun, 2010; Gürbüz ve Güder, 2016). Süreç, daha iyi anlaşılması için çeşitli aşamalara ayrılmıştır ve literatürdeki en yaygın kabul gören aşamalandırma, Polya (1957) tarafından yapılmıştır:

*Problemi anlama*, problem ile verilenlerin, istenilenlerin ve varsa koşulların tam olarak ifade edilmesidir.

*Planlama yapma*, problemin çözümü için kullanılacak olan uygun stratejinin bazı sorular sorularak belirlenmesidir.

*Planı uygulamaya*, belirlenen stratejinin uygulanarak problemin çözülmesidir. Eğer problem çözülemez ise birinci ve ikinci aşamaların eksikliği veya yanlışlığı kontrol edilir. Yine çözülemez ise strateji değiştirilir.

*Geriye dönme (çözümün değerlendirilmesi)*, problemin çözüm sonrası değerlendirilmesi, elde edilen sonuçların kontrolünün yapılıp başka çözüm yolunun olup olmadığının tartışılması ve farklı problemler üzerinden değerlendirme yapılmasıdır.

Problem çözme stratejileri, kişinin bir problemin çözümü sürecinde ortaya koyduğu bilişsel aktivitelerin her biridir (Altun, Memnun, Yazgan; 2007). Bu stratejileri bilmek, kişinin problemleri doğru çözmesini garantilemez fakat doğru ve sistematik girişimlerde bulunmasına neden olur ve doğru çözüme ulaşma ihtimalini artırır (Cai, 2003). Problem çözme stratejilerinden bazıları ise aşağıdaki gibi verilebilir (Altun 2010; Fan ve Zhu, 2007; Polya, 1957):

*Sistemantik liste yapma*; mümkün olan bütün durumların bilinmesi için dikkatle seçilmiş bir sırayla liste yapılıp.

*Tahmin ve kontrol*; mantıklı bir tahmin yapıp doğruluğu araştırılır. Tahmin eğer doğru cevap ise problemin çözümüdür, değilse önceki tahminin katkısıyla başka bir tahmin yapılır.

*Diyagram çizme*; problemi görsel olarak sunmak için bilgiye dayalı bir çizim yapılır.

*Bağıntı bulma (Örüntü arama)*; problemdeki sayılar ve şekillerle ilgili ortak özellik, değişim, farklılıklara dayalı bir bağlantı (örüntü) oluşturulur.

*Benzer basit problemlerden yararlanma*; orijinal probleme benzer ve sayısal verileri küçük olan başka problemler çözümler ve orijinal problemin çözümü basitleştirilir.

*Denklem kurma*; bilinmeyen yerine değerler konularak çözüm bulunur.

*Geriye doğru çalışma*; sonuçtan hareket edilip işlemleri tersine çevirerek adım adım ilk bilgilere ulaşılır.

*Tablo yapma*; veriler ya da çözüm sırasında elde edilen bilgiler bir tablo halinde düzenlenir ve ilişkilendirilir.

*Muhakeme etme*; çözüme ulaşmak için doğru olan durumdan yola çıkarak diğer durumların doğruluğu gösterilir.

*Model oluşturma*; çokluklar, ilişkiler ya da değişikliklerdeki bilgileri modellemek için görseller kullanılır.

Öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nasıl öğrendikleri ve profesyonelce geliştikleri sorusu uzun yıllardır araştırmacıları meşgul etmektedir (Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford, 2005). Öğrencilerine öğretim programlarının hedeflediği becerileri kazandırmada öğretmenlerin, dolayısı ile öğretmen adaylarına rolü büyüktür. Bu nedenle, öğretmen adaylarının gerekli yeterliklere sahip olması fazlasıyla önemlidir. Ancak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözmeleri üzerine yapılmış çalışmalar çok azdır



(English, Jones, Tirosh, Lesh ve Bartolini Bussi, 2002).

Türkiye’de öğretmen ve öğretmen adaylarının problem çözme süreçleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen ve öğretmen adayları ile yapıldığı görülmüştür. Örneğin Pehlivan (2011), ortaöğretim matematik öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada problem çözümlerinde kullanılan çözüm yollarını, oluşan çözüm uzaylarını, ortaya çıkan bilgi türlerini, kullanılan stratejileri ve gösterim şekillerini araştırmıştır. Kullanılan stratejilerle ilgili sonuçlar şekil çizme, formül kullanma, diyagram çizme ve örüntü arama şeklindedir. Avcu (2012), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerini farklı sınıf seviyelerine göre incelemiş, en çok kullanılan stratejilerin ise tahmin-kontrol ve şekil çizme olduğunu söylemiştir. Gürbüz ve Güder (2016) ortaokul matematik öğretmenlerinin rutin olmayan problem çözümünde kullandıkları stratejilerin belirlendiği çalışmalarında, öğretmenlerin problemlerin doğru sonucunu bulmada kısmen yeterli oldukları, fakat farklı stratejiler kullanmada yetersiz oldukları sonucuna varmışlardır. Gümüş ve Umay (2017), problem çözme stratejileri öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kavramsal/işlemsel çözüm tercihlerine ve problem çözme performansına etkisini inceledikleri çalışmalarında, strateji temelli problem çözme eğitimi alan grubun işlemsel çözüm yollarını, diğer grubun ise kavramsal çözüm yollarını tercih ettiklerini göstermişlerdir. Sınıf öğretmenliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, Altun, Memnun ve Yazgan (2007) sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemleri çözme becerilerini deneysel bir çalışma ile araştırmışlar ve katılımcıların problem çözme ve strateji öğretimi içerikli eğitimi sonucunda, eğitimin strateji öğrenmede etkili olduğu ve bunun problem çözme başarısını yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır. Ulu (2008), sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, problem çözme stratejilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiş ve sınıf öğretmeni adaylarının denklem kullanma stratejisini kullanmaya eğilimli olduklarını söylemiştir. Kılıç (2014), sınıf öğretmenlerinin problem kurmayı algılayış biçimlerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin problem kurma ile ilgili algılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aylar (2017), sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye dair pedagojik alan bilgilerinin önce teorik, sonra uygulama düzeyinde incelediği çalışmasında ise, bir kısmında problem çözmeye dair güncel bir pedagojik alan bilgisinin olmadığından, diğerlerinin ise problem çözmeye dayalı bir derse ilişkin teorik bilgileri ile uygulamaları arasında önemli bir fark gözlemlendiğinden bahsetmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, geliştirilmesi amaçlanan temel becerilerin başında ‘problem çözme’nin geldiği ve 1. sınıftan itibaren kazanımların içerisinde olduğu görülmektedir. (MEB, 2015; 2017). Dolayısı ile, bu becerinin kazandırılmasında birinci derecede sorumlu olacak sınıf öğretmeni adaylarına büyük iş düşmektedir. Ayrıca, somut işlem döneminde olan ilköğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyi olarak ortaokul ve lise öğrencilerine göre farklı oldukları da düşünüldüğünde, sınıf öğretmen adaylarının problem çözmeleri ile ilgili yapılacak çalışmalar, bu anlamdaki yeterlikleri hakkında da fikir verecek ve problem çözme öğretimindeki eksiklikleri gidermede yararlı olabilecektir. Yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu da dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme süreçleri ve kullandıkları stratejilerin araştırılmasının, alandaki eksiği kapatmada önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Çalışma genel anlamda sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme süreçlerini incelemeyi hedeflemekle beraber, özel olarak problem çözme sürecinde kullandıkları stratejileri belirlemeyi amaçlamaktadır.

### **Araştırmanın problemi**

Çalışmanın genel anlamdaki problem cümlesi, “eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretmen adayları (rutin) problem çözme süreçlerinde hangi stratejileri kullanmaktadır?” olarak ele alınmıştır. Bunun için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının (rutin) problem çözerken “planlama yapma” aşamasında seçtikleri stratejiler nelerdir ve “planı uygulama” aşamasında bu stratejileri nasıl uygulamaktadırlar?
- Sınıf öğretmeni adaylarının (rutin) problem çözerken “geriye dönme (çözümü değerlendirme)” aşamasında yeni çözüm için seçtikleri stratejiler nelerdir ve bu stratejileri nasıl uygulamaktadırlar?

## **2. Yöntem**

### **Araştırmanın modeli**

Çalışma 2015-2016 güz döneminde Karadeniz Bölgesinin bir devlet üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının problem çözümü için geliştirdikleri çözüm yolları ve kullandıkları stratejiler ayrıntılı şekilde incelendiği için durum çalışması deseninden yararlan-

nılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yin, 2003).

### Katılımcılar

Çalışmaya, üniversitenin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 84'ü kız, 42'si erkek toplam 126 üçüncü sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar daha önceki dönemlerde, matematik öğretimine temel teşkil eden Matematik I-II dersini başarı ile tamamlamışlardır. Çalışmanın yapıldığı süreçte ise, iki şubede haftada üç saatlik Matematik Öğretimi I dersini almaktadırlar.

### Veri Toplama

Öğretmen adaylarına aldıkları ders kapsamında problem, problem çeşitleri (rutin-rutin olmayan), problem çözme süreci, aşamaları ve kullanılan stratejiler anlatılmış ve (rutin ve rutin olmayan) birçok problem çözümü problem çözme aşamalarına göre gerçekleştirmiştir. Ayrıca, çözüm için seçilen stratejiler ve bu stratejilerin kullanımına odaklanılarak problem çözme süreci irdelenmiştir. Yaklaşık on iki saatlik süreç sonunda tüm adaylara somut işlem dönemi çocuğuna uygun olan şu rutin problem sorulmuştur:

*“Kenan ve Nilüfer’in yaşları toplamı 22 dir. 5 yıl sonra Kenan’ın yaşı Nilüfer’in yaşının 3 katı olacağına göre Kenan’ın şimdiki yaşı kaçtır?”*

Öğretmen adaylarından bu problemi, problem çözme aşamalarını dikkate alarak çözmeleri istenmiştir. Buradaki amaç, süreçte yer alan planlama yapma ve planı uygulama aşamalarını dikkate alarak farklı çözüm yollarını daha iyi yorumlayabilmek, ayrıca değerlendirme aşamasında önerilen farklı strateji ve çözüm yollarını irdeleyebilmektir. Katılımcılara yeterli süre verilmiş, isimlerinin herhangi bir yerde paylaşılmayacağı ve yapılan çözümlerin notla değerlendirilme-yeceği vurgulanmıştır. Ayrıca problemi, aşamalarına ayırarak çözmeleri konusunda uyarılar yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışmada, öğretmen adaylarının kullandıkları stratejilerin neler olduğunu belirlemek ve bu stratejileri nasıl kullandıklarını ortaya koymak amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Yazılı doküman şeklinde elde edilen veriler öncelikle ÖA1, ..., ÖA126 şeklinde isimlendirilmiştir. Sonrasında çözümler, alanında uzman iki kişi tarafından bireysel olarak doğru, yanlış ve boş şeklinde üç kategoride sınıflandırılmıştır. Daha sonra ise, problem çözme basamaklarıyla ilgili kuramsal çerçeveye dayalı olarak belirlenen temalara göre kodlamalar yapılmıştır. Bu süreçte, çözümü doğru gerçekleştiren adayların öncelikle planlama yapma basamağında strateji belirleme durumlarına göre kodlamalar yapılmıştır. Sonrasında planı uygulama basamağında belirledikleri stratejinin uygulanma durumlarına göre kodlamaya devam edilmiş, daha sonra ise çözümü değerlendirme (geriye dönme) basamağında yeni çözüm için farklı bir strateji belirleme ve bunu uygulama durumlarına göre kodlama yapılmıştır. Analiz sürecindeki uzman mutabakatının ardından ilgili kategoriler belirlenmiştir (Berg, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca, kategorilere ait frekanslar ve yüzdeler verilerek analizin nicel olarak desteklenmesiyle araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının çözümleri incelendiğinde, 5'i çözüm yapmamış, 8'i ise problemi doğru anladıkları halde yanlış çözüm yapmış ve yanlış sonuç elde etmişlerdir. Diğer 113 öğretmen adayı ise bir strateji seçimi yaparak bunu uygulamış ve doğru sonuç elde etmiştir. Tablo 1'de çözümü doğru yapan adayların strateji seçimleri ve bunları uygulamaları ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları verilmektedir.

**Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Problem Çözümündeki Strateji Seçimleri ve Uygulamaları ile İlgili Frekans ve Yüzdeler**

Planlama basamağı	Planı uygulama basamağı	Geriye dönme (çözümü değerlendirme) basamağı			Toplam
		Yeni çözüm yapan		Yeni çözüm yapmayan	
		Strateji seçen	Strateji seçmeyen		
Strateji seçen	Seçilenden farklı strateji uygulayan	9 (%7,96)	7 (%6,19)	22 (%19,47)	38 (%33,63)
	Seçilen stratejiyi uygulayan	16 (%14,16)	7 (%6,19)	38 (%33,63)	61 (%53,98)
Strateji seçmeyen	Herhangi bir strateji uygulayan	2 (%1,77)	0 (%0)	12 (%10,62)	14 (%12,39)

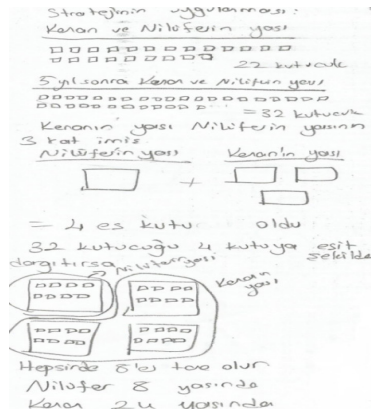


Planlama basamağı	Planı uygulama basamağı	Geriye dönme (çözümü değerlendirme) basamağı			Toplam
		Yeni çözüm yapan		Yeni çözüm yapmayan	
		Strateji seçen	Strateji seçmeyen		
Toplam		27 (%23,89)	14 (%12,39)	72 (%63,72)	113 (%100)

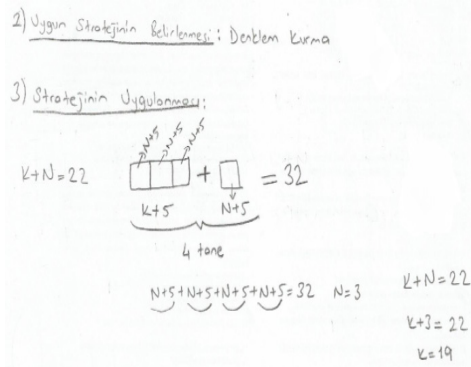
### Planlama Yapma Aşamasında Seçilen Stratejiler ve Planın Uygulanması Aşamasında Bunların Kullanımı ile İlgili Bulgular

Öğretmen adayların planlama yapma aşamaları incelendiğinde, 99'u (%87,61) strateji belirlemiş, 14'ü (%12,39) ise belirlememiştir. Belirlenen stratejilerin ise 33'ü (%29,20) tahmin ve kontrol, 22'si (%19,47) sistematik liste yapma, 20'si (%17,70) diyagram çizme, 9'u (%7,97) muhakeme etme, 9'u (%7,97) tahmin, 5'i (%4,42) denklem kullanma, 1'i (%0,88) bağıntı elde etme şeklinde isimlendirilmiştir. Planı uygulama aşamalarında ise 61'i (%53,98) belirledikleri stratejiyi doğru uygulamış, 38'i (%33,63) belirledikleri strateji dışında bir stratejiyi doğru uygulamış, 14'ü (%12,39) ise herhangi bir strateji belirlemeden doğru çözüm yapmıştır.

Aşağıda, adayların seçimleri ve bunu çözüme uygulamaları ile ilgili örnekler verilmektedir. Şekil 1'de 29.öğretmen adayına (ÖA29) ait çözüm, Şekil 2'de ise 122. öğretmen adayının (ÖA122) çözümü verilmektedir:



Şekil 1. ÖA29'un çözümü



Şekil 2. ÖA122'nin çözümü

Şekil 1'de öğretmen adayı, strateji olarak muhakeme etmeyi seçmiş, stratejiye uygun çözümünü görsellerle desteklemiş ve doğru sonucu bulmuştur. Şekil 2'deki öğretmen adayı ise denklem kurma stratejisini seçmiş ve stratejiye uygun çözümünü görsellerle desteklemiştir. Şekil 3'te 101. öğretmen adayının (ÖA101) çözümü verilmektedir:

Uygun stratejinin seçilmesi:

\* Soruda verilenlere göre Karan'ın yaşı daha büyüktür.

Karan'ın yaşı	Nilüfer'in yaşı	Yaşlar toplamı	5 yıl sonra yaşılar
16	6	22	21 11
17	5	22	22 10
18	4	22	23 9
19	3	22	24 8

Karan'ın yaşı 19'dur. Tahmin ve kontrol.

Şekil 3. ÖA101'in çözümü

Yapılan çözümde öğretmen adayının, tahmin ve kontrol stratejisini seçtiği ve çözümüne doğru uyguladığı görülmektedir. Şekil 4'de ise 96. öğretmen adayının (ÖA96) çözümü yer almaktadır:

2. Uygun strateji seçimi: Muhakeme

3. Uygulama

	Kenan	Nilüfer
Sıfırsıra	□□□	□
5 yıl sonra yaşları toplamı her ikisi içinde 5 yıl geçtiğinden dolayı	$22+10=32$	
5 yıl sonra	$\square\square\square\square = 32$	
	$\begin{array}{r} 32 \\ 14 \\ \hline 18 \\ 8 \end{array}$	
	$\square = 8$	
Sıfırsıra →	$3 \cdot 8 = 24$	8
Şimdiki →	$24 - 5 = 19$	$8 - 5 = 3$

Kenan 19 yaşında,  
Nilüfer 3 yaşındadır.

#### Şekil 4. ÖA96'nın çözümü

Çözüm incelendiğinde öğretmen adayının muhakeme etme stratejisini seçerek çözümüne doğru şekilde uyguladığı görülmektedir. 89. öğretmen adayına (ÖA89) ait çözüm ise aşağıda Şekil 5'teki gibidir:

5 yıl sonraki yaşları toplamı  $22+10=32$

5 yıl sonraki yaşların eşit parçalar halinde ayırarak 4'erli gruplar halinde ayırmamız lazım

Kenan'ın yaşının Nilüfer'in yaşının 3 katı olması. Bu durumda her 4'erli grup Kenan 3 Nilüfer 1 sayılır

Kenan'ın 5 yıl sonraki yaşı 24 olur.  
Nilüfer'in 5 yıl sonraki yaşı 8 olur.

Problemde bizden istenen Kenan'ın şimdiki yaşı olduğu için Kenan'ın 5 yıl sonraki yaşından 5 çıkararak Kenan'ın şimdiki yaşını buluruz.

Kenan'ın 5 yıl sonraki yaşı 24 - 5 = 19

#### Şekil 5. ÖA89'un çözümü

Öğretmen adayının çözümü incelendiğinde, çözüm sürecinde strateji ismini belirtmediği ancak çözümde diyagram çizme stratejisini uyguladığı görülmektedir. 82. öğretmen adayı (ÖA82) ise çözümünü Şekil 6'daki gibi yapmıştır:

Kenan Nilüfer

Kenan'ın yaşı  $\Phi$  olsun Nilüfer'in yaşı  $\Omega$  (kalem) olsun

$\Phi + \Omega = 22$

5 yıl sonra Kenan'da 5 yaş büyük Nilüfer de yaşları toplamı 32 olur.

$\Phi + 5 + \Omega + 5 = 22 + 10 = 32$  ve Kenan Nilüfer'in 3 katı yaşa sahip.

$\Phi + 5 = 3(\Omega + 5) \rightarrow 3$  katı mı?

$\Phi + 5 = 3\Omega + 15$

$\Phi = 3\Omega + 10$  oldu.  $\rightarrow$  Yani bir önceki denklem ucuna +10 yazarak eşitle.

Problemde bizden istenen:  $\Phi + \Omega + 10 + \Omega = 22$

$4\Omega + 10 = 22$

$4\Omega = 12$  yani bir  $\Omega$ 'in 3 yaşına eşit

$\Phi + \Omega = 22 \rightarrow 1$  kalem 3 yaş ise  $\Phi = 19$  olur.

$\Phi = 19$  olacak yani Kenan 19 yaşındadır.

Problemde bizden istenen:  $\Phi + \Omega + 10 + \Omega = 22$

4 $\Omega$  + 10 = 22

4 $\Omega$  = 12 yani bir  $\Omega$ 'in 3 yaşına eşit

$\Phi + \Omega = 22 \rightarrow 1$  kalem 3 yaş ise  $\Phi = 19$  olur.

$\Phi = 19$  olacak yani Kenan 19 yaşındadır.

Sorun eşitsizlikte sabitlenmiş çözüm yöntemi için uygun olan yöntemle yapıldı.

#### Şekil 6. ÖA82'nin çözümü

Öğretmen adayı uygun strateji olarak diyagram çizmekten bahsetmesine rağmen, uyguladığı çözüm incelendiğinde stratejisinin aslında denklem kurma olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı çözümünde denklemleri kullanırken değişkenler yerine çiçek ve kalem resimlerini çizerek bu şekilde diyagramlardan yararlandığını düşünmüştür. Bu düşüncesi, strateji ile ilgili yanlış yorum yapmasına neden olmuştur. Şekil 7'de ise 61. öğretmen adayının (ÖA61) çözümü yer almaktadır:

2) Uygun stratejinin seçilmesi = Sistemattik liste yapma

3) Stratejinin uygulanması =

Kenan'ın yaşı	Olursa	Kenan'ın 5 yıl sonraki yaşı	Nilüfer'in 5 yıl sonraki yaşı
1	2	1+5=6	21+5=26
"	"	2+5=7	20+5=25
"	3	3+5=8	19+5=24
"	4	4+5=9	18+5=23
"	5	5+5=10	17+5=22
"	6	6+5=11	16+5=21
"	7	7+5=12	15+5=20
"	8	8+5=13	14+5=19
"	9	9+5=14	13+5=18
"	10	10+5=15	12+5=17
"	11	11+5=16	11+5=16
"	12	12+5=17	10+5=15
"	13	13+5=18	9+5=14
"	14	14+5=19	8+5=13
"	15	15+5=20	7+5=12
"	16	16+5=21	6+5=11
"	17	17+5=22	5+5=10
"	18	18+5=23	4+5=9
"	19	19+5=24	3+5=8

(Kenan'ın yaşı Nilüfer'in yaşının 3 katı oldu.)

Şekil 7. ÖA6'ın çözümü

Çözüm incelendiğinde, öğretmen adayının sistematik liste yapma stratejisini seçtiği ve bunu uyguladığı anlaşılmaktadır. Ancak problemdeki 'Kenan'ın yaşının Nilüfer'in yaşının 3 katı olacağı' bilgisini dikkate almayıp listeyi oluştururken gereksiz hesaplamalarda bulunmuştur. Aşağıda Şekil 8'de verilen 52. öğretmen adayına (ÖA52) ait çözüm örneği, yukarıda verilen öğretmen adayının çözümüne benzemektedir. Öğretmen adayının stratejisini belirtmediği çözümü incelendiğinde, problemin verilerinin dikkatli değerlendirildiği ve gereksiz hesaplamalardan kaçınıldığı görülmektedir. 58. öğretmen adayı (ÖA58) ise Şekil 9'da, uygun strateji olarak tahmin stratejisini belirtmesine rağmen doğru olan çözümü incelendiğinde, stratejisinin tahmin-kontrol olduğu görülmektedir.

Tahmin yöntemiyle yaşların toplamı 22'ni buluyoruz deneyelim Nilüfer: 11, Kenan: 11 olsun.

Kenan	Nilüfer	5 yıl sonraki yaş
21	1	26 → 6'nın 3 katı değil
20	2	25 → 7'nin 3 katı değil
19	3	24 → 8'in 3 katı
18	4	23 → 9'un 3 katı değil
17	5	22 → 10'un 3 katı değil
16	6	21 → 11'in 3 katı değil
15	7	20 → 12'nin 3 katı değil
14	8	19 → 13'ün 3 katı değil
13	9	18 → 14'ün 3 katı değil
12	10	17 → 15'in 3 katı değil
11	11	16 → 16'nın 3 katı değil
10	12	15 → 17'nin 3 katı değil
9	13	14 → 18'in 3 katı değil
8	14	13 → 19'un 3 katı değil
7	15	12 → 20'nin 3 katı değil
6	16	11 → 21'in 3 katı değil
5	17	10 → 22'nin 3 katı değil
4	18	9 → 23'ün 3 katı değil
3	19	8 → 24'in 3 katı değil
2	20	7 → 25'in 3 katı değil
1	21	6 → 26'nın 3 katı değil

Sonuç: 19

Çanta Kenan Nilüfer denki büyük bilgileri biliyoruz.

Şekil 8. ÖA52'nin çözümü

Tahmin yöntemiyle yaşların toplamı 22'ni buluyoruz deneyelim Nilüfer: 11, Kenan: 11 olsun.

Nilüfer	Kenan	Toplam
11	11	= 22
Soylansa 11+5	11	22 → 2 katı değil
10	12	22 → 2 katı değil
Soylansa 10+5	12	22 → 2 katı değil
9	13	22 → 2 katı değil
8	14	22 → 2 katı değil
7	15	22 → 2 katı değil
6	16	22 → 2 katı değil
5	17	22 → 2 katı değil
4	18	22 → 2 katı değil
3	19	22 → 2 katı değil
2	20	22 → 2 katı değil
1	21	22 → 2 katı değil

Tahmin ile

Şekil 9. ÖA58'in çözümü

### Çözümün Değerlendirilmesi Aşamasında Seçilen Stratejiler ve Bunların Uygulanması ile İlgili Bulgular

Öğretmen adayları çözümlerini değerlendirirken, problem için farklı çözüm yolları geliştirmişlerdir. Adayların çözümleri incelendiğinde, 113 doğru çözüm yapan öğretmen adayından 27'si (%23,89) farklı strateji belirleyerek stratejilerini doğru uygulamış, 14'ü (%12,39) ise herhangi bir strateji adı belirlememesine rağmen farklı bir strateji uygulamıştır. Diğer 72 (%63,72) aday ise çözümün değerlendirilmesi aşamasında herhangi farklı bir çözüm önerisi getirmemişlerdir.

İkinci çözümü uygulayan 41 (%36,28) öğretmen adayının çözümleri incelendiğinde uyguladıkları stratejilerin 13'ü (%11,50) tahmin-kontrol, 9'u (%7,96) denklem kurma, 9'u (%7,96) muhakeme etme, 8'i (%7,08) sistematik liste yapma, 2'si (%1,77) ise diyagram çizme şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan stratejiler incelendiğinde ilk çözüme uygulanan stratejilere benzerlik göstermekle beraber denklem kullanma stratejisinin kullanımının arttığı görülmektedir.

## 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının çoğunluğunun (yaklaşık %90) sıradan bir problem karşısında strateji belirleyip, belirledikleri bu stratejiyi ya da farklı bir stratejiyi uyguladıklarını göstermektedir. Ancak az sayıda da olsa herhangi bir çözüm yapamayan ya da yanlış çözüm yapan adaylar bulunmaktadır. Çözümün değerlendirilmesi aşamasında ise öğretmen adaylarının yarıdan azı (%36) farklı stratejiyi kullanarak ikinci bir çözüm önerebilmişlerdir. Bu durum, Leikin ve Levav-Waynberg'in (2007) problemi birden fazla yolla çözmenin matematiksel düşünmeyi ve yaratıcılığı geliştirme ve keşfetmede etkili bir araç olabileceği düşüncesi dikkate alındığında, öğretmen adaylarının bu anlamdaki eksikliklerine dikkat çekmektedir.

Çalışmadan elde edilen önemli sonuçlardan birisi, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği yapacakları ve öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinin somut işlemler döneminde olacak çocuklar olacağı düşünüldüğünde ilk çözümlerinde sadece %4,42' sinin denklem kullanma stratejisini kullandığıdır. Bu sonuç Ulu'nun (2008) sınıf öğretmeni adaylarının denklem kullanma stratejisini tercih ettikleri sonucu ile farklılık göstermektedir. Ancak ikinci bir çözüm istendiğinde denklem kullanma stratejisinin kullanma sıklığının (%7,96) az da olsa arttığı da görülmektedir. Bu durumun ise farklı bir çözümü öngöreceği bir strateji belirleyemediklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca, bazı çözümlerinde de denklem kullanmamayı tercih etmek adına denklemdeki bilinmeyenleri somut nesnelere görselleştirip, strateji adını değiştirmeye çalışmışlardır. Reys ve Suydam (2014), problem çözme stratejilerinin kullanılmasında öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle adayların her ne kadar bu stratejiyi tercih etmeseler bile yine de kullanma eğiliminde oldukları dair bu sonuçlar, bahsedilen uyarıya tekrar vurgu yapmaktadır.

Kullanılan stratejiler dikkate alındığında, bunların çoğunlukla tahmin-kontrol, sistematik liste yapma ve diyagram çizme gibi literatürde sıkça adı geçen stratejiler olduğu görülmektedir. Bu durum, Avcu (2012) ve Gürbüz ve Güder'in (2016) ilköğretim matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmalar ve Pehlivan'ın (2011), orta öğretim matematik öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmalarla benzer sonuçlar belirtmektedir. Reys ve Suydam'ın (2014) değişik stratejilerin öğrenilmesinin öğrencilerin karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümünde kolaylık sağlayacağı fikri düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının farklı stratejileri geliştirmeye yönelik kazanımlarının artırılmasının gerektiği görülmektedir. Zira yapılan çalışmalar (örneğin Altun, 2010; Altun, Bintaş, Yazgan ve Arslan, 2004; Altun, Dönmez, İnan, Taner ve Özdilek, 2001; Vershaffel, De Corte, Lasure, Vaerenbergh, Bogaerts ve Ratınckx, 1999; Yavuz, 2006; Yazgan ve Bintaş, 2005), problem çözme stratejisinin öğretimle geliştirilebileceğini vurgulamaktadır.

Elde edilen sonuçların ışığında, öğretmen adaylarının yeni ve farklı stratejiler öğrenmeleri konusunda eksikliklerinin giderilmesi, ilkökul öğrencilerine yönelik stratejilerin kullanımı konusundaki alacakları eğitimlerin artırılması, farklı problemlerle karşılaşmaları için fırsatların verilmesinin sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme süreçlerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## 5. Kaynakça

- Altun, M., Dönmez, N., İnan, H., Taner, M., & Özdilek, Z. (2001). Altı yaş grubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 211-230.
- Altun, M., Bintaş, J., Yazgan, Y., & Arslan, Ç. (2004). *İlköğretim Çağındaki Çocuklarda Problem Çözme Gelişiminin İncelenmesi*. Uludağ Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, Bursa.
- Altun, M., Memnun, D. S., & Yazgan, Y. (2007). Primary school teacher trainees' skills and opinions on solving non-routine mathematical problems. *Elementary Education Online*, 6(1), 127-143.
- Altun, M. (2010). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Alfa Akademi.
- Avcu, S. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözümlerinde kullandıkları stratejilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aylar, E. (2017). Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde problem çözmeye dair pedagojik alan bilgisine ilişkin çıkarımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2), 744-759.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(5), 719-737.
- English, L. D., Jones, G. A., Tirosh, D., Lesh, R., & Bartolini Bussi, M. G. (2002). Future issues and direction in international mathematics education research. In L. D. English (Ed.), *Handbook of International Research in Mathematics Education* (787-812). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fan, L., & Zhu, Y. (2007). Representation of problem-solving procedures: A comparative look at China, Singapore, and US mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 66(1), 61-75.
- Gümüş, F. Ö., & Umay, A. (2017). Problem çözme stratejileri öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kavramsal/işlemsel çözüm tercihlerine ve problem çözme performansına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(2), 746-764.
- Gürbüz, R., & Güder, Y. (2016). Matematik öğretmenlerinin problem çözümlerinde kullandıkları stratejiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(2), 371-386.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do. In L. Darling-Hammond and J. Bransford (Eds), *How Teachers Learn and Develop* (pp. 358-389), Jossey-Bass: Wiley.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology: Research and Development*, 48 (4), 63-85.
- Kılıç, Ç. (2014). Sınıf öğretmenlerinin problem kurmayı algılayış biçimlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 203-214.

- Krulik, S., & Rudnick, J. (1988). *Problem solving: A handbook for elementary school teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Leikin, R., & Levav-Waynberg, A. (2007). Exploring mathematics teacher knowledge to explain the gap between theory-based recommendations and school practice in the use of connecting tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 66(3), 349-371.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *İlkokul matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul)*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (1991). *1991-1992 Handbook: NCTM goals, leaders, and positions*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Olkun, S., & Toluk, Z. (2009). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Pehlivan, C. F. (2011). *Matematik problemlerinin çözümünde öğretmen adaylarının kullandıkları stratejilerin ve gösterim şekillerinin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Polya, G. (1957). *How to solve it?* (2d ed.). New York: Anchor Books.
- Posamentier, A. S., & Krulik S. (2008). *Problem-solving strategies for efficient and elegant solutions, grades 6-12: A research for the mathematics teacher*. California: Corwin Press.
- Reys, R. E., Lindquist, M., Lambdin, D. V., & Smith, N. L. (2014). *Helping children learn mathematics*. NY: John Wiley & Sons.
- Ulu, M. (2008). *Sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı ve 5. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemlerini çözüme kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H., & Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 195–229.
- Yavuz, G. (2006). *Dokuzuncu sınıf matematik dersinde problem çözme stratejileri strateji öğretiminin duyuşsal özellikler ve erişime etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yazgan, Y., & Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 210–218.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study researches, design and methods* (3<sup>rd</sup> ed.). California: Sage Publications.





## Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Seviyelerini Yordayan Faktörler

### The Factors Predicting Cyberloafing Behaviors of Undergraduate Students

Selma ŞENEL<sup>1</sup>, Serpil GÜNAYDIN<sup>2</sup>, Mustafa Tuncay SARITAŞ<sup>3</sup>, Harun ÇİĞDEM<sup>4</sup>

#### Öz

Eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışı, öğrenme ve disiplin problemleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı eğitim ortamlarındaki siber aylaklığın yordayıcılarını ve nedenlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, 124 üniversite öğrencisine Siber Aylaklık Davranışları Ölçeği uygulanmış ve bu davranışları neden gösterdikleri sorulmuştur. Öğrencilerin siber aylaklık düzeylerinin yordayıcılarını belirlemek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Siber aylaklık davranışlarının nedenine ilişkin yanıtlara içerik analizi yapılmıştır. Bulgular öğrencilerin ders sırasında paylaşım ve mesajlaşma davranışlarını daha çok gösterdikleri yönündedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre; erkek, akıllı telefonu olan, akademik ortalaması düşük olan, internette daha fazla vakit geçiren, kullandığı uygulama sayısı fazla olan bireyler daha çok siber aylaklık davranışı göstermektedir. İçerik analizi sonuçlarına göre, siber aylaklığın en büyük nedeni (%53.3) öğrencilerin öğrenmeye isteksiz olmalarıdır. Telefona bildirim gelmesi ve iletişim kurma istekleri, merak duyguları ve zamanı daha eğlenceli geçirme istekleri de diğer nedenlerdir. Öğretim süreçlerinin daha ilgi çekici biçimde planlanması bu problemin önüne geçilmesinde en önemli çözüm olarak öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Siber aylaklık, yükseköğretim, öğretim teknolojileri, sınıf yönetimi

#### Abstract

Cyberloafing behavior may cause learning and discipline problems in learning environments. The purpose of this study is to investigate the reasons and factors for cyberloafing behavior. Within this regard, the Cyberloafing Behavior Scale was applied to 124 university students to examine the reasons of students' cyberloafing behaviors. Multiple linear regression analysis and content analysis procedures were conducted to examine cyberloafing behavior of students. Findings indicate that the most observed cyberloafing behavior is sharing and messaging during the lesson time. Based on regression analysis, male students having smart phone and low GPA score; spending more time on the Internet, and using more applications are demonstrating more cyberloafing behavior. According to content analysis, reluctance to learn is found to be the main reason for cyberloafing. Besides, receiving smartphone messages, willing to communicate with others via Internet, sense of curiosity on Internet, willingness to have more enjoyable time on Internet are found to be other reasons for cyberloafing. Diminishing reluctance to learn could be a significant solution for today's educational problem – cyberloafing.

**Keywords:** Cyberloafing, higher education, instructional technology, classroom management

1. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-5803-0793>

2. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-6304-1107>

3. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-6956-9519>

4. Millî Savunma Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-5958-5216>

**Atf / Citation:** Şenel, S., Günaydın, S., Sarıtaş, M.T., & Çiğdem, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık seviyelerini yordayan faktörler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 95-105. doi:10.24106/kefdergi.2376

## Extended Summary

Internet has become a part of daily life with the increasing use of mobile devices. Learning environments, which are critical component of our life, have inevitably been affected by the use of Internet. However, it has been observed that students use Internet for non-lesson related activities (i.e., off-task behavior) during the class time. In other words, students possess cyberloafing behaviors, which could be defined as spending off-task time on the Internet, that is, Internet access for personal purposes during lesson hours. Cyberloafing behaviors may cause learning and disciplinary problems in a classroom environment. On the other hand, considering the educational benefits of Internet, restricting students' Internet access or use of mobile phone applications to prevent cyberloafing would not be an effective solution. The reasons why students demonstrate cyberloafing behaviors should be investigated.

The objective of this study is to reveal the predictors and causes of cyberloafing in educational settings. For this purpose, the Cyberloafing Behavior Scale-CBS by Akbulut, Dursun, Dönmez & Şahin (2016) was applied to 124 university students to examine the reasons of students' cyberloafing behaviors. Multiple linear regression analysis and spearman rank correlation analysis were conducted to examine the relationship between the scale sub-dimensions and the predictors of the students' cyberloafing levels. Content analysis was also performed on the students' explanations about the causes of the cyberloafing behaviors. For inter-coder reliability, the percentage of one-to-one agreement between coders was found to be 92%.

Findings indicate that the most demonstrated cyberloafing behavior is related to the activities in the dimension of sharing (=24,72). In terms of sharing behavior, sending/receiving messages to/from friends (=3.59), sending likes/dislikes for friends' shared messages (=3.30), watching entertaining videos (=3.02), and looking at what friends shared (=2.99) are the most common cyberloafing behaviors. Internet shopping, updating (e.g., applications, profiles, etc.), uploading, and playing games are found to be the other most observed cyberloafing behaviors. The internal consistency coefficients (i.e., cronbach alpha) for the subscales are found to be 0.904, 0.912, 0.927, 0.941, 0.762. The internal consistency coefficient of the scale is calculated as 0.946, which shows that the reliability of the scale is high.

According to the findings, the students are cyberloafers at medium level (mean =70; Max score = 150). The high standard deviation of the scale scores (SS = 24.27) suggests that the group is heterogeneous in terms of cyberloafing.

Intermediate and high-level correlations among the CBS subscales showed that students, who possessed one dimension of cyberloafing behaviors, were also more likely to show other dimensions of the cyberloafing behaviors.

According to findings, gender, smartphone usage, GPA scores, Internet usage time on daily basis and number of applications used are significantly related with cyberloafing at low level. Together, these variables are accounted for approximately 33% of the total variance of cyberloafing dimensions ( $R = 0.576$ ,  $R^2 = 0.332$ ,  $p < .01$ ). It can be expressed that male students having smart phone and low GPA score, spending more time on the Internet, and using more applications are demonstrating more cyberloafing behaviors. Order of the relative importance of the predictor variables over the cyberloafing is gender, GPA, time spent on social networks, number of applications used, and owning smartphone. Presence or absence of tablets, notebooks and smartwatches, students' age, students' satisfaction with their department at school, type of high school graduated, and social networking applications do not predict students' cyberloafing behaviors.

According to the results of the content analysis, students' reluctance to learn was the most frequent cyberloafing behavior (53.3%). The coding gathered under the theme of reluctance to learn showed various reasons. These reasons are; the lack of interest in the course and the topic, the negative perceptions about the faculty member or the teaching process, fail to comprehend the subject-matter, the low level of concentration and motivation.

The second theme of students' cyberloafing behaviors is that receiving a phone call or message or willing to communicate with others via Internet during lesson. In this theme, messaging with others, expecting urgent calls/messages and surfing news on the Internet are the reasons for having cyberloafing. In addition, actively use social networks to share something, doing off-task search on the Internet, having an extensive curiosity on up-to-date information or news, and spending enjoyable time are some reasons for non-course related Internet use.

Our results showed that gender and academic achievement were significant predictors of cyberloafing. It is claimed that the academic success of a student would negatively be effected due to cyberloafing behaviors. Similarly, a student with a low academic achievement can be expected to be reluctant to learn and tend to possess cyberloafing behavior. In order to diminish cyberloafing, it is imperative to focus on reluctance to learn, which is accepted as one of the most important reason for cyberloafing.

As a result of the research, reluctance to learn, lack of curiosity for learning, and the lack of interest in the subject-matter can be concluded as the main reasons for developing cyberloafing behaviors. Hence, it is essential to keep the interest and motivation of the students high for an effective learning experience. Organizing interesting, enjoyable, and active learning activities for the students could be a fundamental solution for today's educational problem - cyberloafing.

## 1. Giriş

Son yirmi yılda bilgisayar, mobil teknolojiler ve internet günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Bilişim teknolojileri alanında yaşanan gelişmeler eğitim faaliyetlerinin yürütülme biçimini de etkilemiştir. Okul yönetiminden, ders sürecine, öğretmen-öğrenci-veli iletişim ağına kadar bilgi teknolojileri ve internet önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle öğrencilerin %92'sinin her gün çevrimiçi olduğu; %24'ünün ise neredeyse sürekli çevrimiçi olduğu düşünüldüğünde (Lenhart, 2015) internet kullanımının öğrenciler için bağımlılığa dönüştüğü söylenebilir (Arabacı, 2017). Bu bağımlılık öğrencilerin sürekli olarak telefonlarına bakma, kullandıkları uygulamaları kontrol etme, paylaşılan fotoğraf ve güncellemeleri takip etme biçiminde görülmektedir. Bilgisayar ve internet teknolojilerinin öğrenciler tarafından öngörülemeyen, aşırı ve kontrolsüz kullanımı bazı sorunlara neden olmaktadır (Brubaker, 2006; Karaoğlan Yılmaz, Yılmaz, Öztürk, Sezer & Karademir, 2015). Siber aylaklık da bu sorunlardan biridir. Literatürde siber aylaklığın ilk olarak işyeri çalışanları için tanımlandığı görülmektedir. Siber aylaklık, çalışanların iş saatleri sırasında internet erişimini kişisel amaçları için kullanmaları ve internette verimsiz zaman geçirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Lim, 2002; Ugrin, Pearson & Odom, 2008). Eğitimde siber aylaklık ise; ders saatlerinde interneti eğitsel olmayan amaçlarla kullanma eylemi olarak tanımlanmaktadır (Kalaycı, 2010).

Okullarda bilgisayar ve internet erişiminin artması ile eğitim ortamlarındaki siber aylaklık endişesi de büyümektedir (Baturay & Toker, 2015). Ders sırasında siber aylaklık davranışının kabul edilemez olduğunu düşünen öğrencilerin dahi, siber aylaklık davranışı sergiledikleri görülmektedir (Arabacı, 2017). Siber aylaklık davranış alanlarını genel olarak; sosyal ağları ziyaret etme, e-posta gönderme/alma, haber ve spor sitelerinde gezinme, müzik indirme, sohbet etme, oyun oynama şeklinde ifade edilmektedir (Blanchard & Henle, 2008; Garrett & Danziger, 2008; Ugrin & Pearson, 2013; Ugrin, Pearson, & Odom, 2008; Yasar & Yurdugüllü, 2013). Öğrencilerin ders süresince siber aylaklık davranışı göstermeleri ve derse olan dikkatlerinin azalması ders içeriğinin etkili bir şekilde aktarılmasının önünde büyük bir engeldir. Siber aylaklık davranışı gösteren öğrencilerden oluşan bir sınıfta öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, dersin kapsamı önemini yitirmektedir. Böyle bir ortamda dersin planlanan hedeflerine ulaşması zordur.

İnternet kullanımı, siber aylaklık davranışı ile bir yandan öğrenim sürecinin önünde bir engelken; diğer yandan önemli bir destekçisi olabilmektedir. Yapılan araştırmalar eğitimde internet kullanımının birçok avantajı olduğunu ortaya koymaktadır (Al-Gamal, Alzayyat & Ahmad, 2015; Deore, 2012; Pervaiz, 2016;). Araştırmalar sosyal ağ ve podcast gibi farklı uygulamaların öğrenme deneyimini ve akademik başarıyı arttırdığı yönündedir (Karaoğlan Yılmaz, Yılmaz, Öztürk, Sezer & Karademir, 2015). Türkiye'de yapılan bir araştırmada internet kullanıcısı gençlerin büyük bir çoğunluğunun sosyal ağları kullandığı görülmüştür (Gevenoğlu, 2014; Küçükali, 2016). Gençler tarafından sıklıkla ziyaret edilen sosyal ağların eğitsel bağlamdaki önemi de zaman geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır (Grant, 2008).

Eğitimde internet kullanımının avantajları düşünüldüğünde, siber aylaklığın önüne geçebilmek için öğrencilerin internet erişiminin kısıtlanması veya mobil uygulamaların kullanımının yasaklanması etkili bir çözüm üretmeyecektir. Amaç öğrencileri yaşadıkları gerçek dünyaya hazırlamaksa, sosyal ağların da okul deneyimi içerisinde yer alması gerekmektedir (Krutka & Carpenter, 2016). Önemli olan, dezavantaj gibi görünen yoğun internet kullanımının, öğretim stratejileri ve aktiviteleri ile bütünleştirilmesi ve bu durumun bir eğitsel avantaja çevrilmesidir. Bu nedenle, siber aylaklığı kontrol altında tutmak için yapılması gereken öğrencilerin ders sırasında eğitsel olmayan amaçlarla interneti kullanmalarının yasaklanması değildir. Önemli olan öğrencilerin bu davranışları neden gösterdiklerini ortaya koymak ve siber aylaklık nedenlerinden yola çıkarak soruna çözüm aramaktır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırma öğrencilerin siber aylaklık yapma nedenlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

- Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık durumu nedir?
- Öğrencilerin siber aylaklık düzeylerini,
  - (a) Cinsiyet
  - (b) Yaş
  - (c) Lise türü
  - (d) Not ortalaması
  - (e) Bölüm memnuniyeti
  - (f) Mobil cihaz (akıllı telefon, tablet bilgisayar, dizüstü bilgisayar, akıllı saat)
  - (g) Günlük internet kullanım süresi

(h) Kullandıkları uygulama sayısı

(i) Kullandıkları sosyal ağ (Facebook, Instagram, WhatsApp, Youtube, Google+, Twitter, diğer) değişkenlerinden hangileri yordamaktadır?

- Öğrenciler neden siber aylıklık davranışı göstermektedirler?

### Araştırmanın problemi

Mobil cihazların giderek yaygınlaşması ile internet günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Bu durum eğitim ortamlarına da yansımıştır. Öğrencilerin ders sırasında interneti ders dışı etkinlikler için kullanma davranışlarının arttığı gözlenmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler siber aylıklık davranışı göstermektedirler. Bu araştırmanın problemini de eğitim ortamlarında öğrenme ve disiplin problemleri oluşturan siber aylıklık davranışının, öğrencilerin hangi kişisel özellikleriyle ne derece açıklanabileceği oluşturmaktadır.

## 2. Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli yordayıcı korelasyon araştırmasıdır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda yordayıcı değişkenin değerinden yola çıkarak yordanan değişkenin değeri belirlenmeye çalışılır. İki değişken arasındaki ilişki ne kadar yüksekse bu belirleme o kadar doğru yapılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011; Fraenkel & Wallen, 2009).

### Çalışma Grubu

Araştırma verileri Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde eğitim gören 124 öğrenciden toplanmıştır. Ulaşılabilir örneklem, evreni bir dereceye kadar temsil etmektedir (Balcı, 2016). Fraenkel ve Wallen (2009) ulaşılabilir örneklem, evreni temsil gücü sınırlı olduğundan, katılımcıların demografik bilgilerinin sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu öneri doğrultusunda, çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri**

Özellikler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Erkek	77	62.1
	Kadın	47	37.9
Lise Türü	Meslek Lisesi	87	70.2
	Resmi ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler	10	8.1
	Yabancı Dil Ağırlıklı Öğretim Yapan Liseler	17	13.7
	Yurtdışındaki Liseler	10	8.1
Sınıf	1	45	36.3
	2	32	25.8
	3	26	21.0
	4	21	16.9
Yaş	<18	22	17.74
	19-20-21	80	64.52
	>22	22	17.74

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun %62.1'inin erkek, %37.9'unun kadın olduğu görülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların %17.4'ü 18 yaşından küçük, %64.52'si 19-21 yaşında ve %17.4'ü 22 yaşından büyüktür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%70.2) meslek lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Alanyazın meslek liselerinde daha çok erkek öğrencilerin eğitim gördüğü yönündedir (Azizoğlu & Dönmez, 2010). Bu durum çalışma grubuna da yansımıştır. Erkekler grubun %62.1'ini oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, öğrencilerin ders sırasındaki siber aylıklık davranışlarını değerlendirmeyi amaçlayan Akbulut, Dursun, Dönmez ve Şahin (2016) tarafından geliştirilen Siber Aylıklık Davranışları Ölçeği (SADÖ) kullanılarak ve öğrencilerin demografik bilgileri "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır.

SADÖ, 5 alt boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipindeki ölçeğin derecelendirme ifadeleri "Hiçbir

zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğunlukla”, “Her zaman” şeklindedir. Alt boyutlar ve her boyuta ait iç tutarlılık katsayıları; “paylaşım” 0.85; “alışveriş” 0.87; “anlık güncelleme” 0.93, ‘çevrimiçi içeriğe erişim’ 0.87 ve “oyun/iddia” 0.73 şeklindedir. GFI değerleri hariç, beş faktörlü model veri uyumunun kabul edilebilir olduğu görülmüştür (GFI = 0.79; CFI = 0.93; NNFI = 0.93; RMSEA = 0.08).

Araştırma amacına yönelik daha derin bilgilerin ortaya koyulabilmesi için öğrencilere, ders sırasında sosyal ağları kullanma nedenleri sorulmuştur. Soruya, sözcük ya da sözcük grupları biçimde kısa yanıtlar alınmıştır. Elde edilen nitel verilerle araştırma bulguları zenginleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde aşamalı çoklu regresyon analizi, Sperman sıra farkları korelasyon katsayısı ve içerik analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinin genel amacı; yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi matematiksel modelle açıklayarak bağlantılar bulmak ve yordayıcı değişkenler yardımı ile yordanan değişkeni kestirmektir (Alpar, 2003). Analizde yordanan değişken iki ya da daha fazla yordayıcı tarafından tahmin ediliyorsa yapılan işleme çoklu regresyon denir. Araştırmada benimsenen aşamalı regresyon analizinde her değişken modele sırayla eklenir ve model değerlendirilir. Eğer eklenen değişken modele katkı sağlıyorsa bu değişken modelde kalır. Ancak modeldeki diğer değişkenlerin tümü, modele katkı yapıp yapmadıklarını değerlendirmek için yeniden test edilir. Önemli derecede katkı sağlamayan değişken modelden çıkarılır. Bu sayede en az sayıda değişken yardımıyla model açıklanmış olur (Kalaycı, 2009).

Çoklu doğrusal regresyonda, her bir yordayıcı değişken için 10 kişilik veri önerilmektedir (Field, 2009). Bu ölçüt değerlendirilerek 124 kişiden oluşan çalışma grubu, analiz için yeterli bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi yapılabilmesi için verinin; normallik, doğrusallık, otokorelasyon olmaması ve yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı olmaması gibi önemli varsayımları sağlaması gerekmektedir (Kalaycı, 2009). Verinin normal dağılım ve doğrusallık varsayımlarını sağladığı görülmüştür. Tolerans değerlerinin; 0.848-0.946 arasında (0.20’den düşük bulunması çoklu bağlantı göstergesidir.); VIF değerlerinin, 1.057-1.180 arasında (10’dan yüksek bulunması çoklu bağlantı göstergesidir.) değiştiği gözlemlendiği için verinin çoklu bağlantılılık problemi taşımadığı ifade edilebilir. Durbin Watson değerinin 1.5 olması ise (Beklenen 1.5-2.5 aralığıdır.), modelde otokorelasyonun olmadığını göstermiştir.

Çalışmada yer alan süreksiz değişkenler regresyon analizine “dummy değişken” olarak kodlanarak dâhil edilirken, sürekli değişkenler orijinal değerleri ile analize alınmıştır. Dummy kodlama, katılımcı kategorilerini yalnızca “0” ve “1” değerlerini kullanarak temsil etmenin bir yoludur (Field, 2009). Bu çalışmada; cinsiyet, lise türü, sınıf, bölüm memnuniyeti ve mobil cihaz dummy değişken olarak kodlanmıştır. SADÖ alt boyutlarında normallik varsayımları sağlanamadığından, alt boyutlarının birbiriyle ilişkisi Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

Nitel veriler, iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. İçerik analizi için öncelikle iki araştırmacı ayrı ayrı kodlama yapmışlar ve bir araya gelerek ortak bir anlayışa ulaşmak için kodlar üzerinde birlikte çalışmışlardır. Daha sonra yeniden ayrı ayrı kodlama yapmışlar ve ortaya çıkan kodlamaları karşılaştırmışlardır. İki kodlayıcının kodlarının uyum yüzdesi %92 çıkmıştır. Uyum farkını oluşturan kodlamalar üzerinde birlikte çalışılarak içerik analizine son biçimi verilmiştir.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

### Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada öncelikle mobil cihaza sahip olma, günlük internet kullanma süresi, bölümden memnuniyet gibi değişkenlere yönelik dağılımın nasıl olduğu incelenmiştir. Ayrıca, SADÖ maddelerine ve alt boyutlarına ilişkin puanların betimsel istatistikleri bu başlık altında toplanmıştır. Katılımcıların bilgisayar, tablet, akıllı telefona sahip olma durumları Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2. Öğrencilerin Sahip Oldukları Mobil Cihazlara göre Dağılımı**

Mobil Cihaz	Kategori	f	%
Bilgisayar	Yok	20	16.1
	Var	104	83.9
Tablet	Yok	96	77.4
	Var	28	22.6
Akıllı Telefon	Yok	11	8.9
	Var	113	91.1



Tablo 2'ye göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu akıllı telefona (%91.1) ve bilgisayara (%83.9) sahiptirler. Katılımcılar arasında tablete sahip olma oranı (%22.6) diğer mobil cihazlara göre oldukça düşüktür. Katılımcıların günlük ortalama internet kullanım sürelerine göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Günlük Ortalama İnternet Kullanımına Göre Öğrenci Dağılımı**

Ortalama İnternet Kullanım Süresi (saat)	f	%
<1	13	10.5
1-2	23	18.5
2-3	31	25.0
3-4	27	21.8
4-5	16	12.9
>5	14	11.3

Tablo 3'e göre katılımcıların %71'i günlerinin en az iki saatini internete bağlı olarak geçirmektedirler. Bu bulgu, katılımcıların günlerinin dikkate değer bir bölümünü internet ortamında geçirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmada, bölümden memnuniyetin, siber aylaklığın yordayıcısı olarak öngörülebileceği düşünülmüştür. Yordanan değişken olarak eklenen bölümden memnuniyet düzeylerine ilişkin öğrenci dağılımı Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e göre öğrencilerin %62'sinin genel olarak okudukları bölümden memnun olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Öğrencilerin Bölümden Memnuniyet Düzeyleri**

Memnuniyet düzeyi	f	%
Hiç memnun değilim.	6	4.83
Memnun değilim.	20	16.12
Kararsızım	21	16.93
Memnunum.	67	54.03
Çok memnunum.	10	8.06

Araştırma verilerinde sürekli değişken olarak dâhil olan akademik not ortalaması ve kullanılan uygulama sayısı değişkenlerine ait betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Akademik Ortalama ve Uygulama Sayısı Değişkenlerine ait Betimsel İstatistikler**

	Minimum	Maximum	Ortalama	SS	Varyans
Akademik ortalama	0.58	3.92	2.33	0.82	0.67
Uygulama Sayısı	1	13	6.38	2.53	0.63

Tablo 5'e göre katılımcıların akademik ortalamaları 0.58 ile 3.92 arasında değişmekte olup, ortalama değeri 2.33 olarak bulunmuştur. Katılımcıların internet üzerinden kullandıkları uygulama sayısı 1 ile 13 arasında değişmektedir. Her bir katılımcı ortalama 6 uygulama kullanmaktadır.

Yordayıcı değişkenlere ait betimsel istatistiklerin yanında, yordanan değişken olan siber aylaklık düzeyi ile ilgili betimsel istatistikler de ölçekten elde edilen puanlara dayanılarak sunulmuştur. SADÖ alt boyutlarının ve her bir maddeye verilen yanıtların puan ortalamaları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. SADÖ Sonuçları**

Maddeler	$\bar{X}$	SS
Paylaşım alfa = 0.904	24.73	8.41
S1 Arkadaşlarımın paylaştığı içeriklere bakarım.	2.99	1.101
S2 Arkadaşlarımın sosyal ağ sayfalarını incelerim.	2.60	1.059
S3 Sosyal ağlarda içerik (yazı, fotoğraf, video vb.) paylaşırım.	2.60	1.255
S4 İlgimi çeken paylaşımları beğenirim.	3.30	1.294
S5 Paylaşılan fotoğraflara yorum yaparım.	2.08	.959
S6 Sosyal ağlarda durum güncellemesi yaparım.	2.36	1.143
S7 Paylaşılan fotoğraflarda arkadaşlarımı etiketlerim	2.37	1.259

Maddeler	$\bar{X}$	SS
S8 Arkadaşlarımla mesajlaşırım.	3.59	1.210
S9 Paylaşılan eğlenceli videoları izlerim.	3.02	1.543
Alışveriş alfa =0.912	13.24	6.57
S10 Alışveriş sitelerinden alışveriş yaparım.	1.96	1.232
S11 Fırsat sitelerini (Grupanya, Bonubon vb.) ziyaret ederim.	1.56	.809
S12 Alışveriş sitelerini ziyaret ederim.	2.18	1.288
S13 Açık arttırma sitelerini (Gittigidiyor, e-bay vb.) ziyaret ederim.	1.94	1.201
S14 Bankacılık işlemleri gerçekleştiririm.	2.06	1.248
S15 İkinci el ilan sitelerini incelerim.	1.95	1.281
S16 İş ilanlarına bakarım.	1.69	1.039
Anlık Paylaşım alfa =0.927	10.04	5.66
S17 Beğendiğim bir tweeti yeniden yayınlıyorum.	1.89	1.149
S18 Beğendiğim bir tweeti favorilerime eklerim.	2.18	1.437
S19 Tweet yazarım.	1.66	.919
S20 Tweet okurum.	2.34	1.508
S21 Çok konuşulan konulara (trending topics) yorum yaparım.	2.02	1.325
Çevrimiçi içeriğe erişim alfa =0.941	14.4	7.02
S22 İnternette müzik indiririm.	2.71	1.561
S23 İnternette video izlerim.	3.08	1.580
S24 İnternette müzik dinlerim.	3.02	1.679
S25 İnternette video indiririm.	2.52	1.511
S26 İhtiyacım olan uygulamaları indiririm.	3.18	1.460
Oyun/İddia alfa =0.762	7.52	3.73
S27 Bahis sitelerini ziyaret ederim.	1.59	1.075
S28 Bahis oynarım.	1.45	.974
A29 Spor sitelerine girerim.	2.42	1.498
S30 Çevrimiçi oyun oynarım.	2.17	1.372
Toplam Puan	70	24.27

Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa: 0.946

Tablo 6'ya göre öğrencilerin en fazla yaptıkları etkinliklerin paylaşım ( $\bar{X}=24,72$ ) boyutundaki etkinliklerle ilgili olduğu görülmektedir. Bunu alışveriş, güncelleme, giriş ve oyun boyutları takip etmektedir. Öğrenciler ders sırasında en çok yaptıkları siber aylıklık davranışının arkadaşlarıyla mesajlaşmak ( $\bar{X}=3,59$ ) olduğunu ifade etmişlerdir. Ölçek alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayılarının (Cronbach alfa) sırasıyla, 0.904, 0.912, 0.927, 0.941, 0.762 olduğu görülmektedir. Bu değerler ve ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı (0.946) değerlendirildiğinde ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150'dir. Ölçekten alınan toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=70$ ) düşünüldüğünde, öğrencilerin siber aylıklık düzeylerin orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ölçek puanlarına ait standart sapmanın yüksek olması (SS =24.27), grubun siber aylıklık açısından heterojen olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin siber aylıklık düzeylerindeki farklılaşma büyüktür. SADÖ alt boyutlarının kendi aralarındaki korelasyonlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonlar**

	Paylaşım	Alışveriş	Anlık Güncelleme	Erişim	Oyun/İddia
Paylaşım	1				
Alışveriş	,592**	1			
Anlık Güncelleme	,434**	,375**	1		
Erişim	,624**	,672**	,273**	1	
Oyun/İddia	,453**	,670**	,351**	,664**	1

\*\* p<.01

Tablo 7'ye göre, ders sırasında internette alışveriş yapma ile çevrimiçi içeriğe erişim (r=0.67) ve oyun oynamak (r=0.67) arasında yüksek düzeyde ve pozitif ilişkiler vardır. Aynı şekilde paylaşım ile çevrimiçi içeriğe erişim (r=0.64) ve

alışveriş yapmak ( $r=0.59$ ) arasındaki ilişki de yüksek düzeydedir. Tabloda çoğunlukta yer alan orta ve yüksek düzeydeki ilişkilere bakılarak, siber aylıklık davranışlarından birini gösteren bireyin diğerlerini de gösterme eğiliminde olduğu ifade edilebilir.

### Siber Aylıklığın Yordayıcıları Nelerdir?

Araştırma amacı doğrultusunda, belirlenen yordayıcı değişkenlere göre, öğrencilerin siber aylıklık düzeylerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. Siber Aylıklık Seviyeleri ile İlgili Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Yordayıcı	B	SH	$\beta$	t	P	r	Kısmi r
(Sabit)	72.739	9.618		7.563	.000		
Cinsiyet	-15.238	4.171	-.301	-3.653	.000	-.384	-.322
Akıllı Telefon	14.036	6.936	.165	2.024	.045	.203	.185
Akademik Ortalama	-7.393	2.477	-.247	-2.985	.003	-.293	-.268
Kullanım Süresi	3.614	1.291	.220	2.799	.006	.231	.253
Uygulama sayısı	2.035	.780	.208	2.609	.010	.288	.236

$R=0.556$ ,  $R^2=0.332$   $F=11.414$   $sd=5;115$   $p=0.000$

Tablo 8'e göre cinsiyet, akıllı telefon kullanımı, akademik ortalama, günlük internet kullanım süresi ve kullanılan uygulama sayısı, siber aylıklık düzeyleri ile düşük düzeyde ve manidar ilişkiler göstermektedir. Bu değişkenler birlikte, siber aylıklık düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %33'ünü açıklamaktadır ( $R=0.576$ ,  $R^2=0.332$ ,  $p<.01$ ). Regresyon analizi sonuçlarına göre siber aylıklık düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir.

Siber Aylıklık=  $72,739 -15,238 \cdot \text{cinsiyet} + 14,447 \cdot \text{akıllı telefon varlığı} - 7,027 \cdot \text{akademik ortalama} + 3,348 \cdot \text{internet kullanım süresi} + 1,993 \cdot \text{uygulama sayısı}$

Bu modele göre, cinsiyetin erkek olması, siber aylıklık puanında (maksimum 150) 15.238 birimlik artışa sebep olmaktadır. Aynı şekilde, akıllı telefona sahip olduğunda, siber aylıklık puanı 14.447 birim artmaktadır. Akademik ortalama yükseldikçe, internet kullanım süresi ve uygulama sayısı arttıkça siber aylıklık artmaktadır. Modelde yer alan sabitin (72.739) yüksekliği, denklemdeki hiçbir faktörün etkisi yok iken dahi öğrencilerin siber aylıklıklarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Erkek, akıllı telefonu olan, akademik ortalaması düşük olan, internette daha fazla vakit geçiren, kullandığı uygulama sayısı fazla olan bireylerin daha çok siber aylıklık davranışı gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 8'de verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin siber aylıklık üzerindeki görece önem sırası; cinsiyet, akademik ortalama, sosyal ağlarda geçirilen vakit, kullanılan uygulama sayısı ve akıllı telefonun olması değişkenleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, denklemdeki değişkenlerin anlamlı birer yordayıcı olduğu ifade edilebilir. Tablet bilgisayar, dizüstü bilgisayar ile akıllı saat varlığı ya da yokluğu, yaş, bölüm memnuniyeti, lise türü ve kullandıkları sosyal ağ uygulamaları öğrencilerin siber aylıklıklarını yordamamaktadır. Farklı sosyal ağ uygulamalarının siber aylıklığa farklı etkilerinin olmadığı görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin özellikle hangi sosyal ağlara yöneldikleri incelenmiştir. WhatsApp ( $f=111$ ), Facebook ( $f=110$ ), Youtube ( $f=109$ ) ve Instagram ( $f=80$ )'in yoğunlukla kullanılan uygulamalar olduğu gözlenmiştir.

### Öğrenciler Neden Siber Aylıklık Yapıyorlar?

Öğrencilere ders sırasında sosyal ağ, oyun gibi dersle ilgisi olmayan internet uygulamalarını neden kullandıkları sorulmuştur. Öğrenciler bu soruya, "sıkılmak, acil çağrı, arkadaşlarımı merak ettiğimde, güncel haber okumak, dersin uzun sürmesi, oyun oynamak" biçiminde kısa yanıtlar vermişlerdir. Öğrencilerden alınan yanıtlara yapılan içerik analizi sonucunda; öğrencilerin öğrenmeye isteksiz olmaları, telefona bildirim gelmesi ve iletişim kurma istekleri, merak etmeleri ve zamanı daha eğlenceli geçirme istekleri nedenleriyle ders sırasında internet uygulamalarını kullandıkları ortaya çıkmıştır (Tablo 9).

**Tablo 9. İçerik Analizi Sonucunda Oluşan Tema ve Kodlar**

Tema ve Kodlar	f	%
Öğrenmeye isteksizlik	113	53.30
Motivasyon düşüklüğü	63	29.72
Derse ve konuya ilgisizlik	16	7.55
Konsantrasyonun bozulması	14	6.60

Tema ve Kodlar	f	%
Öğretim üyesi ve öğretim süreci	9	4.25
Dersi anlamamak	8	3.77
Konuyu bilmek	3	1.42
Bildirimler ve iletişim	45	21.23
Mesajlaşma	23	10.85
Acil durumlar	13	6.13
Güncelleme ve diğer bildirimler	5	2.36
Paylaşım	4	1.89
Merak	36	16.98
Güncel bilgi, haber	15	7.08
Sosyal merak	15	7.08
Araştırma ve öğrenme	6	2.83
Zamanı eğlenceli geçirmek	18	8.49
Vakit geçirmek	9	4.25
Alışkanlık	4	1.89
Eğlence	3	1.42
Moral bozukluğu	2	0.94

Tablo 9'a göre öğrenciler, %53 oranında öğrenmeye isteksiz olmaları nedeniyle siber aylaklık davranışı gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenmeye isteksizlik temasının altında toplanan kodlamalar isteksizliğin çeşitli nedenlerini göstermektedir. Bu nedenler; ders ve anlatılan konuya ilgi duymamaları, öğretim üyesi ya da öğretim süreci hakkında olumsuz algıları, dersi anlamamaları, konuyu bilmeleri, konsantrasyonun bozulması ve motivasyonun düşmesidir. Siber aylaklık davranışı göstermelerinin ikinci nedeni ise iletişim kurma istekleri ve telefona bildirim gelmesidir. Bu tema içerisinde en çok mesajlaşma olmak üzere, acil ya da haber beklenen durumları siber aylaklık yapma nedenleri olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin paylaşım bildirimleri, güncelleme bildirimleri ve güncelleme yapma gibi nedenlerle de ders dışı etkinliklere yöneldikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal ağlardaki paylaşımlar, araştırma isteği ve güncel bilgi ya da haber gibi merak duygusunu uyandıran durumların (%16.98) ve zamanı daha eğlenceli geçirme isteklerinin (%8.49) de ders dışı internet uygulamaları kullanmalarına neden olduğu gözlenmiştir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin siber aylaklık düzeyleri orta düzeydedir. Bununla birlikte öğrencilerin siber aylaklık düzeylerindeki farklılaşma oldukça büyüktür. İnternete her ortamda rahatça ve daha az maliyetle erişilebilmesi ve bunun bir sonucu olarak siber aylaklık davranışının eğitim ortamlarına girmesi nispeten yeni durumlardır. Bu değişimin bir sonucu olarak, internet erişim sınırlılıkları da düşünüldüğünde bir sınıftaki iki öğrencinin siber aylaklık davranışları farklılık gösterebilir. Erişim sınırlılıklarının aşılabileceği gelecekte, eğitimde siber aylaklığa ilişkin betimsel çalışmalar araştırmalarda da yer bulmalıdır.

Siber aylaklığın en önemli yordayıcısının cinsiyet olup erkeklerin daha çok siber aylaklık davranışı gösteriyor olması alanyazında desteklenmektedir (Arabacı, 2017; Baturay & Toker, 2015; Lenhart, 2015; Lim & Chen, 2012). Akıllı telefonun varlığının takip eden görece önemli yordayıcı olması beklenen bir durumdur. SADÖ maddeleri incelendiğinde, siber aylaklığın temel davranış göstergelerinin çoğunluğunun ancak akıllı telefonlarla yapılabileceği görülmektedir. Sadece akıllı telefona sahip olmak bile siber aylaklık seviyesini yükseltmektedir, bu nedenle bu önemli bir bulgudur. Akıllı telefonun günümüzdeki yaygınlığı durumun ciddiyetini daha net ortaya koymaktadır. İnternette daha fazla vakit geçiren öğrencilerin daha fazla siber aylak olması da beklenen bir durumdur. Bireylerin internet bağımlılığını ders sürecine yansıtması olasıdır. Kullandıkları uygulama sayısı fazla olan öğrencilerin daha fazla siber aylak olması; kullanılan uygulamalardaki çeşitliliğin, bu davranışları arttırdığını göstermektedir.

Diğer anlamlı yordayıcının akademik ortalama olması, alanyazınla paralel bir bulgudur (Arabacı, 2017; Blanchard & Henle, 2008; Dursun, Akbulut, Dönmez & Şahin, 2015). Bu bulgu siber aylaklık ve akademik başarı arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu da düşündürmektedir. Ders sırasında ders dışı etkinlikler yapan bir öğrencinin akademik başarısının düşmesi beklenen bir durumdur. Benzer şekilde, akademik başarısı düşük olan bireyin, öğrenmeye isteksizliği ve siber aylaklığa eğilimli olması da beklenebilir. Bu karşılıklı ilişki düşünülerek bu davranışın azaltılması için, siber aylaklığın temel sebebi olarak ortaya çıkan öğrenmeye isteksizlik üzerine gidilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesine odaklanılması önemlidir.

Alan yazına paralel biçimde (Yaşar & Yurdugül, 2013), öğrencilerin en çok sergiledikleri siber aylıklık davranışları paylaşım boyutunun altında mesajlaşma ve sosyal ağlarla ilgili etkinlikler olduğu görülmüştür. Ergün ve Altun (2012) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin siber aylıklık davranışlarının dersten sıkılma ve internet ortamındaki paylaşımları merak etme nedenleriyle oluştuğuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin öğrenmeye isteksizliklerinin ve merak duygularının siber aylıklığa neden olduğu görülmektedir. Öğrenmeye isteksiz olan öğrenci dersten sıkılmakta, aynı şekilde dersten sıkılan öğrenci de öğrenmeye isteksiz olmaktadır. Bu nedenle ders içeriklerinin motive edici biçimde tasarlanması önemlidir. İlgi çekici öğrenme materyalleri ve mobil cihazlar öğretim tasarımı sürecine dâhil edilerek öğrencinin dersten sıkılmasının önüne geçilmelidir. Ayrıca derste sunulacak içeriğin öğrencinin merak duygusunu doyurması da önemlidir. Dersi merakla takip eden bir öğrencinin internet etkinliklerine daha az yönelmesi beklenir.

Farklı derslerde ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin siber aylıklık düzeylerinin nasıl değiştiğinin araştırılması bu araştırmanın bir uzantısı olabilir. Farklı öğretim üyesi, konu ve ders etkinliklerinin bu davranışlarda ne tür değişikliklere neden olduğunun bilinmesi, siber aylıklık probleminin çözümünde önemli bir adım olabilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşlarının siber aylıklık davranışlarını, anlamlı şekilde yordamadığı bulunmuştur. Bu sonuç, katılımcıların tümünün üniversite öğrencisi olması ve yaşlarının birbirlerine çok yakın olması nedeniyle elde edilmiş olabilir. Daha farklı yaş gruplarının karşılaştırılması ile yaşın siber aylıklığı yordayıp yordamadığı araştırılabilir. Bunun yanında öğrencilerin bölüm memnuniyetleri, mezun oldukları lise türleri ve kullandıkları sosyal ağ uygulamalarının da siber aylıklık düzeylerini yordamadığı görülmektedir. Son olarak akıllı telefonların aksine; tablet bilgisayar, dizüstü bilgisayar ile akıllı saat varlığı ya da yokluğunun da siber aylıklık davranışını yordamadığı görülmüştür. Bu cihazların akıllı telefonlara göre daha az fonksiyona sahip olması ve günlük yaşam kullanımları için daha az pratik olmaları bu sonuca neden olmuş olabilir. Araştırmada, siber aylıklığın yordayıcısı olmadığına erişilen bu değişkenler farklı araştırma ve gruplarda tekrar incelenebilir. Öğrencilerin siber aylıklık düzeylerini nelerin yordadığının ortaya konulması için farklı değişkenlerin de incelendiği araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma, teknolojinin gelişimi ile ortaya çıkan eğitimsel sorunlarda, değişmeyen temel bir ilkeye vurgu yapmıştır. Eğitim ortamlarının etkililiği için öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu canlı tutmak gerekir. Öğrenci davranışları ne yönde değişirse değişsin, ilginin, eğlencenin, aktif öğrenmenin odakta olduğu ders etkinlikleri düzenlemek her türlü ders içi problem için temel çözüm niteliğindedir.

## 5. Kaynakça

- Akbulut, Y., Dursun, Ö., Dönmez O., & Şahin, Y. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, 55, pp: 616-625.
- Al-Gamal, E., Alzayyat, A., & Ahmad, M. M. (2015). Prevalence of internet addiction and its association with psychological distress and coping strategies among university students in Jordan. *Perspectives in Psychiatric Care*, 52(1), 49-61. doi:10.1111/ppc.12102
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1*. Ankara: Nobel Yayınları
- Arabacı, İ. (2017). Investigation faculty of education students' cyberloafing behaviors in terms of various variables. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1).
- Azizoğlu, N. & Dönmez, F. (2010). Meslek liselerindeki öğrencilerin bilimsel süreç beceridüzeylerinin incelenmesi: Balıkesir örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(2), 79-109.
- Balci, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (12.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baturay, M. H., & Toker, S. (2015). An investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle. *Computers in Human Behavior*, 50, 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.081>
- Blanchard, A. L., & Henle, C. A. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067-1084. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.008>
- Brubaker, A. T. (2006). *Faculty perceptions of the impact of student laptop use in a wireless internet environment on the classroom learning environment and teaching information and library science*. Master Dissertation. The Faculty of The School of Information and Library Science of the University of North Carolina.
- Büyüköztürk, Ş., & Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carpenter, J. P., & Krutka, D.G. (2014). How and why educators use twitter: a survey of the field. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 414-434. Doi: 10.1080/15391523.2014.925701
- Deore, L.D. (2012). *Self concept among tribal, rural and urban students'*. Indian Streams Research Journal, 2(7).



- Dursun, Ö.Ö., Akbulut, Y., Dönmez, O., & Şahin, Y. L. (2015). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının siber aylıklık profillerinin belirlenmesi*. 3rd. International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium. Karadeniz Technical University.09-11 September 2015, Trabzon-Turkey.
- Ergün, E., & Altun, A. (2012). Öğrenci gözüyle siber aylıklık ve nedenleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 36-53.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Fraenkel J.R., & Wallen N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*, 7th Edt., Pearson: London
- Garrett, R. K., & Danziger, J. N. (2008). Disaffection or expected outcomes: Understanding personal Internet use during work. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(4), 937-958.
- Gevenoğlu, N. (2014). *Gençlik ve sosyal medya araştırma raporu (Gençlik ve Spor Bakanlığı)*. Erişim Tarihi: 13 Nisan 2018. <http://www.gsb.gov.tr/HaberDetaylari/1/3816/genclik-ve-spor-bakanligi-turkiyenin-en-kapsamli-sosyal-medya-arastirmasini-yapti.aspx>
- Grant, N. (2008). *On the usage of social networking software technologies in distance learning education*. In K. McFerrin vd. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008. Chesapeake, VA: AACE. 3755-3759
- Küçükali, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı: Atatürk Üniversitesi örneği. *Bartın Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13, 531- 546.
- Lenhart, A. (2015), "Teens, social media & technology overview 2015". *Washington DC: Pew Research Center*.
- Lim, V. K. (2002). The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 675-694.
- Lim, V. K., & Chen, D. J. (2012). Cyberloafing at the workplace: gain or drain on work?. *Behaviour & Information Technology*, 31(4), 343-353.
- Kalaycı, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin siber aylıklık davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4.baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karaoğlu Yılmaz, F. G., Yılmaz, G., Öztürk, H. T., Sezer, B., & Karademir, T. (2015). Cyberloafing as a barrier to the successful integration of information and communication technologies into teaching and learning environments. *Computers in Human Behavior*, 45, 290- 298.
- Knight, R. (2017). *Academic cyberloafing: a study of perceptual and behavioral differences on in-class cyberloafing among undergraduate students*. Unpublished master's dissertation. East Carolina University.
- Pervaiz, S. (2016). *The advantages and risks of using social networking in higher education in Pakistan*. In T. Issa, P. Isaias & P. Kommers (Eds.), *Social networking and education: Global perspectives*, (83–97). Cham: Springer.
- Ugrin, J. C., Pearson, J. M., & Odom, M. D. (2008). Profiling cyber-slackers in the workplace: demographic, cultural, and workplace factors, *Journal of Internet Commerce*, 6(3), 75-89.
- Yaşar, S., & Yurdugül, H. (2013). The investigation of relation between cyberloafing activities and cyberloafing behaviors in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 600-604.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



### İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi<sup>1</sup>

## Evaluation of the Activities In the Turkish Coursebooks (Student's Books and Workbooks) Used at the 2nd, 3rd, and 4th Classes of State Primary Schools According to Revised Bloom's Taxonomy

Hakan ULUM<sup>2</sup>, Serdarhan Musa TAŞKAYA<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında okutulan, ilkokul 2, 3, ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nden yararlanarak bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu açısından sınıflayıp değerlendirmek ve bu etkinliklerin, üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadığını, öğrencinin bilişsel gelişimine uygun bilgiler içerip içermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma modelinin desenlerinden belge (doküman) incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı devlet okullarında 2016-2017 yılında okutulan ilkokul düzeyindeki 2, 3, ve 4. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinlikler oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki tüm etkinlikler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi belirtke tablosuna, araştırmacı tarafından çeşitli kaynaklardan yararlanılarak hazırlanan bilgi boyutu ve bilişsel beceri boyutu ile ilgili anahtar tablolardan yararlanılarak yerleştirilmiştir. Elde edilen tüm verilerin, SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılarak frekans, yüzde, iki değişken için iki yönlü kay-kare testi hesaplanmış ve tablolaştırma yapılmıştır. Bu şekilde, araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analize tâbi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular; Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı devlet okullarında 2016- 2017 yılında okutulan ilkokul düzeyindeki 2, 3, ve 4. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel beceri boyutunu oluşturan tüm basamaklarına çeşitli oranlarda dağıldığını, bilgi boyutunu oluşturan tüm gruplardan sadece ilk üç gruba dağıldığını göstermektedir. Elde edilen verilerden 2, 3, ve 4. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin üst düzey zihinsel becerilerden ziyade daha çok alt düzey zihinsel becerileri ölçtüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca 2, 3, ve 4. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin, sınıf düzeyi bakımından üst düzey zihinsel beceriler ve alt düzey zihinsel becerileri ölçme potansiyeli anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak getirilen bazı öneriler şunlardır: MEB tarafından hazırlanan öğretim programları; gelişim psikolojisinin temel ilkelerini, eğitim alanında yaşanan güncel değişimleri ve bilimsel araştırmalar sonucunda ulaşılan bilgileri göz önünde bulundurmalıdır. Bu bağlamda hazırlanan ders ve çalışma kitapları amacına uygun olacaktır. Ders kitapları hazırlanırken alanında uzman kişiler, tüm dünyada benimsenen ilkeleri göz önünde tutarak, toplumun ve çağın gereğini göz ardı etmeden çalışmalıdır. Yapılan bu ve buna benzer araştırmaların sonucu; ders kitaplarındaki etkinliklerin YBT'nin boyutları açısından dengeli bir dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonuçları MEB tarafından önemsenmeli ve bu konuda kitap hazırlama komisyonunda değerlendirilmek üzere raporlar toplatılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Orijinal bloom taksonomisi, yenilenmiş bloom taksonomisi, Türkçe ders ve çalışma kitapları, Türkçe dersi, ölçme ve değerlendirme.

### Abstract

In this study, it was aimed to evaluate the activities in the Turkish course books (student's books and workbooks) used at the 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools according to revised bloom taxonomy, with respect to categorising and evaluating these course books in the dimensions of knowledge accumulation and cognitive facet, and also with regard to identifying whether the activities in these course books contribute to the development of high level order cognitive skills and contain data suitable for the development of students' cognitive skills . In the

1. Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-1398-6935>

3. Mersin Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Mersin, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-0618-0084>

**Atf / Citation:** Ulum, H., & Taşkaya, S.M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 107-118. doi:10.24106/kefdergi.2380

study, based on a qualitative research design, document (text) analysis was put into practice. The data of the study were gathered from the activities in the Turkish course books used at the 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools in 2016-2017 education year. The activities in the course books were categorised based on the chart of revised Bloom's taxonomy and key tables related to the knowledge and cognitive skills dimensions formed by the researcher by means of various sources. The data of the study were analysed by means of SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) and the frequency, percentage and chi-square test were tabulated. Accordingly, the data of the study is based on descriptive analysis. The findings of the study; the activities in the Turkish course books used at the 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools of Turkish Republic in 2016-2017 education year disperse at different rates in all the levels of cognitive dimension and in all dimensions of knowledge level. The findings of the study represents that the activities in the Turkish course books used at the 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools assess mostly low level cognitive skills rather than high level cognitive. Furthermore, there is no significant relationship between classes and the potential of assessing high/low order cognitive skills in the activities in the Turkish course books used at the 2nd, 3rd, and 4th classes. Some suggestions based on the findings of the research are as follows: Teaching programs prepared by Ministry of National Education should take the basic principles of developmental psychology and current changes in the field of education into account, as well as the data obtained from scientific studies. The textbooks will be based on their goals within this context. As course books are being prepared, specialists in the related field should work without ignoring the needs of society and the time period, keeping the globally adopted principles of preparing textbooks. The results of this research and the similar ones showed that the activities in the textbooks did not show a balanced distribution regarding the dimensions of RBT. Besides, the results of these inquiries should be considered by Ministry of National Education and reports should be collected for the evaluation of the book preparation committee.

**Keywords:** Revised bloom's taxonomy, Turkish assessment and evaluation, Turkish course books.

## Extended Abstract

An effective assessment and evaluation should be conducted in order to foster productive, functional, and qualified educational activities. The assessing and evaluating function of educational tools is significant in terms of evaluating high level cognitive skills. Accordingly, it is a must to properly analyze the educational tools that are most frequently used in assessment and evaluation activities. It is also required to accurately evaluate the course books which are among the mostly used educational tools, and to question their convenience for the curriculum and education policy.

It is highly important whether the activities in the course books which constitute for the structure of the educational programs, as well as being among the most indispensable parts of educational process and a part of assessment and evaluation facets represent the principles of education perspective, the principle of providing high level cognitive skills, and the main skills. While carrying out such an evaluation, the approaches commonly approved, extensively used, and reflecting the current educational principles, should be taken into consideration. Among the categorization approaches, the most commonly used and approved one is Bloom's Taxonomy, which has been revised by some researchers to meet the requirements of the era and reflect the current educational principles.

According to Piaget, the concrete procedures involve children aged 7-11 years. The most prominent feature of this period is that children can make concrete transactions. Children in this period can reason if they are supported by concrete examples. This is an important finding for the revised bloom taxonomy.

In this study, it was aimed to evaluate the activities in the Turkish course books (student's books and workbooks) used at the 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools according to revised bloom's taxonomy, with respect to categorising and evaluating these course books in the dimensions of knowledge accumulation and cognitive facet, and also with regard of identifying whether the activities in these course books contribute to the development of high level order cognitive skills.

In response to this general aim, the following questions were answered in the research.

1. How is the distribution of activities in the 2nd, 3rd and 4th grade study and workbooks of Turkish primary schools according to the knowledge accumulation dimension and cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy?
2. How is the distribution of activities in the 2nd, 3rd and 4th grade study and workbooks of Turkish primary schools according to the lower and higher cognitive skill levels of the Revised Bloom's Taxonomy?
3. Is there significance between the distribution of the lower and higher cognitive skill levels located in the Revised Bloom's Taxonomy and the level of the classes?

In the study, based on a qualitative research design, document (text) analysis was put into practice. The data of the study was gathered from the activities in the Turkish course books (student's books and workbooks) used at the 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools in 2016-2017 education year. The activities in the course books were categorised based on the chart of revised Bloom's taxonomy and key tables related to the knowledge and cognitive skills dimensions formed by the researcher by means of various sources. The data of the study was analysed by means of SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) and the frequencies and percentages were tabulated. Accordingly, the data of the study is based on descriptive analysis.

Prepared course and workbooks must comply with some criteria. These; developmental characteristics of children, measurement and evaluation criteria and cognitive taxonomy. This research shows similarities with the researches on revised taxonomy of bloom and textbooks made in the literature.

The findings of the study; the activities in the Turkish course books (student's books and workbooks) used at the 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools of Turkish Republic in 2016-2017 education year disperse at different rates in the levels of cognitive dimension (respectively; memorise, understand, apply, analysis, evaluate, create), and in three dimensions in knowledge level (respectively; factual knowledge, conceptual knowledge, operational knowledge, high level cognitive knowledge). The findings of the study represents that the activities in the Turkish course books (student's books and workbooks) used at the 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools assess mostly low level cognitive skills (remember, understand, apply) rather than high level cognitive skills (analyse, evaluate, create). Furthermore, there is no significant relationship between classes and the potential of assessing high/low order cognitive skills in the activities in the Turkish course books (student's books and workbooks) used at the 2nd, 3rd, and 4th classes.



## 1. Giriş

Öğretim programlarına hizmet eden, programın öğeleri arasında bulunan ölçme ve değerlendirme ögesinin en önemli aracı olan ders ve çalışma kitaplarının, eğitimi şekillendirecek müdahalelerden ayrı tutulması söz konusu edilemez. Bu müdahalelerden birisi de öğrenci davranışlarını istendik yönde değiştirmeyi amaçlayan eğitimin, bu amaç doğrultusunda davranışların belirli özellikler altında belirli sınıflamalara tabi tutulmasıdır (Yeşilyurt, 2012).

Bloom Taksonomisi (OBT) yayımlandığı günden beri üst düzey zihinsel becerilerin faaliyete geçmesine yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve yürütülmesinde büyük katkı sağlayan bir sınıflandırmadır (Arı, 2011; Bekdemir ve Selim, 2008; Wineburg ve Schneider, 2013). Dünya genelinde öğretim programlarının hedefleri ve ölçme değerlendirme soruları, Bloom'un Taksonomisi ile oluşturulmuş veya sınanmıştır. 1956 yılında tamamlanarak yayımlanan Bloom taksonomisi altı seviye olarak oluşturulmuştur. Uygulama dışındaki diğer ana kategoriler, alt kategorilere de bölünmüştür. İlk Bloom taksonomisinin en alt (temel) basamağında bilgi seviyesi vardır. Bu seviyeden daha zor seviyelere doğru çıktıkça sırasıyla; kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları birbirini takip etmektedir. Bilgi, kavrama, uygulama basamakları alt bilişsel seviyeler olarak kabul edilirken; analiz, sentez, değerlendirme, üstbilişsel seviyeler olarak kabul edilir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom ve ark., 1956; Krathwohl, 2002).

Bloom Taksonomisinin geliştirilmeye başlandığı zamanlarda eğitim programları daha çok davranışçı öğrenme yaklaşımının izlerini taşımaktaydı. Daha sonra davranışçı yaklaşımın bu izleri etkisini yitirmeye başlamış ve müfredatlar yapısalcı kurama dayalı, öğrenci merkezli olmuştur. 1956 yılında geliştirilen sınıflandırma yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşımın ön gördüğü öğrenci merkezli eğitim, ön planda olan bir aktif öğrenme, etkin bireysel katılım, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, bilginin keşfedilip yapılandırılması gibi becerileri kendi yapısı ile bütünleştirememiştir. Bloom'un geliştirdiği sınıflandırma yaklaşımı ile yapısalcı yaklaşımın ölçülmesini istediği üst düzey zihinsel beceriler de tam anlamıyla ölçülememiştir (Amer, 2006; Anderson ve Krathwohl, 2001; Arı, 2011; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Bu gelişmelerin ardından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) geliştirilmiştir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi; öğrenciyi merkeze alan müfredatların belirttiği gibi üst düzey bilişsel becerileri kategorilere ayıracak şekilde hazırlanmış, ilk formundan daha kapsamlı, hazırlanırken evrensel bir dil kullanılmış, günümüz psikolojik ihtiyaçlara ve eğitim kuramlarına uygun, uygulanabilir örneklerle desteklenmiş bir formdur. Çağın gereksinimlerini karşılamadığı gerekçesi ile eleştirilere maruz kalan Bloom Taksonomisinin, Bloom'un öğrencileri tarafından 1995 yılından itibaren yoğun çalışmalar ile revize edilmesi ile ortaya çıkmıştır (Amer, 2006; Anderson ve Krathwohl, 2014). Bloom Taksonomisinin üzerinde yapılan tüm değişiklikleri on iki maddede özetlemek mümkündür. Bu değişiklikler kendi arasında gruplara dağıtılabilir. Bu grupları; vurgulama alanında yapılan değişiklikler, terminoloji alanında yapılan değişiklikler, yapı alanında yapılan değişiklikler olarak üç sınıfa ayırabiliriz. Yapılan on iki temel değişikliğin dört tanesi vurgulama alanında, dört tanesi terminoloji alanında, dört tanesi yapı alanında yapılan değişiklikler olarak gruplandırılabilir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

**Tablo 1. YBT' nin Yapısı (Anderson ve Krathwohl, 2014: 131).**

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi	-	-	-	-	-	-
B. Kavramsal Bilgi	-	-	-	-	-	-
C. İşlemsel Bilgi	-	-	-	-	-	-
D. Üstbilişsel Bilgi	-	-	-	-	-	-

Uzun yıllardır eğitimde ve özellikle program geliştirme alanında etkisi süregelen Bloom Taksonomisi, zaman geçtikçe gelişmiş ve değişmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, ders programları hazırlanırken, uygulamada ve ölçme değerlendirmede göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle en yaygın olarak kullanılan ders aracı olan ders kitaplarının YBT'ye uygunluğunun incelenerek uygun olup olmadığı ortaya koyulmalıdır.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf, Türkçe ders ve çalışma kitaplarında (TDÇK) yer alan etkinlikler YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım gösterdiğini ortaya koymaktır.

### Araştırmanın problemi

1. ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

2. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dağılımı nasıldır?
3. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasındaki dağılımı, sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma modelinin desenlerinden belge (doküman) incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi ile olguyu yansıtan belgelerin (araştırmaya kaynaklık eden) incelenmesi ile verilere ulaşılması hedeflenmiştir.

### Çalışma Grubu

Nitel çalışmalar genelde kasıtlı bir biçimde belirlenmiş küçük örneklerle yürütülür. Amaçlı bir şekilde örneklem belirlenmesindeki mantık, araştırmanın daha derinlemesine yapılmasına olanak sağlayarak bilgi zenginliği içeren durumlar oluşturmaktır. Bilgi bakımından zengin durumları çalışmak araştırmaya deneysel genellemelerden ziyade derinlemesine anlam yüklenmesini sağlar (Patton, 2014). Bu araştırmanın örnekleme belirlenirken bu durum göz önüne alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bilgi zenginliği içeren örneklem seçmek için ders kitapları ve çalışma kitapları önemli görülmüştür. Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’de ilkokullarda okutulan TDÇK’de bulunan etkinlikler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu (örneklemi) ise devlet okullarında 2016- 2017 yılında okutulan devlet okullarında 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK’de bulunan etkinlikler oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu belirlerken nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre tipik durum örneklemede bir yeniliğin veya yeni oluşturulmuş bir uygulamanın gözler önüne serilip tanıtımı yapılması amacıyla yeniliğin veya uygulamanın etki ettiği bir durum arasından en ilişkili olanının seçimi söz konusudur. Buradaki amaç tipik durumları çalışma grubu olarak evren hakkında genel bir kaniya varmak değil, belirli bir konu ile ilgili bilgi sahibi olmak ve bu yeterince bilgi sahibi olmayanları aydınlatmaktır.

2, 3 ve 4. sınıf TDÇK’ ler bu araştırma kapsamına alınmış, ancak 1. sınıf TDÇK’de bulunan etkinlikler ilk okuma yazma öğretimi kapsamında, genellikle harflerin kavratılmasına yönelik olması nedeniyle çalışmaya dâhil edilmemiştir. Aşağıda, Tablo 2’de araştırmanın çalışma grubunun sınıflara göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 2. 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul TDÇK’de Yer Alan Etkinlik Sayıları**

Kitap	Etkinlik Sayısı
İlköğretim 2. Sınıf TDÇK 1, 2 ve 3. Kitap	172
İlköğretim 3. Sınıf TDÇK 1, 2 ve 3. Kitap	165
İlköğretim 4. Sınıf TDÇK 1, 2 ve 3. Kitap	238
Toplam	575

### Verilerin Toplanması

Etkinliklerin YBT Belirtke Tablosuna uygun ve doğru bir şekilde yerleştirilmesi için iki adet anahtar tablo hazırlanmıştır.

İlk anahtar tablo, etkinliklerin YBT’nin bilgi boyutuna yönelik YBT Belirtke Tablosuna yerleştirilmesini kolaylaştırıp, doğruluğunu arttırmak amacı ile oluşturulmuştur. Durmuş Ali Özçelik tarafından çevrilen Anders ve Krathwohl’un (2014) editörlüğünde hazırlanan “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama Bloom’un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi” kitabında bulunan “YBT Belirtke Tablosu”, 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK’de bulunan etkinliklerin tabloda gösterilmesine uygun düşecek biçimde şekil yönünden düzenlenmiştir.

İkinci anahtar tablo ise, etkinliklerin YBT’nin bilişsel süreç boyutuna yönelik YBT Belirtke Tablosuna yerleştirilmesini kolaylaştırıp, doğruluğunu arttırmak amacı ile oluşturulmuştur. Öncelikle Bloom ve arkadaşlar (1956) tarafından kitap gözden geçirilerek ön bilgiler toplanmıştır. Ardından Durmuş Ali Özçelik tarafından çevrilen “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama Bloom’un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi” kitabı ve YBT’nin editörlerinde David R. Krathwohl’un 2002 yılında yayınladığı “A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview” makalesi detaylı olarak incelenmiştir. Bu üç temel kaynak anahtar tablonun bilişsel beceri boyutunu oluşturması açısından temel görülmüştür.

Veriler toplanırken Durmuş Ali Özçelik tarafından çevrilen “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıf-

lama Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi" kitabında bulunan "Bilişsel Süreç Boyutu" tablosunun ana gruplara ait başlıklara ait açıklamalar daha anlaşılır bir hale getirilmiştir. Sonrasında detaylı bir kaynak taraması ile bilişsel süreç boyutunun ana kategorilerine ait beceriler, bir eylem belirtecek şekilde tabloya yerleştirilmiştir. Bu becerilerin asıl olarak nitelemek istediği eylemleri Türkçeye çevirirken İngilizceden İngilizceye sözlük kullanılmıştır. Böylece ana kategorilerin asıl olarak belirtmek istediği eylemlerden sapmalar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Sonrasında tabloda, etkinliklerin YBT'nin bilişsel süreç boyutuna yönelik YBT Belirtke Tablosuna yerleştirilmesini kolaylaştırıp, doğruluğunu arttırmak için (yine belirtilen kaynaklar esas alınarak) soru kökleri oluşturulmuştur. Böylece etkinlikler YBT Belirtke Tablosunda bilişsel süreç boyutuna göre uygun yerlere yerleştirilirken, sınıflandırılmada kolaylaştırıcı, doğrulayıcı ve çabuklaştırıcı bir anahtar tablo sağlanmıştır.

Ayrıca veri toplama araçlarının geçerliği için biri Eğitim Programları ve Öğretimi, biri İngiliz Dili ve Eğitimi, biri Mütercim ve Tercümanlık alanından olmak üzere üç akademisyenden uzmandan görüş alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel analiz yönteminde, araştırma kapsamında toplanan verilerin, önceden saptanmış temalara göre özünün yansıtılması ve yorumlarda bulunulması söz konusudur. Bu doğrultuda araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

**Tablo 3. İlkokul 2. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına dağılımı.**

2. Sınıf	f		Toplam	%
	Olgusal	Kavramsal		
Hatırlama	59	10	69	40,1
Anlama	56	0	56	32,6
Uygulama	12	7	19	11
Çözümleme	1	0	1	0,6
Değerlendirme	11	0	11	6,4
Yaratma	1	15	16	9,3
Toplam	140	32	172	100

2. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT'nin bilgi birikimi boyutu açısından incelendiğinde; 172 etkinliğin, bilgi birikimi boyutlarından (olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üstbilişsel bilgi) sadece olgusal bilgi ve kavramsal bilgi grubunda bulunan etkinlikler olduğu görülmektedir. 2. sınıf düzeyindeki Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında bulunan 172 etkinliğin 140'ı (%81,4) olgusal bilgi birikimi, 32'si (%18,6) ise kavramsal bilgi grubuna dâhildir.

2. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT'nin bilişsel beceri boyutu açısından incelendiğinde; 172 etkinliğin bilişsel beceri boyutu açısından (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratma) her bir basamağa, farklı oranlarda dâhil olduğu görülmektedir. 2. sınıf düzeyindeki TDÇK 'de bulunan 172 etkinliğin 69'u (%40) hatırlama, 56'sı (%32,6) anlama, 19'u (%11) uygulama, 1'i (%0,6) çözümleme, 11'i (%6,4) değerlendirme ve 16'sı (%9,3) yaratma basamağı kapsamında olan etkinliklerdir.

**Tablo 4. İlkokul 3. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına dağılımı.**

3. Sınıf	f			Toplam	%
	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel		
Hatırlama	51	6	0	57	34,5
Anlama	41	2	1	44	26,7
Uygulama	5	8	1	14	8,5
Çözümleme	3	0	1	4	2,4
Değerlendirme	23	2	1	26	15,8
Yaratma	3	17	0	20	12,1
Toplam	126	35	4	165	100

3. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT'nin bilgi birikimi boyutu açısından incelendiğinde; 165 etkinliğin bilgi birikimi boyutlarından (olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üstbilişsel bilgi) sadece olgusal bilgi, kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi grubunda bulunan etkinlikler olduğu görülmektedir. 3. sınıf düzeyindeki TDÇK'de bulunan 165 etkinliğin 126'sı (%76,4) olgusal bilgi birikimi, 35'i (%21,2) kavramsal bilgi, 4'ü (%2,4) ise işlemsel bilgi grubuna dâhildir.

3. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT'nin bilişsel beceri boyutu açısından incelendiğinde; 165 etkinliğin bilişsel beceri boyutu açısından (hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma) her bir basamağa, farklı oranlarda dâhil olduğu görülmektedir. 3. sınıf düzeyindeki Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında bulunan 165 etkinliğin 57'si (%34,5) hatırlama, 44'ü (%26,7) anlama, 14'ü (%8,5) uygulama, 4'ü (%2,4) çözümlenme, 26'sı (%15,8) değerlendirme ve 20'si (%12,1) yaratma basamağı kapsamında olan etkinliklerdir.

**Tablo 5. İlkokul 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına dağılımı.**

4. Sınıf	f		Toplam	%
	Olgusal	Kavramsal		
Hatırlama	62	14	76	31,9
Anlama	73	17	90	37,8
Uygulama	13	7	20	8,4
Çözümlenme	5	4	9	3,8
Değerlendirme	11	0	11	4,6
Yaratma	6	26	32	13,4
Toplam	170	68	238	100

4. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT'nin bilgi birikimi boyutu açısından incelendiğinde; 238 etkinliğin bilgi birikimi boyutlarından (olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üstbilişsel bilgi) sadece olgusal bilgi ve kavramsal bilgi grubunda bulunan etkinlikler olduğu görülmektedir. İlkokul 4. sınıf düzeyindeki TDÇK'de bulunan 238 etkinliğin 170'i (%71,4) olgusal bilgi birikimi grubuna, 68'i (%28,6) ise kavramsal bilgi grubuna dâhildir.

4. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT'nin bilişsel beceri boyutu açısından incelendiğinde; 238 etkinliğin bilişsel beceri boyutu açısından (hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma) her bir basamağa, farklı oranlarda dâhil olduğu görülmektedir. 4. sınıf düzeyindeki TDÇK'de bulunan 238 etkinliğin 76'sı (%31,9) hatırlama, 90'ı (%37,8) anlama, 20'si (%8,4) uygulama, 9'u (%3,8) çözümlenme, 11'i (%4,6) değerlendirme ve 32'si (%13,4) yaratma basamağına dâhildir.

**Tablo 6. İlkokul 2. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımı.**

2. Sınıf		f	Toplam	%
Alt düzey bilişsel beceri basamakları	Hatırlama	69	144	83,7
	Anlama	56		
	Uygulama	19		
Üst düzey bilişsel beceri basamakları	Çözümlenme	1	28	16,3
	Değerlendirme	11		
	Yaratma	16		
Toplam			172	100

2. sınıf düzeyindeki TDÇK'de bulunan etkinlikler, YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları açısından incelendiğinde; 172 etkinliğin 144'ünün (%83,7) alt düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili olduğu, 28'inin ise (%16,3) üst düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili olduğu görülmektedir.

**Tablo 7. İlkokul 3. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımı.**

3. Sınıf		f	Toplam	%
Alt düzey bilişsel beceri basamakları	Hatırlama	57	15	69,7
	Anlama	44		
	Uygulama	14		

3. Sınıf		f	Toplam	%
Üst düzey bilişsel beceri basamakları	Çözümleme	4	50	30,3
	Değerlendirme	26		
	Yaratma	20		
Toplam			172	100

3. sınıf düzeyindeki TDÇK'de bulunan etkinlikler, YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları açısından incelendiğinde; 165 etkinliğin 115'inin (%69,7) alt düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili olduğu, 50'sinin (%30,3) üst düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili olduğu görülmektedir.

**Tablo 8. İlkokul 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımı.**

4. Sınıf		f	Toplam	%
Alt düzey bilişsel beceri basamakları	Hatırlama	76	186	78,2
	Anlama	90		
	Uygulama	20		
Üst düzey bilişsel beceri basamakları	Çözümleme	9	52	16,3
	Değerlendirme	11		
	Yaratma	32		
Toplam			238	100

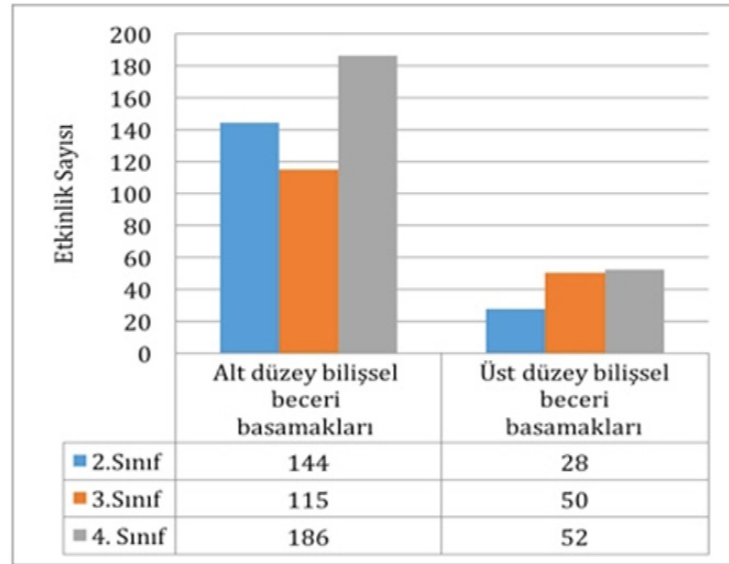
4. sınıf düzeyindeki TDÇK'de bulunan etkinlikler, YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümleme, değerlendirme, yaratma) açısından incelendiğinde; 238 etkinliğin 186'sı (%78,2) alt düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili olduğu, 52'sinin (%21,8) üst düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili olduğu görülmektedir.

**Tablo 9. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasındaki dağılımının, sınıf seviyesine göre farklılığı.**

Değişkenler	Düzye	Sınıf			Toplam	X	p
		2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf			
Alt düzey bilişsel beceri basamakları	N	144	115	186	445	9,60	0,08
	%	83,7	69,7	78,2	77,4		
Üst düzey bilişsel beceri basamakları	N	28	50	52	130		
	%	16,3	30,3	21,8	22,6		
Toplam	N	172	165	238	575		
	%	100	100	100	100		

TDÇK'de bulunan etkinliklerin, YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümleme, değerlendirme, yaratma) açısından farklılık gösterip göstermediği ya da sınıf seviyesi ile ilişkili olup olmadığına ilişkin kay-kare testi sonuçları tablo 9' da verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki TDÇK'de bulunan etkinliklerin bulunduğu kitapların sınıf seviyeleri ile bu kitaplarda bulunan etkinliklerin YBT'nin bilişsel süreç boyutunda bulunan düzeyler (alt düzey zihinsel becerileri veya üst düzey zihinsel beceriler) arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan iki değişken için iki yönlü kay-kare testi sonucuna göre sınıf düzeyi ile etkinlik düzeyi (alt düzey-üst düzey) arasında anlamlı bir ilişki yoktur. ( $X^2(2)=9,60$ ,  $p>0,05$ ).





**Şekil 1.** TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasındaki dağılımının, sınıf seviyesine göre farklılığı.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Piaget (1953), somut işlemler döneminin çocuklarda ortalama 7-11 yaşları arasını kapsadığını savunmuştur. Bu dönemin en belirgin özelliği çocukların somut işlemler yapabilmesidir. Bu dönem çocukları mantıklı ve somut örneklerle desteklenebilir olduğu sürece muhakeme yapabilirler. Çocuklar 11 yaşından sonra somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçerler. Soyut işlemler dönemindeki çocukların muhakeme yapabilmesi için problemi somut olarak görmesi gerekmez.

YBT’nin bilgi birikimi boyutunda gruplar arasında derinlemesine giden bir aşamalılık söz konusudur; olgusal bilgi grubunda bir konu alanındaki temel somut bilginin ezberlenmesi söz konusu iken, kavramsal bilgi de bu bilgi parçacıkları arasındaki ilişki ile ilgili daha derinlere ulaşma çabası görülür. Bu iki bilgi grubu da “ne” sorusunun cevabını ararken işlemsel bilgi grubunda ise “nasıl” sorusunun cevabı aranır. Burada sadece somut bilgi parçalarının hatırlanmasından ziyade daha soyut bir durum (somut bilgi parçalarının kullanımı) söz konusudur. Üstbilişsel bilgi ise tamamen biliş ile ilgilidir. Burada tam anlamı ile soyutlama söz konusudur. Öğrenci kendi bilgileri ve düşüncelerinden sorumludur (Anderson ve Krathwohl, 2014).

Türkiye’de 66 ayını dolduran çocuklar ilkokula kayıt edilir. Somut işlemler dönemindeki 7- 11 yaş grubundaki çocuklar ilkokulda öğrenim görmektedirler. Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen, ilkokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarının somut işlemler dönemindeki çocuklara uygun bilgi barındıran kaynaklar olması yerinde olacaktır. Henüz soyut işlem döneminde olmayan ilkokul çocuklarının soyut bilgiler barındıran üstbilişsel bilgi grubuna dâhil kaynak kitaplar kullanmasının etkisi araştırılmalıdır. İlkokullarda okutulan kitapların daha çok somut bilgiler barındırması (olgusal ve kavramsal bilgi grubuna dâhil) beklenmektedir.

Bunun yanında öğretim programlarının temel taşlarından, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin önemli bir unsuru olan ölçme ve değerlendirme ögesinin, en önemli uygulama araçları arasında olan ders ve çalışma kitapları kapsamındaki etkinliklerin, eğitim ilkelerinden; temel becerilerin yanında üst düzey zihinsel becerileri de kazandırma ilkesini barındırıp barındırmadığı çok önemlidir. Türkçe Öğretim Programının asıl amacı, Türkçenin anadil olarak doğru, etkili ve kurallarına uygun kullanılması olmakla birlikte; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesidir. Bu becerilerin büyük çoğunluğu üst düzey zihinsel beceriler kapsamı altındadır.

YBT’nin bilişsel süreç boyutu; bazı konu alanlarının içerdiklerinin ne dereceye kadar öğrenilmiş olması ve belli bir süre kalıcı olabilmesinden ziyade öğrenilenlerin kalıcılığı ve transferi üzerinde durmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014). Bilişsel süreç boyutu sadece alt düzey zihinsel becerilerden oluşmaz, üst düzey zihinsel beceriler üzerine vurgu yapar. Bu açıdan bakıldığında Türkçe Öğretim Programının asıl amacı ile örtüşmektedir. İlkokullarda okutulan TDÇK’de bulunan etkinliklerin alt düzey zihinsel becerilerin yanında dengeli bir şekilde üst düzey zihinsel becerileri de ölçmesi beklenir.

Türkçe öğretim Programının amaçlarına ve YBT'nin temel ilkelerine bakıldığı zaman; araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak; 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan öğretim etkinliklerinin somut bilgiler içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal ve kavramsal bilgi) dâhil olması ve bilişsel beceri boyutu açısından alt düzey ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılması beklenir.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler; YBT'nin bilişsel beceri boyutunu oluşturan tüm basamaklarına çeşitli oranlarda dağıldığı görülmektedir. Bilgi boyutunu oluşturan tüm gruplardan (sırasıyla; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üstbilişsel bilgi) 2 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler sadece ilk iki gruba (olgusal bilgi, kavramsal bilgi) dağılırken 3. Sınıf TDÇK' de yer alan etkinlikler üç gruba (olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi) dağılım göstermektedir. 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki TDÇK'de bulunan etkinlikler, YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümleme, değerlendirme, yaratma) göz önüne alınarak analiz edildiğinde; etkinliklerin büyük oranda alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü anlaşılmaktadır.

Türkçe Öğretim Programının amaçları ve YBT'nin temel ilkeleri göz önünde tutularak; 2 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin somut bilgiler içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal ve kavramsal bilgi) dâhil olması ve bilişsel beceri boyutu açısından alt düzey ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılması beklentisi, araştırmadan elde edilen bulgular ile karşılaştırıldığında etkinliklerin somut bilgiler içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal ve kavramsal bilgi) dağıldığı, ancak; kavramsal bilgi grubundan ziyade büyük oranda olgusal bilgi grubuna dâhil olduğu, soyut bilgiler içeren işlemsel ve üstbilişsel bilgi grubuna dâhil etkinlik olmadığı, 3. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin ise kısmen soyut bilgiler içeren işlemsel bilgi grubuna dâhil etkinlikler olduğu ancak; işlemsel ve kavramsal bilgi grubundan ziyade büyük oranda olgusal bilgi grubuna dâhil olduğu, soyut bilgiler içeren üstbilişsel bilgi grubuna dâhil etkinlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin etkinlikler bilişsel beceri boyutunun tüm basamaklarına çeşitli oranlarda dağılmasına rağmen, alt düzey zihinsel beceri basamakları ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılmadığı; etkinliklerin üst düzey zihinsel beceri basamaklarından ziyade alt düzey zihinsel beceri basamaklarına dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin sınıf düzeyi bakımından YBT'de bulunan, üst düzey zihinsel beceriler ve alt düzey zihinsel becerileri ölçme potansiyeli anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Türkçe Öğretim Programının amaçlarına ve YBT'nin temel ilkelerine bakıldığı zaman; araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak öğretim etkinliklerinin somut bilgiler içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal ve kavramsal bilgi) dâhil olması, bilişsel beceri boyutu açısından alt düzey ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılması beklentisi tüm sınıf düzeylerinde oluşan bir beklentidir. Bu bakımdan TDÇK' ler tüm sınıf düzeylerinde bilgi birikimi boyutunun beklentilerini karşılayarak genellikle olgusal ve kavramsal bilgi gruplarında yoğunlaşmıştır. Fakat üst düzey zihinsel becerileri ölçme bakımından tüm sınıf düzeylerinde yetersiz kalmış ve alt düzey zihinsel beceri gereken etkinliklerde yoğunlaşmıştır.

2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler sıklıkla alt düzey zihinsel becerileri ölçmektedir. Bu bakımdan TDÇK'de bulunan etkinlikler öğrencileri ezbere yönlendirebilecek türde etkinlikler olduğu söylenebilir. Öğrencileri oluşturmaya, eleştirmeye, değerlendirmeye vb. karmaşık zihinsel süreçlere yönelten etkinlik sayısı azdır. Akyol (2001) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi yapılmış ve okuma metinleriyle ilgili soruları; soruların amaçlarına, hazırlanış şekillerine (klasik, essey, vb.) ve cevap kaynaklarına (metin içi, metin dışı ve metinler arası) göre analiz edilmiştir. Araştırma verileri, soruların büyük bir çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönlendirdiği, değerlendirme, sonucu tahmin etme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara ya hiç yer verilmediğini ya da oldukça az yer verildiğini göstermiştir.

Yapılan bu çalışma sonucunda tüm sınıf düzeyindeki kitaplardaki etkinlikler, YBT'nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara homojen bir şekilde dağılım göstermezken (etkinlikler alt düzey basamaklarda yoğunlaşmıştır); YBT'nin bilgi birikimi boyutunda bulunan gruplara, öğrencinin gelişim düzeyine (somut işlemler döneminde bulunan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri) uygun şekilde (ilk iki grupta yoğunlaşmıştır) dağılım göstermiştir. Savaş (2014) tarafından, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer alan bilişsel beceri basamaklarına dağılımını belirleme amacı ile yapılan araştırma sonucunda; dağılımda belirgin bir düzensizlik ve belli basamaklarda (özellikle alt düzey olanlarda) yoğunlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevik (2010) tarafından yapılan çalışmada MEB tarafından hazırlanan, 2000-2008 yıllarında okutulan 9, 10 ve 11. sınıf fizik ders kitaplarında yer alan soruların incelenmiş, üç kitapta bulunan toplam 1227 soru çözümlenmiştir. Çözümleme sonuçlarına göre; kitaplarda bulunan 1227 sorunun %87'si alt düzey bilişsel beceri gerektiren bilgi, kavrama ve uygulama basamağına ait sorulardan oluşurken, soruların %13'ü ise üst düzey bilişsel beceri gerektiren analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait olduğu saptanmıştır. Kahramanoğlu (2013), çalışmasında 6., 7. ve 8. sınıf fen dersinde kullanılan ders kitaplarındaki ünite sonu

değerlendirme sorularının alt düzey düşünme becerilerini ölçtüğü sonucuna ulaşmıştır.

Güfta ve Zorbaz (2008) yaptıkları çalışmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınav sorularının genel olarak düzeyleri ile bu sorular içerisinde okuduğunu anlama, dil bilgisi ve yazılı anlatım sorularının düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorular içerik çözümlenmesiyle, OB'T'ye bilişsel alanına göre tasnif edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe dersi yazılı sınavlarında, bu araştırmaya benzer şekilde büyük oranda alt bilişsel düzeylerde soru sorulduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

Öğretmenlere;

1. Öğretmenler; eğitim alanındaki güncel gelişmeleri takip etmeli, taksonomi üzerinde yapılan güncellemelerin (bilgi birikimi ve bilişsel beceriler boyutu) öğretimdeki rolü hakkında kendisini geliştirmeli ve duyarlılık sahibi olup; öğretim etkinliklerini (Türkçe kitaplarındaki etkinlikler haricindeki) bu yönde düzenleyerek en fazla verimi almaya gayret etmelidir. Böylece ders kitaplarındaki eksikliklerin giderilmesi sağlanacaktır.

MEB'e;

1. MEB tarafından hazırlanan öğretim programları; gelişim psikolojisinin temel ilkelerini ve eğitim alanında yaşanan güncel değişimleri, bilimsel araştırmalar sonucunda ulaşılan bilgileri göz önünde bulundurmalıdır. Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programlarının ışığında şekillenecek olan TDÇK'deki etkinlikler amacına uygun olacaktır.
2. Türkçe Öğretim Programlarının temel ilkeleri, kullanım alanı en geniş olan TDÇK'ye tamamen yansıtılmalıdır.
3. TDÇK hazırlanırken alanında uzman (gelişim psikolojisi, eğitim, tasarım vb.) kişiler ön planda olmalıdır. Ayrıca TDÇK'nin hazırlanması sürecinde öğretmenler sürecin her aşamasında çalışmaya dâhil edilmelidir.
4. Tüm dünyada yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının hazırlanma ilkeleri göz önünde tutularak, toplumun ve çağın gereğini karşılayacak, Türkçe dilinin inceliklerini barındıran ders ve çalışma kitapları hazırlanmalıdır.
5. YBT alanında yapılan bilimsel çalışmalar MEB tarafından toplanıp, derlenip, düzenlenip bir süzgeç oluşturabilir; TDÇK bu süzgeçten geçirilerek yıllık güncellemeye tabi tutulabilir.
6. Yapılan bu ve buna benzer araştırmaların sonucu; TDÇK'deki etkinliklerin YBT'nin boyutları açısından dengeli bir dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonuçları MEB tarafından önemsenmeli ve bu konuda kitap hazırlama komisyonunda değerlendirilmek üzere raporlar toplatılmalıdır.

Araştırmacılara;

1. İlkokul 2, 3, ve 4. sınıf TDÇK'de bulunan etkinliklerin YBT'nin bilgi boyutu ve bilişsel beceri boyutu açısından incelendiği bu araştırmada tema sonu ölçme ve değerlendirme etkinliklerine, öğretmenlerin hazırladığı veya diğer kaynaklardan edindiği etkinliklere yer verilmemiştir. TDÇK'de bulunan etkinliklerin bilgi birikimi boyutu ve bilişsel beceri boyutu açısından eksikliklerini giderme ve tamamlayıcı olması bakımından tema sonu ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, öğretmenlerin hazırladığı veya diğer kaynaklardan edindiği etkinliklerin bilgi birikimi boyutu ve bilişsel beceri boyutu açısından tespit edilmesine yönelik bir bilimsel araştırma alana katkı sağlayacaktır.
2. Öğretim etkinliklerinde kullanılan herhangi bir ölçme değerlendirme aracının bilgi boyutu bilişsel beceri basamakları açısından dengeli bir dağılım içerisinde düzenlenip düzenlenmediği önemli bir konudur. Böyle bir düzenlemenin var olup olmadığının tespitini amaçlayan yıllık bilimsel araştırmalar yapılabilir.

## 5. Kaynakça

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(2), 169–178.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213–230.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for learning teaching and assessing. a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arı, A. (2011). Bloom ' un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye ' de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749–772.
- Ayvacı, H. Ş. & Türkoğan, A. (2010).Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13–25.

- Bekdemir, M. & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185–196.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive Domain. (B. S. Bloom, Ed.). New York: McKay.
- Çevik, Ş. (2010). Ortaöğretim 9., 10. ve 11. sınıf fizik ders kitaplarında bulunan sorular ile 2000-2008 yılları arasında öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında sorulan fizik sorularının Bloom taksonomisi açısından incelenmesi ve karşılaştırılması. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Güfta, H. & Zorbaz, Z. K. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205–218.
- Kahramanoğlu, E. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji ders kitaplarının Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün & S. D. Beşir, Trans.) (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Piaget, J. (1953). The origins of intelligence in children. *Journal of Consulting Psychology*, 17(6), 467–467.
- Savaş, Ö. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Wineburg, S. & Schneider, J. (2013). Was Bloom's taxonomy pointed in the wrong direction? Bloom taksonomisi yanlış yönü mü işaret etti? *Turkish History Education Journal*, 2(2), 228–239.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519–530.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## **Content Analysis of Master's and Doctoral Dissertations on Inclusive Education in Turkey**

### **Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İçerik Analizi**

Engin YILMAZ<sup>1</sup>

#### **Abstract**

The aim of this study is to review master's theses and doctoral dissertations carried out inclusive education in special education in Turkey. Studies were examined in Council of Higher Education (CoHE) National Thesis Centre's web site. A total of 181 master theses and dissertations analyzed which were from 1990 up till 2016 in this subject. Information about inclusion education and laws in Turkey were also given. Data were analyzed descriptively with 13 research questions and presented in graphics, frequency and percentage tables. According to the results the number of dissertations prepared have increased for the last ten years and have been prepared mostly at Anadolu University, Gazi University and Ankara University. Additionally, the studies are conducted by using one to 50 participants who were mostly selected with purposive sampling. The dissertations used in the study generally were prepared at special education department and disciplines. Qualitative methods were used mostly.

**Keywords:** Content analysis, inclusive education, children with special needs.

#### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de özel eğitimde kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemektir. Araştırmalar, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi web sitesinde incelenmiştir. Bu konuyla ilgili 1990 yılından 2016 yılına kadar toplam 181 yüksek lisans ve doktora tezi yapılmıştır. Ayrıca Türkiye'de kaynaştırma eğitimi ve yasalar hakkında bilgi verilmiştir. Veriler 13 araştırma sorusu ile betimsel olarak analiz edilmiş; grafik, frekans ve yüzde tablolarında sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, hazırlanan tez sayısı son on yılda artmış olup daha çok Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nde hazırlanmıştır. Ayrıca, çalışmaların çoğunlukla amaçlı örneklem ile seçilen bir ile 50 katılımcı aralığında gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Çalışmada kullanılan tezler genel olarak özel eğitim bölümlerinde hazırlanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri çoğunlukla kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İçerik analizi, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuklar.

1. Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-8390-9452>



## 1. Introduction

Inclusion means preparing necessary educational editing and adaption to special education students to educate them with their peers in general education classes (Acarlar, 2013). As seen in definition; inclusion does not mean and should not be understand as if the students who need special education to be included in general education classes without necessary editing and adaptation. Contrary to this; inclusive education must maintain in general classes with special education support to the students who need special education (Sucuoğlu and Kargın, 2006).

Batu (2012) indicated that inclusive education setting started with 2916 Counted Special Education Indigent Children Law in 1983. This law expressed special education indigent children must be educated in general classes with peers and must be taken educational precautions. Until today, there have been prepared legal regulations related to inclusion education. We can array legal regulations by this means; 2916 counted Special Education Indigent Children Law in 1983, Special Education Schools Instruction in 1985, Special Education Services Instructions in 2000, Psychological Counselling and Guidance Instructions in 2001, 5378 counted Law Apropos The Handicapped in 2005, Circular of Inclusive Education Implementation in 2008, Circular of Dissemination Project Inclusive Education in Preschool in 2009, and Circular of Opening Support Room in 2015 (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). We see commonly Special Education Services Instructions in use and implementation. Legal regulation related to inclusive education in Turkey looks coherent, fulfilled and inclusive. The responsibility that the educators and researchers now have is that carrying out the legal responsibilities and fulfilling the related provisions (Batu, 2012).

According to Ministry of National Education's 2015-2016 education statistics (MEB, 2017) in 1268 schools/classes 288.489 students who need special education were educated in Turkey. 1399 students hold to preschool education, 81.380 students hold to primary school education, 92.032 students hold to secondary school education, and 27.730 students hold to high school education with inclusive education implementation. Totally, 202.541 students hold to inclusive education implementation. That shows us %70 of students who are in inclusive education implementation to all educated students who need special education. In the present study, 181 dissertations examining inclusive education in Turkey between 1990 and 2016 were used.

There are 181 graduate dissertations between 1990 and 2016 related to inclusive education in Turkey. The studies used 1-50 sample group to 200 and more sample group with special education needs students, other students, parents, teachers and administrators. Studies made with students involve different disadvantages and different educational levels. Forms, tests, scales and qualitative data collection tools were used in the studies. Data's were analysed with quantitative and qualitative analysis methods.

Previous studies have shown that; teacher's attitudes are adverse to inclusive education implementation (Atay, 1995); informing meetings for class teachers can be positive to inclusive education students (Kayaoğlu, 1999); educational structure are not proper enough for physically challenged students (Yılmaz, 2004); class and branch teachers find themselves adequate about inclusive education implementation (Battal, 2007); teachers who have disadvantaged students in their classes come through more exhaustion comparing to teachers who don't have disadvantaged students in their classes (Özdemir, 2008); no collaboration between parents and teachers found in united classes' inclusive education, inclusive education students were excluded, and inclusive education students don't find themselves adequate enough (Hasanoğlu, 2013); when giving education about preparing individualized education program, teachers' qualifications are increasing (İlik, 2015).

The present study examined graduate dissertations about inclusion education implementation which applied to special needs students between 1990 and 2016 in Turkey. Dissertations were analysed according to distribution by year, universities that they were prepared at, the disciplines and departments, data collection tools, data analyses methods, degrees, sampling sizes and types, participant properties, application time, participants' school degrees, issue, and validity and reliability methods. During the review of the studies, the meaning of inclusion education implementation, how inclusion education applied in Turkey, what are the legal regulations related to inclusive education in Turkey, what are the numbers of special education needs in Turkey have been investigated.

This study numerically the most special educational needs in inclusive education that individuals receive training in Turkey (around %70) related work is important to examine in detail. When the literature was examined, it was necessary to carry out the research in question, since limited studies were found about the detailed examination of the master and doctorate thesis related to the inclusive education.

## Aim of the Study

The aim of this study is to perform a content analysis of dissertations published in Council of Higher Education (CoHE) National Thesis Centre's web site on inclusion. The present study investigates the graduate degree dissertations about inclusion from 1990 up till 2016. Other aim of the study is to reflect trends in master and doctoral degree dissertations about inclusive education in Turkey and show the bounden studies. The following research questions (RQ) were addressed to analyse those studies:

- RQ1: What is the distribution of the dissertations that were about inclusion by the year according to university degree in Turkey?
- RQ2: What is the distribution of the dissertations according to the universities that they were prepared at?
- RQ3: What is the distribution of the dissertations according to sampling size?
- RQ4: What is the distribution of the dissertations according to sampling types?
- RQ5: What is the distribution of the dissertations according to institute they were prepared at?
- RQ6: What is the distribution of the dissertations according to department that they were prepared at?
- RQ7: What is the distribution of the dissertations according to disciplines that they were prepared at?
- RQ8: What is the distribution of the dissertations according to method?
- RQ9: What is the distribution of the dissertations according to participant properties?
- RQ10: What is the distribution of the dissertations according to application times?
- RQ11: What is the distribution of the dissertations according to participants (students only) school degrees?
- RQ12: What is the distribution of the dissertations according to data collection tools?
- RQ13: What is the distribution of the dissertations according to data analysis methods?

## 2. Method

Content analysis method has been chosen because of the aim of the study. Content analysis brings together similar data in context of certain concepts and themes while describing and organizing them in a way that readers can understand (Dirlikli, Aydın & Akgün, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 227).

### Data Collection Tools and Procedure

All data were collected from CoHE National Thesis Centre's web site. The term "inclusion" was written and searched with selected in title, all Access type and all dissertations type. 188 records were found from 1990 to 2016 in 10 March 2017. Seven of the dissertations were not related to term "inclusion" within the meaning of special education. Those were related to; institute of electrical and electronically engineers (2), department of urban and regional planning (1), department of architecture (1), department of geodesy and photogrammetry (1), and department of English teaching (1) and department of agriculture (1). The rest of the 181 dissertations were included to the present study. Allowed 170 dissertations were downloaded. To reach the rest of the dissertations, the authors were e-mailed.

The Publishing Classification Form prepared by Çiltaş, Güler and Sözbilir (2012) was used to classify the dissertations. Some titles (such as participant properties, disciplines, student's education degrees etc.) were added by researcher different from Form. All dissertations were categorized one by one according to classification titles. Frequency and percentage tables and descriptive graphics were presented. Classification form comprise of some titles; year, university, department and discipline, sampling types and sampling sizes, data collection tools, analyses method and types, degree, participant properties, application time, school degrees of student participant, issues, and validity and reliability methods. In form all classifications were made and discussed together domain experts.

### Data Analysis Processes

All of the dissertations were analysed by the researcher. In this study, content analysis was used. The results were presented by using descriptive statistics (percentage and frequency). Data were recorded in a Microsoft Excel document by titles. All variables were equal to 181 in total. After analysing the data, the results have been transplanted to graphics, frequency and percentage tables.

## 3. Findings

Collected data which were regulated by researchers according to title presented with tables.

Findings about the yearly distribution of the dissertations on inclusive education according to university degree in Turkey were presented in Table 1.

**Table 1. Distribution of the dissertations according to sampling size.**

Year	Doctorate	Master's	%
1990	-	1	0,55
1995	1	-	0,55
1997	-	2	1,10
1998	1	-	0,55
1999	-	2	1,10
2000	-	3	1,65
2002	-	1	0,55
2003	-	5	2,76
2004	-	5	2,76
2005	1	3	2,20
2006	-	8	4,41
2007	3	14	9,39
2008	-	10	5,52
2009	1	15	8,83
2010	2	21	12,70
2011	2	11	7,18
2012	3	3	3,31
2013	-	7	3,86
2014	1	12	7,18
2015	2	22	13,25
2016	4	15	10,49
Total	22	159	100,00

According to findings of the distribution of the dissertations by year, after 2003 the studies started to increase gradually. Inclusive education has been more important in Turkish education system for the last ten years and researchers studied in that field. Dissertations are at peak in 2015 with total of 24 in a year.

Findings about the dissertations on inclusive education according to universities they were prepared at were presented in Table 2.

**Table 2. Distribution of the dissertations by the prepared university according to degree**

University	Doctorate	Master's	%
İstanbul University	-	2	1.10
Karadeniz Teknik University	-	1	0.55
Fatih University	-	2	1.10
Okan University	-	2	1.10
Fırat University	-	2	1.10
Gazi University	3	16	10.49
Gedik University	-	1	0.55
Selçuk University	-	9	4.97
Zonguldak Karaelmas University	-	1	0.55
Dokuz Eylül University	2	9	6.07
Afyon Kocatepe University	-	3	1.65
Beykent University	-	3	1.65
Yeditepe University	-	5	2.75
Mehmet Akif Ersoy University	1	4	2.20
Erciyes University	-	1	0.55

University	Doctorate	Master's	%
Çukurova University	-	3	1.65
Ege University	-	2	1.10
Marmara University	-	5	2.76
Maltepe University	-	1	0.55
Gaziantep University	-	2	1.10
Trakya University	-	3	1.65
Cumhuriyet University	-	2	1.10
Atatürk University	-	1	0.55
Süleyman Demirel University	-	1	0.55
19 Mayıs University	-	1	0.55
Uludağ University	1	-	0.55
Anadolu University	3	31	18.78
Giresun University	-	1	0.55
Necmettin Erbakan University	1	2	1.65
Pamukkale University	-	1	0.55
Abant İzzet Baysal University	-	13	7.18
Recep Tayyip Erdoğan University	1	-	0.55
İstanbul Aydın University	-	2	1.10
Bülent Ecevit University	-	1	0.55
Orta Doğu Teknik University	1	1	1.10
Ankara University	8	9	9.39
Amasya University	-	1	0.55
Zirve University	-	4	2.20
Eskişehir Osmangazi University	-	1	0.55
Hacettepe University	1	7	4.41
Çanakkale 18 Mart University	-	2	1.10
Akdeniz University	-	2	1.10
TOTAL	22	159	100.00

According to Table 2, most of the dissertations were prepared at three universities: Anadolu University with 34 dissertations (%18.78), Gazi University with 19 dissertations (%10.49), and Ankara University with 17 dissertations (%9.39). Because these universities have special education department for long time, this might yield the result turn out this way. As seen on Table 2, new universities have started studying inclusive education.

According to the findings of the distribution of the dissertations according to sampling size, the biggest sampling size is the one including 50 people in researches (f=84, %46.40), 101-200 people (f=33, %18.23), 51-100 people (f=, %12.70) and non-available (f=5, %2.76). This can be because of the studies made in schools and samples mostly chosen as a student in class or teacher.

According to finding of distribution of the dissertations according to sampling types, the sampling type the most used is non-random sampling (Purposive Sampling) with (f=147, %81.27), simple random sampling (f=20, %11.04) and stratified sampling (f=4, %2.20). This can be reason of the fact that researchers wanted to study on explicit area or people. For that reason researchers chose sampler for a purpose.

According to finding of distribution of the dissertations according to institute they were prepared at, most of the dissertations have been prepared in educational sciences department (f=100, %55.24), social sciences (f=67, %37.01), health sciences (f=7, %3.86) and physical sciences (f=7, %3.86). This can be reason of the fact that special education department is a part of education sciences institute. The other institute is social sciences. This can be reason of the fact that most of special education department is a part of social sciences institute.

According to finding of distribution of the dissertations according to department that they were prepared at, the most inclusive education studies were prepared at special education department with 72 with %39.77, at primary education with 42 with %23.20, and at education sciences with 21 with %11.60.

According to finding of distribution of the dissertations according to disciplines that they were prepared at; inclusive education studies prepared at special education discipline the most with 54 with %29.83 percentages, and at primary

class education with 28 %15.46 percentages as a second and at education inspection with 13 with %7.18 percentage as a third biggest one.

Findings about the dissertations on inclusive education according to method of the dissertations were presented in Table 3.

**Table 3. Distribution of the dissertations according to method.**

Method	f	%
N/A (Non Available)	1	0.55
Qualitative	119	65.74
Quantitative	37	20.44
Mixed (Qualitative +Quantitative)	15	8.28
Action Research	5	2.76
Single Subject Research Model	3	1.65
Mixed (Qualitative +Action Research)	1	0.55
TOTAL	181	100.00

According to Table 3; distribution of inclusive education studies' methods prepared with qualitative research the most with %65.74 and second the most prepared with quantitative research method with %20.44, and mixed research %8.28 as a third one. According to the finding of the distribution of the dissertations according to participant properties, a majority of the dissertations (f=131, %63.90) were made with teachers -especially class teachers-, made with inclusive students (f=65, %31.70) -especially with mental retardation students-. There can be different disabled kind and different teacher branches in same research. 205 dissertations came into existence in that way. According to the finding of the distribution of the dissertations according to application times analysed, it is seen that a majority of the dissertations (f=95, %52.48) were prepared in 33-48 weeks. 5-12 weeks (f=12, %6.62), 13-20 weeks (f=10, %5.52) and 0-4 weeks (f=6, %3.31). This result showed that the most dissertations prepared in one education term year. Dissertations started to prepare when education year starts in September till June.

**Table 4. Distribution of dissertations on inclusive education according to participants (students only) school degrees.**

Participants	f	%
Non Available	1	2.12
Pre-School	3	6.38
Primary School (1-4. Classes)	15	31.91
Secondary School (5-8. Classes)	10	21.27
High School (9-12. Classes)	6	12.76
Elementary Education (1-8. Classes)	12	25.53
TOTAL	47	100.00

Findings about the dissertations on inclusive education according to participants (students only) school degrees were presented in Table 4.

When Table 4 was analysed it is seen that a majority of the dissertations (f=15, %31.91) were studied with primary school students.

Findings about the dissertations on inclusive education according to data collection tools were presented in Table 5.

**Table 5. Distribution of data collection tools.**

	Collection Tool	f	%
Form	Personal Info Form	82	67.76
	Assessment Form	4	3.30
	Survey	28	23.14
	Other	7	5.78
	Total	121	100.0



	Collection Tool	f	%
Test	Peabody Test	2	10.00
	Written Expression Test	2	10.00
	Other	16	80.00
	Total	20	100.0
Scales	Attitude Scale	15	30.00
	Adaptive Behaviour Scale	3	6.00
	View Scale	20	40.00
	Self-Conception Scale	2	4.00
	Other	20	40.00
	Total	50	100.0
Quantitative Tools	Interview	63	41.17
	Observation	15	9.80
	Recordings	73	47.71
	Student Products	2	1.30
	Total	153	100.0
Non Available	Non Available	1	100
	TOTAL	344	100

When Table 5 was analysed we have seen that a majority of the dissertations (f=153, %44.47) were collected with quantitative tools and (f=121, %35.17) were collected with forms. These results showed us, dissertations the most prepared with quantitative methods and quantitative data tools.

Findings about the dissertations on inclusive education according to data analysis method were presented in Table 6.

**Table 6. Distribution of data analyses methods.**

	Analyses Method	f	%
Predictive	t-test	54	17,70
	ANOVA/ANCOVA	30	9,83
	MANOVA/MANCOVA	5	1,63
	Non Parametric Tests	30	9,83
	Correlation	12	3,93
	Regression	3	0,98
	Post Hoc	5	1,63
	Normal Distribution Test	1	0,32
	LSD Test	2	0,65
	Levene Test	1	0,32
	Tukey	3	0,98
	Chi-Square	7	2,29
	Wilcoxon Signed Rank Test	5	1,63
	F Test	3	0,98
	Kolmogorov Smirnov Test	1	0,32
	Fischer's Exact Test	1	0,32
	Total	128	41,96
	Quantitative	Content Analyses	24
Descriptive Analyses		59	19,34
Frequency/Percentage Tables		29	9,50
Mean/Standard Deviation		8	2,62
Graphical Illustration		12	3,93
Document Analyses		6	1,96
Total		138	45,24
Single Subject Research Model	Single Subject Research Model	4	1,31
	Total	4	1,31

Analyses Method	f	%
TOTAL	305	100,00

When Table 6 was analysed we have seen that a majority of the dissertations (f=138, %45.24) quantitative methods, and predictive (f=128, %41.96) methods. Most of the dissertations were descriptive and showed with frequency and percentage tables.

#### 4. Conclusions and Suggestions

The present study offers a detailed analysis of the 181 dissertations written on inclusive education in Turkey between from 1990 up till 2016. Focus of the researches are to reveal distribution of the dissertations that were about inclusive education, a) by the year according to university degree, b) universities that they were prepared at, c) sampling size, d) institute , e) department, f) discipline, g) method, h) participant properties, i) application times, j) participants (students only) school degree, k) data collection tools and l) data analysis method.

Most of the dissertations on inclusive education were prepared after 2010 and dissertations are peak in 2015. This result shows us government gives importance to inclusive education (we can see percentages) and universities increase studies about inclusive education recently. Likewise Eripek (2004) in his research for mentally disabled children including them is extremely limited research in the last two decades, Turkey has stated that most of the research done in the last five years. This increase also emphasized the importance of opening special education departments in universities. We can say that the studies about inclusive education will continue increasingly with the opening of the universities of special education departments.

The three universities at which most of the dissertations on inclusive education were prepared at Anadolu University, Gazi University and Ankara University. Likewise Coşkun, Dündar and Parlak (2014) conducted research in the field of special education in the field of post-graduate thesis was found in the distribution of universities according to the most Gazi University. These universities have substructure for a long time about special education. The most of the dissertations were studied with 1-50 participants. The results show us that the studies worked with participants as students or teachers the most.

The most of the researchers studied with participants who were diagnosed with mental retardation, class teachers, and elementary school principals. Similarly Coşkun, Dündar and Parlak (2014) in their research in the field of special education in Turkey between the years 2008-2013 related to the graduate thesis; it was found out that studies were carried out mostly in the field of mental retardation.

The participants (students only) were primary school students generally. Purposive sampling is the most used sampling method because researcher have planned studies and had to choose participants. The most of the dissertations were prepared in educational science institute, special education department, and special education discipline.

The most of the studies on inclusive education in Turkey are qualitative studies. Similarly, Sucuoğlu (2004) pointed out that publications and researches related to inclusion in their study are mostly descriptive and current situation studies. Studies also used mixed types methods to explain qualitative and quantitative result of dissertations. Quantitative tools were used the most. Results of these studies were always descriptive. Some qualitative researches can be made studying the effects of practical and applied researches. The most used analyses methods were quantitative (descriptive analyses, content analyses, frequency/percentage tables). Regarding the application times, researchers used one education session the most.

Seventy percent of students who are involved in inclusive education implementation to all educated special education needs students are the important issue for government policy makers and universities which train teachers. If special education need people will be useful to society, problems on inclusive education must be solved. Universities can go towards to practical and applied implementation, take into consideration class total number of attendance, teacher education about special education, support rooms and after of inclusive education. The work to be done should not only be weighted by mental retardation but also include autism, special learning difficulty, attention deficit and hyperactivity disorder, hearing impaired students, physically disabled and visually impaired students. It is also not just barriers; occupational adjustment, early childhood inclusive education, behavior problems, accompanying health problems, family education, etc. issues should be addressed in future studies. Life goes on and special education needs students have to integrate not only in school but also all areas of life.

## 5. References

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. In B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (pp. 21-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Atay, M. (1995). Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme. Unpublished PhD dissertation, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Battal, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği). Unpublished MA thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Turkey.
- Batu, S. (2012). Yasal dayanaklar ve kaynaştırma. In E.S. Batu, A. Çolak & S. Odlyurt (Eds.), *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. (pp. 9-27). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1): 565-580.
- Dirlikli, M., Aydın, A. & Akgün L. (2016). Cooperative Learning in Turkey: A Content Analysis of Theses. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4):1251-1273.
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02): 25-32.
- Hasanoğlu, G. (2013). Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler. Unpublished MA thesis, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Turkey.
- İlik, Ş.Ş. (2015). Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi. Unpublished PhD dissertation, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Turkey.
- Kayaoğlu, H. (1999). Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işleme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. Unpublished MA thesis, Ankara Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). MEB istatistikleri. Retrieved April 11, 2017 from [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/18024009\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2015\\_2016.pdf/](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf/).
- Özdemir, N. (2008). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. Unpublished MA thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Turkey.
- Sucuoğlu, B. & Kargin, T.(2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. Ankara: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02): 15-25.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2004). Engelli kullanıcılar için temel eğitim binaları tasarımının kaynaştırma eğitimine yönelik incelenmesi. Unpublished PhD dissertation, Selçuk Üniversitesi, Konya, Turkey.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## **Ortaokul Öğretmenlerinde İş-Aile Çatışması Düzeyleri** **Secondary School Teachers Work-Family Conflict Levels**

Ramazan ÖZKUL<sup>1</sup>, Melike CÖMERT<sup>2</sup>

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı araştırmaya katılan öğretmenlerin iş-aile çatışması algılarının belirlenerek, bağımsız değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Bu nedenle araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Gaziantep ili Şahinbey merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapan 3114 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 526 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada iş-aile çatışması düzeylerinin belirlenmesinde Netemeyer, Bolesve Mcmurrian (1996) tarafından geliştirilen “İş-Aile Çatışması Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken, öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin iş-aile çatışmasına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t- testi, kıdem, ders yükü, okul büyüklüğü ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan betimsel istatistikler sonucunda öğretmenlerin İş-Aile Çatışması ölçeğinde yer alan ifadelerle “nadiren” düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul Öğretmenleri, İş-Aile Çatışması, Aile-İş Çatışması

### **Abstract**

The aim of this study is to determine the perceptions of work-family conflict of the teachers who participated this study and to evaluate them in terms of independent variables. In this study, survey research model is used. The scope of the research consists of 3114 teachers who work in secondary schools in the central districts of Sahinbey central district of Gaziantep. The sample of the research consists of 526 teachers selected by stratified sampling method. In the study, “Work-Family Conflict Scale” developed by Netemeyer, Boles and McMurran (1996) was used to determine the levels of work-family conflict. First, descriptive statistics calculations were made while analyzing the data obtained in the study. In order to determine whether teachers’ perceptions of work-family conflict differ according to gender variable, ANOVA test was used to determine whether it differed according to t-test, seniority, course load, school size and level of education. As a result of the descriptive statistics, it was determined that the teachers “rarely” agreed with statements in the Work-Family Conflict scale.

**Keywords:** Secondary School Teachers, Work-Family Conflict, Family-Work Conflict

1. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Malatya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-5713-6759>

2. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Malatya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-7643-7266>

**Atf / Citation:** Özkul, R., & Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinde iş-aile çatışması düzeyleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 129-138. doi:10.24106/kefdergi.2414



## Extended Abstract

### Introduction

In today's globalized world, individuals face social and psychological problems that can be counted as important in the rapid change caused by urbanization, industrialization, science and technological developments, on the other side, living the responsibilities of daily life, establishing relationships with other people and maintaining the relationship (Tetik, Polat ve Ercengiz, 2012). It can be said that secondary school teachers are an important variable affecting the performance and behaviors of the employees as the family relations are reflected in the work and the work-family conflict is in all the organizations. The work-family conflict in which the individual lives is an important influence that determines many of the family-related stresses (Ayca vd., 2007:45). The work-family conflict, the pressure from the work and the family on the end result of mutually incompatible roles. Accordingly, fulfilling a role on the area makes it difficult to fulfill the role on the other side. As a result, the tension on the person increases causing conflict (Greenhaus ve Beutell, 1985:77).

### Purpose

The aim of this study is participated in the research by determining the perception of work-family conflict is evaluated in terms of the independent variables.

### Method

In this study, survey research model are used. The sample of this research is Sahinbey central district located in the Gaziantep municipality consists of 3114 secondary school teachers. The research sample selected by the stratified sampling method consists of 526 teachers. The analysis of the data first included descriptive statistics. Teachers' work-family conflict varies according to the gender variable t-test to determine whether; experience, course work, school size and level of education varies according to the variables to determine whether the ANOVA test was performed. At the end of ANOVA test where there have been meaningful differences, LSD and Dunnett's C test was used to point out the source or sources of the difference. The effect size of the differences was tested using eta-square ( $\eta^2$ ) correlation coefficient. As a result of the descriptive statistics of teachers' work-family conflict scale with the expressions "rare" level has been determined that participated.

### Findings and Discussion

Work-Family Conflict scale to the statements concerning teachers' perceptions independent variables were evaluated according to gender by the teacher perceptions of work-family conflict in size in favor of women were significant differences, family-work conflict size did not differ significantly. According to seniority of teachers' perceptions of family-work conflict with seniority in size between 6-10 years were significant differences in favor of teachers, work-family conflict did not differ significantly in size. According to Course load variable teachers' perceptions of family-work conflict in size over the course of 30 hours per week, and there were significant differences in favor of teachers who, work-family conflict did not differ in size. According to school size and level of education the variables of teachers' perceptions of work-family conflict and family-work conflict did not differ significantly in size.

## 1. Giriş

Küreselleşmenin arttığı günümüz dünyasında bireyler, bir taraftan kentleşme, sanayileşme, bilim ve teknolojik gelişmelerin yol açtığı hızlı değişim içinde birtakım önemli sayılabilecek toplumsal ve psikolojik problemlerle karşılaşırken, diğer taraftan günlük hayatın sorumluluklarını yerine getirme, diğer insanlarla ilişki kurma ve bu ilişkiyi devam ettirmenin kaygısını yaşamaktadır. Sanayileşmenin, kentleşmenin, insanoğlunun yerine getirmesi gereken rollerin çoğalmasının, hayatın güçleşmesinin birey üzerinde oluşturduğu stres, sağlığı olumsuz bir biçimde etkilemektedir (Tetik, Polat ve Ercengiz,2012).

Çalışma ve iş hayatı insanoğlunun çok önemli bir parçasıdır. İnsanlar hayatlarının büyük bir kısmını işsel faaliyetlerini planlayarak geçirirler. İş yaşamında insanların stres yaşamaları ise kaçınılmaz bir durumdur. Özellikle sosyal rollerin farklılaşması, bireyler arasındaki ilişki yumağında anlaşmazlıklar yaşanması, çalışma ortamlarında rekabetin önemli olması, kişilerin kendini kanıtlayabilme uğraşı, yüksek beklentilerin oluşu gibi şartlar da çalışan insanların ruh sağlığının olumsuz bir biçimde etkilenmesine ve stres ortamına girmelerine sebep olabilmektedir (Özdoğan,2008). Ortaokul öğretmenlerinin aile ilişkilerinin işe yansımaları ve iş-aile çatışmasının tüm örgütlerde olduğu gibi çalışanların performans ve davranışlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Kişinin yaşadığı iş-aile çatışması işiyle, ailesiyle ilgili ve kişisel birçok sıkıntıyı da belirleyen önemli bir etkidir (Aycan vd., 2007:45). Toplumların ilerlemesinin eğitimle sağlanacağı, eğitim ve öğretimin de ana unsurunun öğretmenler olduğunu düşündüğümüzde öğretmenlerin bu konudaki sıkıntılarını göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Aryee, Lukve Lo,1999:34). Yaşantımızda birden çok role bürünmekteyiz. İş gören, yönetici, eş, ebeveyn, arkadaş rollerinin yanında toplumun bir üyesi olarak da bizden beklenen roller bulunmaktadır. Bu rollerin gerektirdikleri kimi zaman bazı yönleriyle çatışabilmektedir (Duxburyve Higgins, 2001:2). İş-aile çatışması araştırmaları çeşitli alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Psikoloji, sosyoloji, toplumsal cinsiyet, eğitim, yönetim, insan kaynakları yönetimi ve örgütsel davranış bu alanlara örnek gösterilebilir (Allen, Herst, Bruck ve Sutton, 2000). İş-aile çatışması, iş ve aile alanlarından gelen rollerin karşılıklı olarak uyumsuzluk göstermesi sonucu kişinin üzerinde oluşan baskıdır. Buna göre bir alandaki rolü yerine getirmek diğer alandaki rolü yerine getirmeyi zorlaştırmaktadır. Bunun sonucunda da kişinin üzerindeki gerilim artarak çatışmaya sebep olmaktadır (Greenhausve Beutell,1985:77). Netenmeyer, Boles ve McMurrian' a (1996:400) göre iş-aile çatışması işe ilişkin aktivitelerin aile hayatına karışmasıdır. Parasuraman ve Simmers'a (2001:556) göre de iş- aile çatışması iş ve aile rollerinin eş zamanlı olarak ortaya çıkması nedeniyle yaşanan uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. Bireyin işi ile ilgili üstlendiği rolün, ailesi ile ilgili yükümlülüklerini engellemesi olarak tanımlanan iş-aile çatışması, iş rolünden aile rolüne olan negatif aktarım olarak da anılmıştır (Frone, Russellve Cooper,1992:728). Aile içi ilişkilerin sağlıklı olmasının temelinde iletişim, paylaşım yatmaktadır. Eşler arasındaki ve anne-baba ile çocuk arasındaki ilişki, çocukların gelişiminde önemli bir faktördür. Bu durumda aile içindeki ilişkilerin sağlıklı olması, hem anne-babanın sağlıklı, mutlu bir yaşam sürmesinde ve evlilikten doyum sağlamasında etkili iken, hem de çocukların sağlıklı bir gelişim göstermesinde etkili olabilir. Anne-babanın aile yaşamında mutsuz olması, evlilikten doyum sağlayamaması, onları yaşamlarının diğer alanlarını da etkileyebilmektedir. Bundan en çok etkilenecek yaşam alanının da iş yaşamı olduğu söylenebilir. Bunun yanında aile ilişkilerinde olumsuz yansımaların en önemli etkisi, çocuk üzerinde olabilmektedir. Bu bağlamda bireyler, aile ve iş rollerini birbirinden ayrı tutarak yaşamayı keşfedip daha dengeli ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilirler. İş-aile çatışması sebeplerini genel olarak, zaman yetersizliği, ücret yetersizliği, iş aile rolleri arasındaki çatışma, iş yerindeki gergin ve stresli ortam, çocukların bakımı ve ev işleri olarak sayabilmek mümkündür (Takahaski, 1994; Nazlı,1997; Sökmen, 2005:5; Griffin,1990:586; Artan, 1986; Aydın, 2004). Alanyazında, iş-aile çatışmasının üç büyük biçimi yer almaktadır. Bunlar *zaman esaslı çatışma*, *duygusal gerilim esaslı çatışma* ve *davranış esaslı çatışma* olarak ifade edilmektedir (Elloy, 2004). İş-aile çatışması Greenhausve Beutell'in (1985:77) yaptığı sınıflandırmaya göre üç şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlar, zaman temelli çatışma, stres temelli çatışma ve davranış temelli çatışmadır. Zaman temelli çatışma bir alandaki role harcanan zamanın diğer alandaki rolü yerine getirmeyi engellemesi olarak tanımlanmaktadır (Greenhaus ve Parasuraman, 1984:214). Gerginlik temelli çatışma türünde bireyin bir alandaki rolü yerine getirirken yaşadığı gerginlik diğer alandaki rolü yerine getirebilmesi için gereken enerjiyi ve fiziksel ya da zihinsel durumunu etkilemektedir (Edwards ve Rothbard, 2000:182). Greenhaus ve Beutell (1985:81) davranış temelli çatışmayı birrolde yerine getirilen davranışların diğer rolde uyum sağlayamaması olarak açıklamışlardır. Son zamanlarda iş-aile çatışmasına olan ilginin artması bu iki baskın yaşam alanı arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik birtakım kuramların da hazırlayıcısı haline gelmiştir (Barnett, 1998; Edwards ve Rothbard, 2000; Friedman ve Greenhaus, 2000; Greenhaus, Collins ve Shaw, 2003:511; Greenhaus ve Beutell, 1985; Greenhaus ve Parasuraman, 1999; Lambert, 1990). Yapılan araştırmalar iş-aile çatışmasını, bölünme kuramı, telafi kuramı, rol kuramı, taşma kuramı ve çatışma kuramına dayandırmaktadır (Kinnoin, 2005:11). Bölünme kuramı iş ve aile yaşamlarını birbirini etkilemeyen bağımsız alanlar olarak görmekte dolayısıyla da bireyin bir alanda yerine getirdiği rolün diğer alandaki rol beklentilerini etkilemeyeceğini ileri sürmektedir (Evans ve Bartolome,1984:11). Telafi kuramı bir alandaki doyumun diğer alanda doyum sağlama

girişimiyle telafi etmeyi öngörmektedir (Edwards ve Rothbard, 2000:180). Rol kuramı birden fazla rol, roller arası çatışma yaşanmasına bu da kişinin bir rolü yerine getirmesini tamamen yeterli zaman ve enerjisinin olmasına bağlamaktadır (Grandey ve Cropanzano, 1999:351). Taşma kuramı, bir alanda meydana gelen olumlu ya da olumsuz bir olay diğer alanı da etkileyebilmektedir. Williams ve Alligerise (1994) pozitif aktarmaların iş yaşam alanından aile yaşam alanına doğru olduğunu, negatif aktarmaların ise iki yönlü olduğunu bildirmişlerdir (Dolcos, 2006:16). Çatışma kuramına göre, bir alanda sağlanacak doyum ya da başarı diğer alandaki rol adına özveriyi gerektirmektedir. Her iki alandan gelen rol talepleri uyumsuz olduğu için kişi üzerinde baskı oluşturarak çatışmaya neden olabilmektedir (Zedeck ve Mosier, 1990:241). Öğretmenlik 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Kanun maddesi "öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler." şeklinde de devam etmektedir. Öğretmen hayat boyu mesleğini sürdürmektedir. Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan biyolojik, psikolojik ve sosyal istekleri yönünden fedakârlık gerektiren bir meslektir (Çelikten, Sanal ve Yeni, 2005:213). Bu değişim ve beklentiler ise öğretmenlerin günlük aktivitelerini önemli ölçüde etkilemektedir (Balet ve Kelchtermans, 2009:1150). MEB'in değişen koşullara göre öğretmenlerden bekledikleri çalışmalar, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalışma takvimlerini de etkilemektedir (Ay, 2010:20). Eğitim örgütlerinin girdi ve çıktısını insanın oluşturduğu düşünülürse öğretmenlerinin yaşayacağı iş-aile çatışmasının öğrencilere yansımaları olasıdır (Özdevecioğlu ve Doruk, 2009). Eğitim örgütlerinin omurgasını oluşturan öğretmenlerde iş-aile çatışmasının araştırılması öğretmen nitelikleri bakımından da önem arz edebilir. Toplumsal değişimle beraber cinsiyet rollerinin de değişmesi erkeklerin de ailevi sorumluluklarını arttırmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada araştırma grubunda hem kadın hem de erkek öğretmenler yer almaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin iş-aile çatışması algı düzeylerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde öğretmenlerin iş aile çatışması düzeyleri algılarının ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda öğretmenlerin iş-aile çatışması üzerine etki düzeylerinin araştırılması ve birtakım somut sonuçların çıkarılması, hem günümüz hem de ileriki zamanlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi açısından önemli olabilir.

### **Araştırmanın problemi**

Ortaokul öğretmenlerinin iş-aile çatışmasına ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu bağlamda; Ortaokul öğretmenlerinin iş-aile çatışması; cinsiyet, kıdem, ders yükü, okul büyüklüğü ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre algılarının ne düzeyde olduğuna ilişkin alt problemlere deyanıt aranmıştır.

## **2. Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Ortaokul öğretmenlerinin iş-aile çatışması düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, 2012-2013 Bahar Yarıyılı Gaziantep ili Şahinbey merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapan 3114 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi ise tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 526 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, ele alınan temel problem bir takım alt problemlerle de açıklanmak isteniyorsa ve alt problemlerdeki bağımsız değişkenin boyutları farklı büyüklükte gruplardan oluşuyorsa, araştırma için uygulanacak örnekleme yöntemi, tabakalı örnekleme yöntemi olacaktır (Arseven, 1993:100).

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ortaokul öğretmenlerinin demografik özelliklerini tespit etmek için kişisel bilgi formu, öğretmenlerin yaşadıkları iş-aile çatışması düzeylerinin belirlenmesinde Netemeyer, Boles ve Mcmurrian (1996) tarafından geliştirilen "İş-Aile Çatışması Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda ortaokul öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerinin (cinsiyetleri, kıdem yılları, haftalık ders yükleri, okullardaki öğrenci sayıları ve öğrenim düzeyi) belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. Ölçek çalışanların iş yaşamından kaynaklanan iş-aile çatışması ve aile yaşamından kaynaklanan aile-iş çatışması düzeylerini ölçmeyi amaçlayan iki alt boyuttan oluşmaktadır. Söz konusu her iki boyut ta çatışma durumunu belirlemeye yönelik 5 maddelik yargı cümlelerinden oluşmaktadır. Ölçeklerin güvenilirlik analizleri konusunda Netemeyer ve diğ. (1996) iş yaşamı kaynaklı iş-aile çatışması ve aile yaşamı kaynaklı aile-iş çatışması boyutları için alfa değerlerini sırasıyla .88 ve .89 olarak tespit etmişlerdir. Ölçeğin Aycan ve Eskin (2005)

tarafından Türkçe'ye uyarlanan formu kullanılmıştır. Türkiye'nin dört büyük bankasında çalışan 237'si kadın ve 197'si erkek olan toplam 434 kişi üzerinden çalışmalarını yapmışlardır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanan formu, orijinal formu gibi iş-aile çatışması boyutu ile ilgili beş ve aile-iş çatışması boyutu ile ilgili beş maddeden oluşmaktadır. Aycan ve Eskin (2005) tarafından yapılan çalışmada Cronbach's Alpha değeri ".89" ve ".90" olarak, bu çalışmada ise Cronbach's Alpha değeri ".89" ve ".92" hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular, ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılık düzeylerinin alanyazında kabul gören değerlerin üzerinde olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Analizi

Ortaokul öğretmenlerinde iş-aile çatışması düzeyleri belirlenirken 6 farklı alt probleme yanıt aranmıştır. Araştırmanın 1. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmanın 2. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinde t-testi yapılmıştır. Ancak t-testi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bağımsız gruplarda t-testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal olması ve ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmanın 2. alt problemleri için bu varsayımların karşılandığının belirlenmesinden sonra yapılan analizler sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda ayrıca etki büyüklüğü istatistikleri hesaplanmıştır. Araştırmanın 3., 4., 5. ve 6. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin en az aralık ölçeğinde olması, bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması ve bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Gaziantep ili, Şahinbey merkez ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, "İş-Aile Çatışması Ölçeği" ndeki her bir boyuta verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular, araştırmanın alt problemlerinin düzenlenişindeki sıra göz önünde bulundurularak verilmiştir.

### 3.1. Öğretmenlerin İş-Aile Çatışmasına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin İş-Aile Çatışmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo.1'de verilmiştir.

Boyutlar	EnDüşük	EnYüksek	$\bar{X}$	S	Katılma Düzeyi
İş-Aile Çatışması	5	25	11.28	4.32	Nadiren
Aile- İş Çatışması	5	25	9.87	4.52	Nadiren

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin iş-aile çatışma boyutunda ve aile-iş çatışması boyutunda yer alan ifadelerle nadiren düzeyinde katıldıkları söylenebilir. Öğretmenliğin sabit gelirinin olması, sosyal güvencesinin olması, yaz aylarında ve hafta sonlarında tatil olanağının olması, çalışma koşullarının rahat olması gibi nedenlerle öğretmenler işi ve ailesi arasında nadiren düzeyinde çatışma yaşadıkları söylenebilir.

### 3.2. Öğretmenlerin İş-Aile Çatışmasına Yönelik Görüşlerinin Değişkenler açısından İncelenmesi

#### a) Cinsiyet

Öğretmenlerin İş-aile çatışmasına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo.2'de verilmiştir.

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	$\eta^2$	Cohen d
İş-Aile Çatışması	Kadın	221	11.79	3.69	524	3.23	,00*	,02	,29
	Erkek	305	10.76	4.66					
Aile-İş Çatışması	Kadın	221	9.66	4.25	524	0.86	,38		
	Erkek	305	10.01	4.71					

\*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde; iş-aile çatışması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir. Toplumumuzdaki cinsiyet rolleri düşünüldüğünde kadınların iş-aile çatışması yaşamaları beklenen bir durumdur. Kadınların ev ve aile sorumluluklarına dair oluşturdukları rollerden hareketle; ev ve aile sorumluluklarına ayrılan zamanın fazla olması işlerine yeterince özenli olamadıkları, işi eve taşıdıkları dolayısıyla da iş- aile çatışması yaşadıkları ileri sürülebilir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre, iş-aile çatışması açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

### b) Kıdem

Öğretmenlerin iş-aile çatışmasına yönelik görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo.3'de verilmiştir.

Boyutlar	Kıdem(Yıl)	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark(LSD)	$\eta^2$
İş-Aile Çatışması	A)1-5	56	10,98	4.00					
	B)6-10	90	11,91	4.30	4				
	C)11-15	104	11,16	4.23	521	1.52	,19	,02	,29
	D)16-20	120	11,75	4.23	525				
	E)21+	156	10,74	4.52					
Aile-İş Çatışması	A)1-5	56	9,58	4.26					
	B)6-10	90	10,83	4.14	4				
	C)11-15	104	10,40	4.57	521	2.83	,02*	B-E	,02
	D)16-20	120	9,91	4.69	525				
	E)21+	156	9,02	4.55					

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin iş- aile çatışması boyutunda aldıkları toplam puanların öğretmenlik kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır [F(4,521)=1,52, p>.05]. Başka bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin iş-aile çatışma düzeylerinde aldıkları toplam puan ortalamalarının öğretmenlik kıdemlerine göre benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bulgular aile-iş çatışması boyutunda incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır F(4,521)=2.83, p<.05). Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 6-10 yıl ( $\bar{X}$  =10.83)kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}$  =9.02) kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre, daha fazla aile-iş çatışması yaşadıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle aile-iş çatışması ile kıdem arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanandeger ile, aile-iş çatışması açısından kıdem değişkeninin “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin evlenme, çocuk sahibi olma dönemleri olarak düşünülebilir. Diğer bir bakış açısıyla yeni bir hayat kurmak bireylerin daha etkili ve daha sık başa çıkma stratejisi kullanmaları gerektiği; böylece aile-iş çatışmasını daha çok yaşadıkları düşünülebilir. Çatışmanın en az olduğu 21 yıl ve üzeri öğretmen grubu için bakıma muhtaç küçük çocuklarının olmayışı olarak yorumlanabilir.

### c) Ders Yüğü

Öğretmenlerin iş-aile çatışmasına yönelik görüşlerinin ders yükü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo.4'te verilmiştir.

Boyutlar	Ders Yüğü	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark(LSD)	$\eta^2$
İş-Aile Çatışması	A)1-19	89	11,33	4.41	2				
	B)20-29	219	11,72	4.22	523	2.41	,09		
	C)30+	218	10,81	4.34	525				
Aile-İş Çatışması	A)1-19	89	10,37	4.79	2				
	B)20-29	219	10,32	4.27	523	4.05	,01*	C-B C-A	,01
	C)30+	218	12,20	4.60	525				

\*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde; ortaokul öğretmenlerinin iş- aile çatışması boyutunda aldıkları toplam puanların ders yükü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır [F(2,523)=2,41, p>.05]. Başka



bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin iş-aile çatışma düzeylerinde aldıkları toplam puan ortalamalarının ders yükü değişkenine göre benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bulgular aile-iş çatışması açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ders yükü değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır  $F(2,521)=4.05$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgudan hareketle, 30 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerin 1-19 saat ve 20-29 saat derse giren öğretmenlere göre, daha fazla aile-iş çatışması yaşadıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle aile-iş çatışması ile haftalık ders yükü arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, aile-iş çatışması açısından ders yükü değişkeninin “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Haftalık ders yükü artan öğretmenler daha fazla zamana ihtiyaç duydukları, iş yerinde bitiremediği işleri için ya eve iş götürmekte ya da iş yerinde daha fazla zaman geçirerek işlerini bitirmeye çalıştıkları söylenebilir.

#### d) Okul Büyüklüğü

Öğretmenlerin iş-aile çatışmasına yönelik görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo.5'te verilmiştir.

Boyutlar	Okul Büyüklüğü (Öğrenci Sayısı)	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark(LSD)
İş-Aile Çatışması	A)500 den az	116	10,67	4.33	2	2,22	,10	
	B)500-1000	142	11,80	4.60	523			
	C)1000+	268	11,26	4.13	525			
Aile-İş Çatışması	A)500 den az	116	9,52	4.52	2	,46	,62	
	B)500-1000	142	10,04	4.48	523			
	C)1000+	268	9,92	4.56	525			

\* $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin hem iş- aile çatışması hem de aile-iş çatışması boyutunda aldıkları toplam puanların okul büyüklüğü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin iş-aile çatışma ve aile-iş çatışma düzeylerinde aldıkları toplam puan ortalamalarının okul büyüklüğü değişkenine göre benzerlik gösterdiği söylenebilir.

#### d) Öğrenim Düzeyi

Öğretmenlerin iş-aile çatışmasına yönelik görüşlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo.6'da verilmiştir.

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark(LSD)
İş-Aile Çatışması	A)Ön Lisans	82	11,34	5.00	2	,01	,98	
	B)Lisans	407	11,26	4.10	523			
	C)Lisansüstü	37	11,35	5.07	525			
Aile-İş Çatışması	A)Ön Lisans	82	9,57	4.90	2	,76	,46	
	B)Lisans	407	9,85	4.44	523			
	C)Lisansüstü	37	10,67	4.60	525			

\* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin hem iş- aile çatışması hem de aile-iş çatışması boyutunda aldıkları toplam puanların öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin iş-aile çatışma ve aile-iş çatışma düzeylerinde aldıkları toplam puan ortalamalarının öğrenim düzeyi değişkenine göre benzerlik gösterdiği söylenebilir.

## 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin iş-aile çatışması algı düzeylerini belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin iş-aile çatışması algı düzeylerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde öğretmenlerin iş aile çatışması düzeyleri algılarının ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş-aile çatışması ve aile iş çatışması boyutunda yer alan ifadelere *nadiren* düzeyinde katıldıkları, bir diğer ifadeyle kendilerini *nadiren* iş-aile çatışması yaşıyor olarak algıladıkları belirlenmiştir. Hayatın

içinde birçok olayla karşı karşıya gelindiğinde çaresizlik yaşanabilir. Aile hayatında, bireysel yaşamda, iş ortamında ve çocuk yetiştirirken birçok olay çözülemeyebilir. Çözülemeyen sorunlar, mesleğe yönelik olumlu tutumlar kazandırılması için rehberlik ve araştırma merkezlerinin öğretmenlere de hizmet vermesi sağlanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre, iş-aile çatışması açısından, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının sadece iş-aile çatışması boyutunda farklılaştığı, aile-iş çatışması boyutu açısından, öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. İş-aile çatışması boyutu açısından yapılan analizler sonucunda, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre iş-aile çatışması boyutundan daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak cinsiyet değişkeninin iş-aile çatışması üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen'in  $d$  katsayılarından hareketle, iş-aile çatışması açısından cinsiyet değişkeninin oldukça *küçük* etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla ortaya çıkan manidar farklılığın sorgulanabilir olduğubelirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu (Gutek, Searle ve Klepa, 1991), Lo (2003) tarafından yürütülen çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu bulguya göre aile içinde iş paylaşımının bireyler arasında paylaşımı sağlanmalı ve eşlerin bu konuda daha çok duyarlı olması gerekmektedir. Aile danışmanlığı, iş-aile çatışmasının azaltılmasında ailelere katkı sağlayabilir. Aile danışmanlığı alan aileler daha başarılı, daha sağlıklı ve özgüveni yüksek çocuklar yetiştirmekte daha kolay ve hızlı yol alabilirler. Bireyler, aile ve iş rollerini birbirinden ayrı tutarak yaşamayı keşfedip daha dengeli ve sağlıklı bir yaşamsürdürebilirler.

Kıdem değişkenine göre, iş-aile çatışması açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının sadece aile-iş çatışması boyutunda farklılaştığı, iş-aile çatışması boyutu açısından, öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aile-iş çatışması boyutu açısından yapılan analizler sonucunda, 6- 10 yıl ( $\bar{X}=10.83$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=9.02$ ) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak kıdem değişkeninin aile-iş çatışması üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  katsayısından hareketle, aile-iş çatışması açısından kıdem değişkeninin oldukça *küçük* etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla ortaya çıkan manidar farklılığın sorgulanabilir olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle; bu dönemlerin evlenme, çocuk sahibi olma dönemleri olduğu düşünülebilir. Diğer bir bakış açısıyla yeni bir hayat kurmak bireylerin daha etkili ve daha sık başa çıkma stratejisi kullanmaları gerektiği; böylece aile-iş çatışmasını daha çok yaşadıkları düşünülebilir. Bu dönemlerin iyi planlanması, üzerinde uzlaşılması veyahatta bunların birçoğunda okullarda yöneticiler ve evde aile ile işbirliği içinde hareket etmek yararlı olabilir. Bazı haftalarda esnek çalışma saatleri, bazen de sıkıştırılmış çalışma haftası yapılarak aile ve iş arasında bir denge kurulabilir.

Ders yükü değişkenine göre, iş-aile çatışması açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının sadece aile-iş çatışması boyutunda farklılaştığı, iş-aile çatışması boyutu açısından, öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aile-iş çatışması boyutu açısından yapılan analizler sonucunda, 30 saat ve üzeri ( $X=12.20$ ) derse giren öğretmenlerin, 1-19 saat ( $X=10.37$ ) ve 20-29 saat ( $X=10.32$ ) derse giren öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak haftalık ders yükü değişkeninin aile-iş çatışması üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  katsayısından hareketle, aile-iş çatışması açısından ders yükü değişkeninin oldukça *küçük* etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla ortaya çıkan manidar farklılığın sorgulanabilir olduğubelirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle; öğretmenlerin haftalık ders saatlerini azaltacak önlemler alınabilir (örn. Öğretmen sayısının artırılması veya yeni okulların açılması). Nicel araştırmaların nitel araştırmalarla desteklenmesi de iş-aile çatışmasının ayrıntılı bir şekilde incelenmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda disiplinler arası çalışmalar yapılması araştırmaya zenginlik katabilir.

Okul büyüklüğü değişkenine göre, iş-aile çatışması açısından yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin, iş-aile çatışma düzeylerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrenim düzeyi değişkenine göre, iş-aile çatışması açısından yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, farklı öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, iş-aile çatışma düzeylerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Efeoğlu (2006) ve Akın (2008) tarafından yürütülen çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu çerçevede ileriki araştırmalar için bu tür konularda farklı gruplarda (okul yöneticilerinin, maarif müfettişlerinin veya akademisyenlerin) konuya ilişkin algılarını belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, bir ilin elemanı olması bulgularının genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu ne-

denle, öğretmenlerin iş-aile çatışma düzeylerini değişik bölge ve illerdeki okullarda karşılaştırmalı olarak inceleyecek farklı meslek grupları üzerinde test edilmesi çalışma sonuçlarının genellenebilmesi adına yararlı olabilir.

Bu araştırma ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş-aile çatışma düzeylerine ilişkin algıları belirlenmiştir. Yapılacak başka araştırmalar ile okul yöneticilerinin, maarif müfettişlerinin ve akademisyenlerin konuya ilişkin algılarını belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada tarama modelinden hareketle nicel araştırma tekniği kullanılarak öğretmenlerin iş-aile çatışması incelenmiştir. Yapılacak olan başka araştırmalarda nitel araştırma tekniği kullanılarak öğretmenlerin iş-aile çatışma düzeyleri belirlenebilir.

Bu araştırma ile ortaokullarda iş-aile çatışması araştırılmıştır. Benzer araştırmalar farklı eğitim kademelerinde yürütülebilir.

## 5. Kaynakça

- Akın, M. (2008). Örgütsel destek, sosyal destek ve iş-aile çatışmalarının yaşam tatmini üzerindeki etkileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 141-170.
- Allen, T. D., Herst, D. E., Bruck, C. S. ve Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 278-308.
- Arseven, A. D. (1993). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası (Gül Yayınevi).
- Aryee, S., Luk, V., Leung, A. and Lo, S. (1999). Role stressors, interrole conflict and well-being: The moderating influence of spousal support and coping behaviors among employed parents in Hong Kong. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 259-278.
- Ay, F. K. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yükü algısı ve iş-aile çatışması. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aycan, Z. ve Eskin, M. (2005). Relative contributions of childcare, spousal support, and organizational support in reducing work-family conflict for men and women: The case of Turkey. *Sex Roles*, 53(7/8), 453-471.
- Aycan, Z., Eskin, M. ve Yavuz, S. (2007). *Hayat dengesi iş, aile ve özel hayatı dengeleme sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2004). İş yaşamında stres. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balet, K. and Kelchtermans (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1150-1157.
- Barnett, R. C. (1998). Toward a review and reconceptualization of the work-family literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124(2), 125-182.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Dolcos, S. M. (2006). *Managing life and work demands: The impact of organizational support on work-family conflict in public and private sectors*. Unpublished PhD thesis. Faculty of North Carolina State University, North Carolina.
- Duxbury, L. and Higgins, C. (2001). *Work-life conflict in Canada in the new millennium*. Ottawa: A Status Report.
- Edwards, J. R. and Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, 25(1), 178-199.
- Efeoğlu, İ. (2006). *İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: İlaç sektöründe bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.
- Elloy, D. F. and Smith, C. (2004). Antecedents of work-family conflict among dual-career couples: An Australian study. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 11(4), 17-27.
- Evans P. and Bartolome F. (1984). The changing pictures of the relationship between career and family. *Journal of Occupational Behavior*, 5, 9-21.
- Friedman, S. D. and Greenhaus, J. H. (2000). *Work and family-allies or enemies? What happens when business professionals confront life choices*. New York: Oxford University Press.
- Frone, M., Russell, M. and Cooper, M. L. (1992). Prevalence of work-family conflict: Are work and family boundaries asymmetrically permeable? *Journal of Organizational Behavior*, 13, 7, 723-729.
- Grandey, A. A. and Cropanzano, R. (1999). The conservation of resources model applied to work-family conflict and strain. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 350-370.
- Greenhaus, J. H. and Parasuraman, S. (1984). Consequences of work-family conflict on employee well-being over time. *Work and Stress*, 15(3), 214-226.

- Greenhaus, J. H. and Beutell, N. J. (1985). Sources of Conflict between Work and Family Roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Greenhaus, J. H. and Parasuraman, S. (1999). Research on work, family, and gender: Current status and future direction. In G. N. Powell (Ed.), *Handbook of gender and work*, 391-412.
- Greenhaus, J., Collins, K. M. and Shaw, J. D. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 510-531.
- Griffin, R. W. (1990). *Management* (3. Baskı). Houghton: Mifflin Company.
- Gutek, B., Searle, S. and Klepa, L. (1991). Rational versus gender role explanations for work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76.
- Lambert, S. J. (1990). Processing linking work and family: A critical review and research agenda. *Human Relations*, 43, 239-257.
- Lo, S. (2003). Perceptions of work-family conflict among married female professionals in Hong Kong. *Personnel Review*, 32 (3).
- Nazlı, O. A. (1997). Çalışan evli kadınlarda aile ve çalışma yaşamına ilişkin rol çatışması. 20. Yüzyılın sonunda Kadınlar ve Gelecek Konferansı. Poster bildiri. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Netemeyer, R. G., Boles J. S. and McMurrian R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81, 400-410.
- Özdevecioğlu, M. ve Doruk, N. Ç. (2009). Organizasyonlarda iş-aile ve aile iş çatışmalarının çalışanların iş ve yaşam tatminleri üzerindeki etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(70), 69-99.
- Özdoğan, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinde mesleki tükenmişlik*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Sivas.
- Parasuraman, S. and Simmers, C. A. (2001). Type of employment, work-family conflict and well-being: A comparative study. *Journal of Organizational Behavior*, 22 (5), 551-568.
- Sökmen, A. (2005). Konaklama işletmelerinin yöneticilerinin stres nedenlerinin belirlenmesinde cinsiyet faktörü: Adana'da ampirik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 1-27.
- Takahashi, M. (1994). The issues of gender in contemporary Japanese working life: A Japanese "vicious circle". *Feminist Issues*, 14(1), 37-56.
- Tetik, H., Polat, S. ve Ercengiz, M. (2012). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Barın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-173.
- Zedeck, S. and Moiser, K. L., (1990). Work in the family and employing organization. *American Psychologist*, 45, 240-251.



## Fen Bilimleri Dersi Etkinliklerinin Çok Yüzeysel Rasch Modeliyle Analizi

### The Analysis of Elementary Science Education Course Activities Through Many-Facet Rasch Model

Güliden KAYA UYANIK<sup>1</sup>, Neşe GÜLER<sup>2</sup>, Gülşen TAŞDELEN TEKER<sup>3</sup>, Süleyman DEMİR<sup>4</sup>

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, altıncı sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan sekiz ünitenin içerisinde bulunan etkinliklerin çok yüzeysel Rasch ölçme modeli ile incelenmesidir. Araştırmada yapılandırmacı eğitimin, öğrenciyi merkeze alma ve üründen çok süreci değerlendirmeye yönelik tutumunun etkin kullanım alanı olan etkinliklere odaklanılmıştır. Araştırmada fen bilimleri dersi 6. sınıf ders kitabında yer alan sekiz etkinlik; üçü fen bilimleri, üçü program geliştirme ve üçü ölçme ve değerlendirme olmak üzere toplam dokuz alan uzmanından oluşan puanlayıcılar tarafından incelenmiştir. Puanlayıcılar etkinlikleri 13 ölçütten oluşan etkinlik değerlendirme formu ile değerlendirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre puanlayıcılar etkinlikleri tutarlı olarak puanlamışlardır. Etkinliklerin, değerlendirme ölçütlerine göre benzer özelliklere sahip olduğu ve ölçütlerin ise güçlük düzeyleri açısından farklılık gösterdikleri bulguları elde edilmiştir. Ayrıca, ölçütlerin kategori düzeylerinin yeterli ve uygun işlev gösterdikleri belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen tüm bulgulara göre; birden fazla yüzeyin yer aldığı ve tüm yüzeylerin ayrıntılı olarak incelenmek istendiği çalışmalarda çok yüzeysel Rasch ölçme modelinin oldukça açıklayıcı ve faydalı sonuçlar sağladığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Fen bilimleri dersi, etkinlik, 6. sınıf, çok yüzeysel Rasch modeli, puanlayıcı güvenilirliği

#### Abstract

This study aims at analysing the activities included in eight units of the 6th grade textbook of elementary science education course through many-facet Rasch model. The study focuses on the activities in which the tendency of constructivist education to put learners into the centre and to assess the process rather than the outcome is actively used. The eight activities were evaluated by nine raters three of whom were elementary science education experts, three of whom were curriculum development experts and three of whom were measurement and evaluation experts. The raters evaluated the activities on the basis of activity evaluation form containing 13 criteria. Accordingly, the raters rated the activities consistently. It was concluded that the activities had similar properties in terms of evaluation criteria, but that the criteria differed in terms of difficulty levels. It was also found that the levels of categories of the criteria were adequate and that they functioned appropriately. Based on all the data obtained in the research, it was concluded that many-facet Rasch model was quite explanatory and yielded beneficial results in studies having more than one facet and intending to analyse all facets in details; and feedback as well as views in relation to the elementary science education course activities were also included in this study.

**Keywords:** Elementary science education course activities, 6th class, many-facet Rasch model, rater reliability.

1. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-8100-6994>

2. İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-2836-3132>

3. Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Temel Tıp Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-3434-4373>

4. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-3136-0423>

**Atf / Citation:** Kaya Uyanık, G., Güler, N., Taşdelen Teker, D., & Demir, S. (2019). Fen bilimleri dersi etkinliklerinin çok yüzeysel Rasch modeliyle analizi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 139-150. doi:10.24106/kefdergi.2417



## Extended Abstract

Developments in social, cultural, economic and in many other fields have accelerated in recent years. Scientific and technological developments in particular influence our lives considerably, and the influence is felt now more clearly than that it has never been so far. The speed for gaining scientific knowledge, the possibility to reach knowledge and the spread of knowledge have also gained indisputable momentum all over the world due to these developments. The main purpose of the educational policies has been to raise individuals who can adjust to the necessities of the era, who research and inquire and who can find ways to solve problems. The role that teaching science has taken on to ensure that individuals make progress in terms of science and technology cannot be underestimated. For this reason, making arrangements in the field of science teaching is inevitable. Besides, the curriculum emphasised that all students, regardless of individual differences, should acquire the skills of science and technology literacy. This situation stressed the need for students to use, understand, inquire and make conclusions by thinking critically about not only physical sciences but also technology. The latest modification to science education curriculum used today was made with "elementary education and education law numbered 6287" which was put into effect in 2012. With this modification, the name of "Science and Technology" course was changed into "Elementary Science Education". On evaluating the exam results, it was found that the teaching strategies mentioned and expected to be used in the newly developed curriculum for elementary science education did not spread enough and there were problems in use and that experiments expected to be done in laboratories and the activities based on the activeness of students had been performed very limited. Besides, studies demonstrated that activities in which students remained passive had been preferred more by teachers. The purpose of the new curriculum is to raise more successful individuals. Permanent and realistic learning will be possible by monitoring the ways individuals choose in learning. Assuring the achievement of the new curriculum and Turkey's attaining the quality of education of developed countries are targeted by considering individual differences, by using individuals' dominant areas of intelligence as an advantage and with the help of educational experiences to be arranged on the basis of those areas of intelligence. Doing all these is possible by structuring the curricula and textbooks in accordance with students' expectations. The activities in the students' book of 6th grade elementary science education course were analysed in terms of these skills, and what was found was as in the following: Firstly, a case supported with visuals, related with the topic, interesting and probably connected with real life is available in the introduction to each unit. After that, the gains that students should obtain are placed within research problems by means of various questions. Students are expected to solve the problems by using the activities that are presented to them instead of offering the solutions directly. These activities involve scientific thinking skills. The students' book of elementary science education course assures that students are active both physically and mentally thanks to this system. In this way, students not only learn several concepts and principles of science, but they can also find different ways of solving the problems by doing research and by using scientific thinking skills. Thus, students doing the activities understand which thinking skills to develop and where to develop them, and they can do self-assessment. This study aims to exhibit the extent to which the activities which are popular among teachers are adequate after the analysis of the activities included in the 6th grade science text book. Another purpose of the study is to exemplify the usability of the many-facet Rasch model in studies.

The study group was composed of nine raters three of whom were elementary science education experts, three of whom were curriculum development experts and three of whom were measurement and evaluation experts. The activities to be analysed were determined in the study first. For this purpose, 12 science teachers who taught elementary science education course to 6th graders in different schools and who used the 6th grade elementary science education course-book prepared by the commission of the MNE were interviewed. The teachers included in the research were asked to determine the activities they preferred most to use for each unit, and the activities determined thus were put to analyses. The data concerning the evaluation of the activities chosen were analysed by using the many-facet Rasch model.

The analysis results and the comments made by the experts point to the fact that the activities which are included in 6th grade textbook of elementary science education and which are preferred mostly by teachers are not very efficient in students' creativity and in associating what they have learnt with real life. On the other hand, it was concluded that the activities were suitable to the grade level and that they were applicable in terms of possibilities and probabilities. According to all these results obtained in this study, it may be said that many facet Rasch model yields quite explanatory and beneficial results in measurement studies in which more than one rater is available and in which the desire is to analyse all the facets. It may be recommended that the activities available in the textbooks of other courses can similarly be analysed and that teachers and even parents can participate in scoring. It is thought that it is also important to examine such studies in the literature while preparing activities and/or determining the activities teachers will use in classes.

## 1. Giriş

Son yıllarda dünyada sosyal, kültürel ve ekonomik ve buna benzer birçok alandaki gelişmeler hızlanarak çoğalmıştır. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmeler yaşantımızı önemli boyutlarda etkilemektedir ve bu etki daha önceleri hiç olmadığı kadar net bir şekilde hissedilmektedir. Bu gelişmeler ile tüm dünyada bilimsel bilgiyi kazanma hızı, bilgiye erişim olanağı ve bilginin yayılması konuları tartışılmaz bir ivme kazanmıştır. Bu duruma paralel olarak eğitim sistemlerinde temel amaç; çağın gerekliliklerine ayak uydurabilen, araştıran, sorgulayan, sorunlar karşısında çözüm yolları üretebilen bireyler yetiştirme olmuştur. Ülkemizde de değişen, çağdaş eğitim sistemlerinde temel gerekçe bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayan bireyler yetiştirmektir (Akdeniz, Yiğit ve Kurt, 2002). Bireylerin bilim ve teknoloji açısından gelişmelerini sağlamak açısından fen öğretiminin üstlendiği rol küçümsenmeyecek kadar büyüktür. Bu nedenle fen öğretimi alanında gerekli düzenlemelerin yapılması kaçınılmaz olmuştur.

Türkiye’de fen eğitimi programında 2000 yılından itibaren çeşitli değişiklikler yapılmıştır. 2001-2002 öğretim yılında “İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Öğretim Programı” uygulanmaya başlanmıştır. Daha sonra iki aşamalı olarak 2005-2006 ve 2006-2007 öğretim yıllarında sırasıyla ilköğretimin birinci ve ikinci kademesinde olmak üzere iki Fen ve Teknoloji öğretim programı uygulanmaya konmuştur (Çam Tosun ve Çevik, 2011; MEB,2006). 2005 yılında eğitim sisteminde yapılandırmacı eğitimi kapsayan bir yapı belirlenmiştir. Bu nedenle 2005 yılından itibaren uygulanan fen ve teknoloji dersi öğretim programı uygulanan diğer fen ve teknoloji programlarından farklı olarak yapılandırmacılık ilkesi bağlamında sarmallık ilkesi temel alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca program içerisinde, bireysel farklılıklar göz ardı edilerek tüm öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlığı becerisi kazanmaları vurgulanmıştır. Bu durum öğrencilerin sadece fen bilimini değil, aynı zamanda teknolojiyi de kullanıp anlaması, sorgulaması ve eleştirel bir gözle bakarak sonuca varması gerekliliğini gündeme getirmiştir (Dindar ve Taneri, 2011). 2012 yılında yürürlüğe giren “6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası” ile “Fen ve Teknoloji” olan dersin adı “Fen Bilimleri” olarak değiştirilmiştir (MEB, 2013). Günümüzde kullanılan fen eğitimi programındaki son değişiklik 2017 yılında yapılmıştır (MEB,2018)

Yapılan tüm bu program değişikliklerinin yeterlik düzeyleri ve etkililikleri birçok çalışmaya konu olmuştur(Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Dindar ve Taneri, 2011; Erdoğan, 2007; Kaptan, 2005; Karatay, Timur ve Timur, 2013; Küçüköner, 2011; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Tüysüz ve Aydın, 2009). Ülkemizdeki öğrencilerin fen başarılarını ölçen çalışmaların çoğunda programlardaki değişikliklerin, özellikle uygulamada karşılaşılan sorunlar ve temel bilgi eksikliklerinden kaynaklı olarak fen bilgisine ait bilgi ve beceri kazandırmada yetersiz olduğunu göstermektedir (Ceylan, Sağirekmekçi, Tatar ve Bilgin, 2015; Kaya ve Elgün, 2015; Çelik, Eroğlu, ve Selvi, 2012; Serin, 2010; Ceylan, Berberoğlu, 2010; Gömleksiz ve Bulut, 2007).

Ulusal düzeyde yapılan çalışmalarda irdelenen fen eğitimi başarısı yapılan uluslararası sınavlardan elde edilen sonuçlarda da kendini göstermektedir. Bu sınavlar arasında yer alan TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve PISA (Program of International Student Achievement) sınavlarında Türkiye’nin elde ettiği sonuçlar pek de sevindirici olmamaktadır. TIMSS, dört yılda bir gerçekleştirilen, 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Ülkemiz, 1999, 2007 yıllarında sadece sekizinci sınıf düzeyinde 2011 ve 2015 yıllarında ise hem sekizinci hem de dördüncü sınıf düzeyinde bu sınavda yer almıştır. Elde edilen sınav sonuçlarına göre sekizinci sınıflarda 1999 yılında fen başarısındaki yeterlik açısından üst ve ileri düzeyde, öğrencilerin % 6’sının yer aldığı; 2007 yılında ise bu oranın %18’e, 2011 yılında ise %26’ya yükselebildiği gözlenmiştir. 2000 yılından beri OECD tarafından üç yılda bir uygulanan PISA sınavı ise 15 yaş grubu öğrencilerinin temel eğitim sonunda, yetişkinliklerinde gereksinim duyacakları temel becerilerin ne kadarını edindiklerini ölçmektedir. Ülkemiz bu sınava ilk kez 2003 yılında katılmıştır. 2003 ve 2006 PISA sınavı sonuçlarına göre Türkiye, tüm testlerde 30 OECD ülkesi arasından yalnızca Meksika üzerinde 29. sırada, 2009 PISA sonuçlarına göre ise 34 OECD ülke arasında 32. sırada (Şili ve Meksika üzerinde) yer almıştır(MEB,2010). 2012 sonuçları incelendiğinde fen alanında 65 ülke arasından 41. sıradadır(MEB,2013). 2009 PISA sonuçlarına göre fen okur-yazarlığı testinde bilişsel başarı düzeyi olan 3. düzeyin üstündeki öğrenci sayısının hızla azalmakta olduğu; 6. düzeyde ise neredeyse hiç öğrenci bulunmadığı gözlenmektedir (MEB, 2010). Ayrıca 2009 yılında fen alanında düşük düzeyde başarı gösteren öğrencilerin oranı % 30 iken 2012 yılında bu oran % 26,4’e düşmüştür (MEB,2013). Bu düşüş fen bilimleri dersinde yapılan değişimlerde olumlu gelişmeler olduğu şeklinde yorumlansa da, %17,8 olan OECD ortalamasının hala gerisindedir.

Yapılan uluslararası sınav sonuçları incelendiğinde geliştirilen yeni fen bilimleri dersi programlarında bahsedilen ve kullanılması beklenen öğretim stratejilerinin yeterince yaygınlaşmadığı ve kullanımında sorunların olduğu, laboratuvarlarda gerçekleşmesi beklenen deney çalışmalarının ve öğrencinin aktifliği ilkesine dayanan etkinliklerin uygulanma düzeylerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2011). Ayrıca yapılan çalışmalar fen öğretimi uygulamalarında öğrencinin daha pasif kaldığı uygulamaların, öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiği göstermektedir (Yıldırım,

2011). Milli Eğitim Bakanlığı tüm bu başarısızlıkları ortadan kaldırmak, ülkemizde eğitimin kalitesini arttırabilmek için pek çok çalışma yapmaktadır. Üniversitelerle işbirliği içinde sürdürülen bu çalışmaların en önemlisi eğitim programına dayalı kazanım çalışmalarıdır. Bu çalışmalar yapılırken Finlandiya, Japonya, Güney Kore gibi PISA, TIMMS, PIRLS araştırmalarında üstün başarı elde etmiş pek çok ülkenin eğitim sistemleri incelenmiş ve bu ülkelerde uygulanan eğitim politikalarından yararlanılmıştır (EARGED, 2005). 2017 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı da bu araştırmalar ışığında hazırlanmış, sadece içerik açısından değil, öğrenme-öğretme yaşantılarında da köklü değişiklikler içeren bir programdır. Yeni programın amacı elbette ki artık daha başarılı bireyler yetiştirmektir. Kalıcı ve gerçekçi öğrenmelerin sağlanması; bireylerin öğrenirken tercih ettikleri yolun izlenmesiyle gerçekleşecektir. Bireysel farklılıkları temel alan ve bireylerin üstün zekâ alanlarını avantaj olarak kullanıp, bu alanlardan yola çıkarak düzenlenecek eğitim yaşantılarıyla yeni programın başarıya ulaşması ve ülkemizin gelişmiş ülkelerde elde edilen eğitim kalitesini yakalaması hedeflenmektedir. Bu da programların ve özellikle de bu doğrultuda hazırlanan kitapların öğrencilerin beklentilerine uygun olarak yapılandırılması ile mümkün olmaktadır.

Gelişmiş ülkelerin ders kitapları incelendiğinde kitaplarda sistematik olarak bilimsel düşünme becerilerini kazandırmayı hedefleyen içerikte olduğu görülmektedir. (Dökme, 2005). MEB 6. sınıf fen bilimleri dersi öğrenci kitabında yer alan etkinlikler bu becerileri açısından analiz edilip değerlendirildiğinde gözlenen sistematik yapı şu şekildedir: Öncelikle ünitelere ait her bölümün girişinde, görsel öğelerle desteklenmiş, konuyla ilişkili ilginç, gerçek hayatla bağlantılı olabilecek bir olay yer almaktadır. Ardından öğrencinin ulaşması hedeflenen kazanımlar çeşitli sorularla bir araştırma probleminin içine yerleştirilmiştir. Problemin çözümü ise doğrudan verilmek yerine bazı etkinliklerle sunulmuştur ve öğrencilerin bu etkinliklerle problemin çözümüne ulaşması hedeflenmiştir. Buradaki etkinlikler, bilimsel düşünme becerilerini kapsamaktadır. Fen bilimleri öğrenci kitabı, bu sistem ile öğrencilerin hem bedensel hem de zihinsel olarak aktif olmasını sağlamaktadır. Böylece öğrenciler sadece çeşitli fen kavram ve ilkelerini öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bir sorunu araştırarak ve bilimsel düşünme becerilerini kullanarak farklı çözüm yolları bulabilirler. Etkinliği uygulayan öğrenci, nerede hangi düşünme becerisini geliştirebileceğini anlamaktadır ve kendi kendini değerlendirebilmektedir (Dökme, 2005).

### **Araştırmanın Amacı**

Bilimsel düşünme becerisine katkısı yadsınamaz olan etkinliklerle ilgili yapılan çalışmalar; konudan haberdar etme, dikkat çekme, ön öğrenmeleri ve yaşantıları hatırlatma sağladığını, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini ve öğrenmelerin kalıcı olduğunu göstermiştir (Bakar, Keleş ve Çolakoğlu, 2009; Lumbantobing, 2004; Martin, 1997; Yıldız ve Tatar, 2012). Ancak diğer yandan etkinliklerin uygulanabilmesi için gerekli fiziksel şartların sağlanamaması ve zamanın yetersiz olması etkinlik yapmanın zor yanı olarak ortaya çıkmaktadır (Kırıkkaya 2009; Doğan 2010, Yılmaz ve Yiğit 2011). Bu nedenle bu çalışmada 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinlikler uzmanlar tarafından incelenmiş ve etkinliklerin yeterlik dereceleri bazı ölçütler açısından tartışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulanan 6. sınıf fen bilimleri dersi etkinliklerinin bireylerde oluşturması beklenen bilimsel düşünme becerisine ne kadar katkı sağladığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın diğer bir amacı, birden fazla puanlayıcının yer aldığı ve tüm yüzeylerin ayrıntılı olarak incelenmek istendiği çalışmalarda çok yüzeysel Rasch modelinin kullanılabilirliğini örneklemektir. Çok yüzeysel Rasch modeli kullanılarak elde edilecek bulgular, çalışmanın ana problemi olan 6. sınıf fen bilimleri dersi etkinliklerinin yeterlik derecelerinin incelenmesinde etkin sonuçlar ortaya çıkararak yöntemin kullanılabilirliğini göstermektedir.

### **Araştırmanın Problemi**

Çalışma kapsamında, 6.sınıf fen bilimleri kitabında öğretmenler tarafından en çok kullanıldığı belirtilen etkinlikler uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Uzmanlar, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir etkinlik değerlendirme formu üzerinden ünite sonu etkinlikleri ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda etkinliklerin analizi, puanlayıcıların katılık/cömertliklerine ilişkin analiz, etkinlikleri değerlendirmede kullanılan değerlendirme formunda yer alan maddelerin analizi çok yüzeysel Rasch modeliyle yapılmıştır. Elde edilen sonuçların etkinliklerin işlevini yerine getirme noktasındaki yeterliklerini ortaya çıkarma açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

## **2. Yöntem**

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu, üçü fen bilimleri, üçü program geliştirme ve üçü ölçme ve değerlendirme olmak üzere toplam 9 alan uzmanından oluşan puanlayıcılar oluşturmaktadır. Bu puanlayıcılar sekiz farklı üniteye ait sekiz etkinliği 13 maddeden oluşan değerlendirme formuyla birbirinden bağımsız değerlendirmişlerdir.

## Araştırma Verileri

Araştırmada öncelikle incelenecek etkinlikler belirlenmiştir. Bunun için 6. sınıf fen bilimleri dersi veren, farklı okullarda görev yapan ve MEB yayınlarının, komisyon tarafından yazılmış 6. sınıf fen bilimleri kitaplarını kullanan 12 fen bilgisi öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerden her ünite içinde uyguladıkları etkinlikleri belirlemeleri istenmiştir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara ilişkin olarak her ünite için en fazla tercih edilen etkinlik belirlenerek değerlendirilmeye dahil edilmiştir. İncelenecek etkinliklere karar verilmesinin ardından değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir. Ölçütler iki ölçme ve değerlendirme, iki fen bilimleri uzmanı tarafından oluşturulmuştur. Ayrıntılı alan yazın taraması ve uzman görüşmeleri sonunda 13 maddeden oluşan etkinlik değerlendirme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form yapısal açıdan incelenmek üzere iki dil bilgisi uzmanı tarafından incelenmiştir. Yapılan son düzeltmeler ile 13 maddenin yer aldığı bir etkinlik değerlendirme formu oluşturulmuştur. Maddeler, uzmanlar tarafından “evet-kısmen-hayır” olarak cevaplandırılacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca her bir etkinlik için uzmanların eklemek istedikleri görüş ve düşüncelerini belirtebilecekleri bir bölüme yer verilmiştir. Böylece, 6. sınıf fen bilimleri kitabında yer alan sekiz etkinlik üç fen bilimleri, üç program geliştirme ve üç ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

## Verilerin Analizi

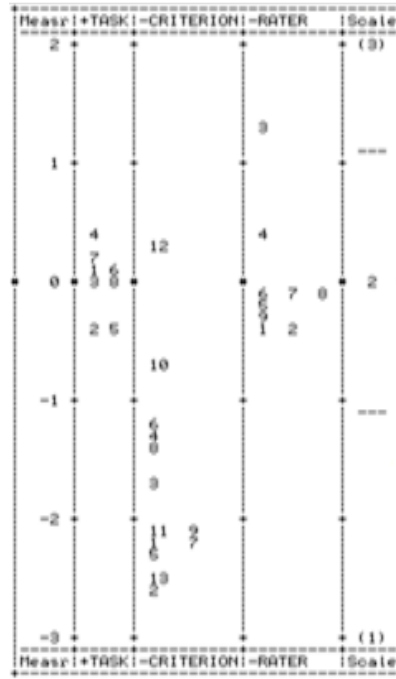
Belirlenen etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin elde edilen veriler, çok yüzeyli Rasch modeli (ÇYRM) kullanılarak analiz edilmiştir. ÇYRM ile klasik test kuramında olduğu gibi tek seferde sadece bir hata kaynağını değerlendirmek yerine madde, puanlayıcı, durum, görev vb. gibi birden fazla değişkenlik kaynağını eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak analiz edilebilmektedir (Sudweeks, Reeve ve Bradshaw, 2005; Mulqueen, Baker ve Dismukes, 2000).

Bu çalışmada, ÇYRM ile ilköğretim 6. sınıf fen bilimleri kitabında yer alan sekiz etkinliğin, uzmanlar tarafından etkinlik değerlendirme formu kullanılarak elde edilen puanların analizinin sunulması amaçlanmıştır. ÇYRM ile yapılan analizler ile kitapta yer alan etkinliklerin uygunluğu, puanlayıcıların puanlamadaki tutarlılığı ve değerlendirme ölçütlerinin güvenilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada ÇYRM analizleri, Linacre (2007) tarafından geliştirilen FACETS bilgisayar programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

6. sınıf fen ve teknoloji kitabının ünite sonlarında yer alan sekiz etkinliğin dokuz puanlayıcı tarafından 13 ölçüt üzerinden puanlanmasıyla elde edilen verilerin ÇYRM'yle analizi sonucu oluşan logit cetvel Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1'de puanlayıcı, etkinlik ve ölçüt yüzeylerine ilişkin ölçme sonuçları ortak bir doğrusal ölçek üzerinde gözlenmektedir. Ölçeğin en sol sütununda yer alan “0” merkezine puanlamada “0” logit puana karşılık gelen etkinlik, “0” logit katılık-cömertlik düzeyinde puanlama yapan puanlayıcı karşılık gelmektedir. Diğer sütunlarda yukarıdan aşağıya doğru, en yüksek puanlanan etkinlikten en düşüğe; en katı puanlama yapan puanlayıcıdan en cömert puanlama yapana; tüm etkinlikler genelinde yüksek puanlanma olasılığı en düşük olan ölçütten en yüksek olana doğru bir sıralama yer almaktadır. Böylece, Şekil 1'de yer alan logit cetvel; etkinlikler, puanlayıcılar ve ölçütler arasındaki ilişkinin de incelenbilmesine imkan tanımaktadır.



**Şekil 1. Etkinlik Puanlarının Logit Cetveli**

Şekil 1’de yer alan logit cetvel incelendiğinde, en yüksek puanlanan etkinliğin 4. (Sesin yansımaları ve soğurulması), en düşük puanlanan etkinliğin ise 2. etkinlik (Kuvvetlerin doğrultu, yön ve büyüklüklerini çizimle gösterelim) etkinliği olduğu görülmektedir. Şeklin üçüncü sütununda yer alan etkinliklere ilişkin ölçüm sonuçlarına göre; genelinde yüksek puanlanma olasılığı en düşük olan ölçütün 12. ölçüt (Etkinlik ile öğrencilerin yaratıcılıkları gelişir.) ve yüksek puanlanma olasılığı en yüksek olan ölçütün ise 2. ölçüt (Etkinlik sınıf düzeyi ile uyumludur.) olduğu gözlenmektedir. Puanlayıcılara ilişkin ölçüm sonuçlarına göre en düşük puanlamayı 3., en yüksek puanlamayı ise 1. ve 2. puanlayıcılar yapmıştır. Tüm yüzeylere ilişkin elde edilen ölçüm raporları ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur.

Etkinlikleri puanlayan puanlayıcıların ölçüm raporu aşağıda verilen Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1. Puanlayıcı Ölçüm Raporu**

Puanlayıcılar	Ölçüm	Stn.Hata	Uyum-içi	Uyum-dışı
P3 (ölçme ve değerlendirme uzmanı)	1.29	0.15	1.39	0.88
P4 (program geliştirme uzmanı)	0.35	0.18	0.8	0.77
P7 (fen bilimleri uzmanı)	0.05	0.19	0.90	0.93
P8 (fen bilimleri uzmanı)	-0.09	0.20	0.96	1.27
P6 (program geliştirme uzmanı)	-0.13	0.20	0.91	0.97
P5 (program geliştirme uzmanı)	-0.21	0.20	1.14	0.71
P9 (fen bilimleri uzmanı)	-0.34	0.21	0.82	1.03
P1 (ölçme ve değerlendirme uzmanı)	-0.39	0.21	0.85	1.08
P2 (ölçme ve değerlendirme uzmanı)	-0.43	0.22	0.87	1.43
Ortalama	0.00	0.20	0.97	1.00
Standart Sapma	0.54	0.02	0.19	0.22
Güvenirlik = 0.87   Ayırma indeksi = 2.55   Ki-kare = 84.7   sd = 8   p = 0.00   Puanlayıcılar arası mutlak uyum : % 63.5				

Tablo 1’de yer alan puanlayıcıların puanlarına ilişkin ölçüm değerleri incelendiğinde; 1.29 logit değer ile üçüncü puanlayıcının (ölçme ve değerlendirme uzmanı) en katı, -0.43 logit değerle ikinci puanlayıcının (ölçme ve değerlendirme uzmanı) en cömert puanlama yaptığı gözlenmektedir. Tabloda yer alan uyum-içi (infit) ve uyum-dışı (outfit) istatistikleri, veri ile model arasındaki uyumun derecesini gösteren değerlerdir. Uyum-dışı istatistiği, gözlenen veri ile beklenen değerler arasındaki artıkların kareler ortalamasıdır ve beklenmeyen uç (extreme) değerlere oldukça duyarlıdır (Randall & Engelhard, 2009; Engelhard, 1994). Diğer taraftan, uyum-içi istatistiği, bu uç değerlere uyum-dışı istatistiğine göre daha az duyarlıdır. Uyum istatistiklerinin istenilen değeri 1 olup bu değer mükemmel uyuma işaret eder. Uyum istatistikleri değerlerinin 1’den daha yüksek olması veriler arası varyansın beklenenden daha fazla; 1’den daha düşük olması ise veri-



ler arası varyansın beklenenden daha az (öyle ki, veri-içi bağımlılık) olduğunun göstergesidir. Alan yazın incelendiğinde, uyum istatistiklerine ilişkin kabul edilebilir değerlerin; Lunz, Wright ve Linacre (1990)'ye göre 0.6 ile 1.4 arasında, Turner (2003)'a göre 0.5 ile 1.5 arasında, Myford ve Wolfe (2003)'a göre 0.5 ile 2 arasında olabileceği görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, puanlayıcılardan elde edilen veriler ile modelin uyum gösterdiği sonucuna varılabilir (Nakamura, 2002; Wright ve Linacre, 1994; Akt.Semerci, 2011). Puanlayıcı ölçüm raporunda yer alan diğer sonuçlar incelendiğinde; güvenilirlik değerinin 0.87 ve ayırma indeksinin 2.55 olduğu gözlenmektedir. Güvenirlik değeri, 0 ile 1 arasında değişmekte olup; 1'e yakın değerler puanlayıcılar arası güvenilir benzerliğin değil farklılığın olduğuna işaret etmektedir. Bu güvenilirlik değeri, puanlayıcıların puanlamalarındaki katılık-cömertlik düzeyinin farklı olduğunun göstergesidir. Bu farklılığa ilişkin ki-kare sonucu (ki-kare = 84.7,  $p < 0.05$ ), puanlayıcılar arası farklılığın istatistiksel olarak manidar olduğunu ifade etmektedir. Son olarak, Tablo 1'in son satırında yer alan puanlayıcılar arası mutlak uyum değerinin %63.5 olduğu gözlenmektedir.

Çalışmada yer alan bir başka yüzey olan etkinliklere ilişkin ölçüm raporu aşağıda yer alan Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Etkinlik Ölçüm Raporu**

Etkinlikler	Ölçüm	Stn. Hata	Uyum-içi	Uyum-dışı
4	0.43	0.20	1.12	1.34
7	0.20	0.19	1.28	1.28
6	0.13	0.19	1.29	1.21
1	0.06	0.18	0.80	0.69
3	-0.01	0.18	0.87	0.77
8	-0.01	0.18	1.00	1.10
5	-0.37	0.17	0.97	0.91
2	-0.43	0.17	0.78	0.74
Ortalama	0.00	0.18	1.01	1.00
Standart Sapma	0.26	0.01	0.20	0.26
Güvenirlik = 0.58      Ayırma Oranı = 1.18      Ki-kare = 17.4      sd = 7      p = 0.02				

Tablo2'de yer alan sonuçlar, etkinliklerin puanlama düzeylerine ilişkin bilgiler vermektedir. Bu sonuçlara göre, puanlayıcılar tarafından en yüksek puan (0.43 logit puan) alan 4. üniteneden (Işık ve Ses) "Sesin yansımaları ve soğrulması" etkinliği olurken; 2. ünite (Kuvvet ve Hareket) bulunan "Kuvvetlerin doğrultu, yön ve büyüklüklerini çizimle gösterelim" etkinliği en düşük puanlanan (-0.43 logit puan) etkinlik olmuştur. Etkinlik ölçüm raporunda yer alan uyum istatistikleri incelendiğinde, kabul edilebilir değerler arasında yer almayan hiç bir etkinliğe rastlanmıyor olması, etkinliklere ilişkin veri ile modelin uyumlu olduğuna işaret etmektedir. Etkinliklere ilişkin güvenilirlik değerinin 0.58 olduğu ve ayırma indeksinin 1.18 ile kabul edilebilir değer olan 2 değerinin altında kaldığı görülmektedir (Nakamura, 2002). Bu sonuç, etkinliklere verilen puanlar arasında çok büyük bir farklılığın olmadığını bir göstergesidir. Şekil 1'de yer alan logit cetvel incelendiğinde de yayılmanın en az etkinlikler arasında olduğu gözlenmektedir.

Etkinliklerin puanlanmasında kullanılan 13 ölçüte ilişkin ölçüm raporu Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3. Ölçüt Ölçüm Raporu**

Ölçütler	Ölçüm	Stn.Hata	Uyum-içi	Uyum-dışı
12	0.35	0.17	0.88	0.85
10	-0.70	0.18	0.92	0.93
6	-1.17	0.20	0.93	0.93
4	-1.34	0.21	0.77	0.77
8	1.42	0.21	0.93	0.89
3	-1.72	0.23	1.23	1.23
9	-2.08	0.26	0.90	0.85
11	-2.08	0.26	1.02	0.91
1	-2.22	0.27	0.94	0.74
7	-2.22	0.27	1.27	1.53
5	-2.29	0.28	1.09	1.01
13	-2.46	0.30	1.38	1.46
2	-2.55	0.31	1.31	0.96

Ölçütler	Ölçüm	Stn.Hata	Uyum-içi	Uyum-dışı
Ortalama	-1.68	0.24	1.04	1.00
Standart Sapma	0.82	0.04	0.19	0.25
Güvenirlik = 0.91	Ayırma indeksi = 3.19	Ki-kare = 187.0	sd = 12	p = 0.00

Tablo 3'te yer alan ölçüt ölçüm raporunda yer alan ölçüm değerlerine göre, en zor ölçütün (yüksek puan verilme oranının en düşük olduğu) 0.35 logit puan ile 12. ölçütün "Etkinlik ile öğrencilerin yaratıcılıkları gelişir." olduğu ve bunu -0.70 logit puan ile 10. ölçütün "Etkinlik, öğrenilen bilgilerin günlük hayatta ilişkilendirilmesini sağlar." olduğu gözlenmektedir. En kolay ölçüt (yüksek puan verilme oranı en yüksek olan) ise -2.55 logit puan ile 2. ölçüt "Etkinlik sınıf düzeyi ile uyumludur." olmuştur. Bu sonuçlar, Şekil 1'de de görsel olarak yer almaktadır. Ölçütlere ilişkin uyum istatistikleri incelendiğinde, tüm ölçütlerin kabul edilebilir değerler arasında yer aldığı gözlenmektedir. Buna göre, veri-model uyumuna engel olan hiç bir ölçüt bulunmadığı yorumu yapılabilir. Ölçüt ölçüm raporunda yer alan güvenilirlik değeri 0.91 ile oldukça yüksektir ve ayırma indeksi 3.19 ile 2'den büyük bir değere sahiptir. Elde edilen ki-kare değerinin de anlamlı çıkması (ki-kare = 187.0,  $p < 0.05$ ), ölçütlerin zorluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Etkinliklerin, ölçütlere göre puanlanmasında kullanılan 1 (hayır), 2 (kısmen) ve 3 (evet) puanlarının ölçüm raporları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Ölçüt Puanlarının Ölçüm Raporu**

Puanlama düzeyleri	Frekans	%	Yığılmalı %	Ortalama Ölçüm	Beklenen Ölçüm	Uyum-dışı
1	59	6	6	0.24	0.18	1.0
2	244	26	32	1.21	1.24	1.0
3	633	68	100	2.00	2.00	1.0

Tablo 4'te yer alan puanların ölçüm raporlarına göre; % 6 oranı ile 1. puan, % 26 ile 2. puan ve % 68 ile 3. puan kullanılmıştır. Buradan da gözleneceği üzere; en düşük puanın kullanılma oranının oldukça düşük olduğu, puanlar arttıkça kullanılma oranlarının da arttığı gözlenmektedir. Puanlamada kullanılan puan düzeylerinin yeterli işlev gösterdiğini söyleyebilmek için dağılımlarının dengeli ve her puanın frekansının en az 10 olması beklenir (İlhan, 2016). Buna göre, puanlara ilişkin verilerin istenilen düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Puanlamaya ilişkin uyum-dışı istatistiğinin istenilen değer, 1'e eşit olması, puan değerlerinin modele uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tüm etkinliklere ilişkin dokuz puanlayıcının değerlendirme formunda yer alan "Etkinliğe ilişkin genel yorumunuz nedir?" bölümündeki düşünceleri, hiç bir değişiklik yapılmaksızın aşağıda verilmiştir:

6. sınıf fen bilimleri kitabının 1. ünitesinde yer alan "Kemiklerimi tanıyorum" etkinliğine ilişkin puanlayıcıların yorumları incelendiğinde: 1. puanlayıcının (ölçme ve değerlendirme uzmanı) "Öğrencilerden kazanılması beklenen davranıştan çok daha farklı (amaçlanandan farklı) başka bir davranışı ön planda tutan bir etkinlik gibi. Öğrencilerin dışarıdan yardım alması da söz konusu olabilir.", 2. puanlayıcının (ölçme ve değerlendirme uzmanı) "İskelet sistemi konusu için öğrencilerin dikkatini çekecek bir etkinlik. Ancak el becerisi de gerektirir.", 8. puanlayıcının (fen bilimleri alan uzmanı) "Etkinlik eğlenceli ancak öğrenciler bu etkinlikle var olan bir modeli tekrar yapıyorlar. Yani, kendi yarattıkları birşey yok" yorumlarında buldukları gözlenmiştir. Genel olarak bu etkinliğe ilişkin, puanlayıcı görüşleri incelendiğinde; ölçme ve değerlendirme uzmanlarının her ikisi de *etkinliğin amaçlanandan dışında başka bir beceri gerektirdiğini* vurgularken; fen bilimleri alan uzmanlarının ise hemfikir oldukları görüş, *etkinliğin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici bir katkısının olmadığı* yönündedir.

2. ünite (Kuvvet ve hareket) bulunan "Kuvvetlerin doğrultu, yön ve büyüklüklerini çizimle gösterelim" etkinliği için 1. puanlayıcı (ölçme ve değerlendirme uzmanı) "Etkinlik yarım kalmış gibi ?!", 4. puanlayıcı (program değerlendirme uzmanı) "Etkinlikte bir madde daha olmalı. Etkinlik yarım kalmış gibi. Paranın gittiği yerleri çizimle göstermeleri gerekmiyor mu? Son madde olarak bu eklenebilir.", 9. puanlayıcı (fen bilimleri alan uzmanı) ise "Öğrencilerin kolaylıkla gerçekleştirebileceği ve günlük yaşamda ilişkiler kurabileceği bir etkinlik. Derse giriş kısmında, motivasyonu sağlamak amacıyla kullanıldığında, dikkat çekici, öğrencilerin modelleme becerilerine katkısı mevcut." şeklinde yorum yapmıştır. En düşük puana sahip olan bu etkinliğe ilişkin puanlayıcıların yorumları incelendiğinde; *farklı alandan olan ve bağımsız puanlama yapan iki puanlayıcının dikkat çekici bir şekilde benzer görüş bildirdikleri* gözlenmektedir. Bunun yanı sıra, *aynı alandan ve bağımsız puanlama yapan iki puanlayıcıdan biri etkinliğin günlük yaşamla ilişkisinin bulunmadığına vurguda bulunurken; diğeri etkinliğe ilişkin aksine bir görüş bildirmiştir.*

3. ünite (Maddenin tanecikli yapısı) ünitesinin “Taneciklerin hareketlerini izleyelim” etkinliği ile ilgili 1. puanlayıcının (ölçme ve değerlendirme uzmanı) yorumu: “Sınıf-içi uygulanabilecek bir etkinlik. Öğretmenin doğru rehberliği ile gerçekleştirildiğinde uygun olabilecek bir etkinlik.” şeklindedir. 8. puanlayıcının (fen bilimleri alan uzmanı) yorumu: “ ‘Elde edilen sonucu günlük hayatta nerelerde kullanıyoruz? Ne işimize yarıyor? Neler yapabiliriz? gibi sorular sorulmalı.’ şeklinde olmuştur. 9. puanlayıcı ise (fen bilimleri alan uzmanı) “Materyaller, tanecik hareketini daha rahat gözlemlenecek büyüklükte katı olan başka maddelerle uygulanabilir, çeşitlendirilebilir. Maddelerin tanecikli yapısının gözlemlendiği ortamın yalnızca katı ve sıvılar içinde olmadığı vurgulanmalıdır.” şeklinde yorum yapmıştır. Etkinliğe ilişkin puanlayıcıların ortak vurgusunun; *etkinliğin uygulanmasında, özellikle öğretmene düşen rolün önemi üzerine olduğu* gözlenmektedir.

4. ünite (Işık ve Ses) yer alan “Sesin yansımaları ve soğurulması” etkinliğine ilişkin olarak 1. puanlayıcı (ölçme ve değerlendirme uzmanı) yorumunu, “Bu etkinliğin, öğrencilerin hangi davranışsal boyutunu geliştirmeye yönelik düzenlenmiş olduğunu pek anlayamadım. Ayrıca, yaratıcılıklarını geliştirmeye de nasıl bir katkısı var, bilemedim...” şeklinde ifade ederken; 8. puanlayıcının (fen bilimleri alan uzmanı) yorumu “Günlük hayatla ilişkisi kurulmamış. Önemli bir eksiklik bu. Bir problem belirlenip, çözüm üretilse hem bu eksiklik giderilir hem de yaratıcılık geliştirilebilir.” şeklinde olmuştur. Genel olarak, bu etkinlik incelendiğinde, her ne kadar en yüksek puana sahip etkinlik olsa da görüş bildiren iki puanlayıcının da etkinliğin daha çok zayıf yanları üzerinde durmayı yeğledikleri gözlenmektedir.

5. ünite (Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme, Gelişme) bulunan “Hadi anlat bakalım!” etkinliğine ilişkin 8. Puanlayıcının yorumu (fen bilimleri alan uzmanı) yorumu “Etkinliği, oyun olmaktan öteye götüren adımlar yok. Bu nedenle bir sonuç da çıkmıyor. Etkinliğin çıktıkları neler olabilir kestirmek zor. O nedenle ne kadar öğretici olduğu tartışılır. Konu, bitki ve hayvanları keşfetmek gibi bir şey olaysaydı bu etkinlik daha uygun olurdu. Etkinliğin içinde; üreme, büyüme, gelişme kavramları ne kadar kullanılacak belli değil !” olmuştur. 9. puanlayıcı (fen bilimleri alan uzmanı) ise “Öğrencilerin yaşları için uygun bir teknik ancak konuya ilişkin alt yapısını oluşturmada yetersiz.” şeklinde yorumda bulunmuştur. En düşük ikinci puanı alan bu etkinliğe ilişkin puanlayıcıların genel görüşü özetlenirse; *bu etkinlik ile öğrenmenin etkin ve kalıcı hale gelebilmesinde öğretmene büyük sorumluluk düştüğü* yorumunda bulunulabilir.

6. ünitenin (Madde ve Isı) “Apartmanda ısı yalıtımı” etkinliği için 1. puanlayıcının (ölçme ve değerlendirme uzmanı) yorumu: “Bu etkinliğin kafası karışmış! Sanki etkinlik olmak istemiş ama daha çok tartışma-münazara olmaktan kurtulamamış. Etkinliğin öncesinde yer alan; araştırılma-paylaşılma kısmı, etkinliğe daha yakın gibi ama o da sanki proje kıvamında, etkinliğe büyük gelmiş!..” şeklindedir. 5. puanlayıcı (program geliştirme uzmanı) ise “Etkinlik çok açık ve anlaşılır değil. Etkinlik bir tartışma mı yoksa ısı yalıtımı için proje geliştirme mi anlaşılıyor.” şeklinde yorum yapmıştır. 9. puanlayıcı (fen bilimleri alan uzmanı) ise etkinliğe ilişkin görüşlerini: “Öğrencilerin duyuşsal becerilerini geliştirmeye yönelik, fen-teknoloji, toplum ve çevre ilişkisini kurmalarında ve tartışma becerilerini sorgulamada etkin ancak kavramsal alt yapısında eksiklik mevcut.” olarak ifade etmiştir. Etkinliğe ilişkin görüş bildiren puanlayıcıların yorumları genel olarak incelendiğinde; *etkinliği çok anlaşılır bulmadıkları* sonucu çıkarılabilir.

7. ünite (Elektriğin İletimi) yer alan “İletkenin boyunun ampul parlaklığına etkisi” etkinliği için 4. puanlayıcı (program geliştirme uzmanı); “Etkinliğin yapılışı daha ayrıntılı anlatılmalıydı.” şeklinde yorumda bulunurken, 9. puanlayıcı (fen bilimleri alan uzmanı) ise görüşlerini “Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ve psiko-motor becerilerini geliştirmeye yönelik, kalem ucu yerine farklı iletkenlerle de uygulanabilirdi...” olarak aktarmıştır. En yüksek ikinci puana sahip olan bu etkinliğe ilişkin görüş bildiren üç puanlayıcı da etkinliğin farklı zayıf yönlerine ilişkin yorumda bulunmuştur. Puanlayıcılardan biri *anlatımının yetersiz olduğunu işaret ederken bir diğeri günlük yaşam ile ilişkisinin eksik kaldığına, diğeri ise uygulamanın daha kapsamlı olması gerektiğine* vurguda bulunmuştur.

8. ünite (Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş) ünitesinde bulunan “Dünya, Güneş ve Ay’ın büyüklükleri” etkinliği ile ilgili 1. puanlayıcının (ölçme ve değerlendirme uzmanı) ifadesi “Etkinliğin amacı, ünitenin kapsamı açısından çok önemli mi? Anlaşılmasının zor olduğu bir noktaya mı ışık tutuyor anlayamadım...” şeklinde olmuştur. 9. puanlayıcı da (fen bilimleri alan uzmanı) görüşlerini “6. sınıf düzeyi için bu etkinlik, tamamen öğrencilerden ortaya çıkan fikirlerle, önerilerle tasarlanabilir.” olarak belirtmiştir. Son ünite (Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş) ünitesinde yer alan bu etkinliğe ilişkin ölçme ve değerlendirme uzmanı amacını sorgularken; fen bilimleri uzmanı *öğrencilerin uygulamasına dikkat çekmiştir*.

#### 4. Tartışma

Yapılan bu çalışmada, 6. sınıf fen bilimleri dersi kitabında yer alan ve her ünite için öğretmenler tarafından en fazla tercih edildiği tespit edilen sekiz etkinliğin dokuz puanlayıcı tarafından (üçü fen bilimleri uzmanı, üçü program geliştirme ve üçü de ölçme ve değerlendirme uzmanı), 13 ölçüte dayalı puanlanmasıyla elde edilen veriler ÇYRM ile analiz edilmiştir. Etkinlikleri puanlayan puanlayıcıların ölçüm raporuna göre uyum istatistikleri istenilen değerler arasında yer

almıştır. Puanlayıcılar arasında en katı puanlamayı üçüncü puanlayıcının (ölçme ve değerlendirme uzmanı), en cömert puanlamayı ise ikinci puanlayıcının (ölçme ve değerlendirme uzmanı) yaptığı gözlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde eğitim düzeyleri ya da uzmanlık alanları farklı olan araştırmacıların puanlayıcı olduğu durumlarda ayırıcılık indeksinin 2.00'in üzerinde olduğu ve puanlayıcılar arasından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmekte (Baştürk, 2008; Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Baştürk 2010; Köse, Usta ve Yandı, 2016; Nakamura, 2002; Semerci, 2012; Semerci, 2011; Semerci, 2012; Semerci, Semerci ve Duman, 2013; Yüzüak, Yüzüak ve Kaptan, 2015), puanlayıcıların aynı alan uzmanı olduğu durumlarda ise ayırıcılık indeksinin 2.00'in altında olduğu ve puanlayıcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı bulunmuştur (Akın ve Baştürk, 2012). Araştırma kapsamında üç farklı alanda uzman dokuz puanlayıcının etkinlikleri puanlamasından dolayı, puanlayıcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların ( $p < .05$ ; ayırıcılık indeksi = 2.55) bulunması yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

6. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerden 4. ünite (Işık ve Ses) yer alan "Sesin yansıması ve soğrulması" etkinliği en yüksek puanı; 2. ünite (Kuvvet ve Harekat) bulunan "Kuvvetlerin doğrultu, yön ve büyüklüklerini çizimle gösterelim" etkinliği en düşük puanı almıştır. Etkinliklerin puanlanmasında kullanılan 13 ölçütün ölçüm raporu sonuçlarına göre en zor ölçütün 12. ölçütün "Etkinlik ile öğrencilerin yaratıcılıkları gelişir."; ikincil olarak en zor ölçütün 10. ölçüt olan "Etkinlik öğrenilen bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilmesini sağlar." olduğu bulunmuştur. Bakırcı ve Öçsoy (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, Fen ve Teknoloji ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme de etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, etkinlik temelli fen bilimleri dersi öğretiminin öğrencilerin kuramsal bilgilerinin günlük hayatlarıyla ilişkilendirmede ve günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanılmasında etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir (Demirbaş, 2008; Bakırcı ve Öçsoy, 2017). Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye olan katkısı ve günlük hayatları ile ne derece ilişkilendirebileceklerine yönelik sorgulanması ve bu doğrultuda düzenlenmesi önerilebilir.

13 ölçütün ölçüm raporu sonuçlarına göre en kolay ölçütün ise 2. ölçütün "Etkinlik sınıf düzeyi ile uyumludur."; ikincil olarak en kolay ölçüt ise 13. ölçüt "Etkinlik öğrencilerin imkan ve olanakları açısından uygundur." ölçütü olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan farklı çalışmalarda da yapılacak etkinlikler için gerekli malzemelerin basit ve kolay ulaşılabilir olduğu, etkinliklerin öğrenci düzeylerine uygun olmasına rağmen etkinliklerin belirtilen sürelerde tamamlanmasının mümkün olmadığı belirtilmiştir (Ayvacı ve Er-Nas, 2009; Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009; Bakırcı ve Öçsoy, 2017; Demirbaş, 2008; Karakolcu-Yazıcı ve Özmen 2015; Yazıcı ve İnce; 2015). Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, etkinliklerin öğrencilerin sınıf düzeyine uygunluğunun ve etkinliği gerçekleştirmek için gereken malzeme, imkan, zaman vb. koşulların yeterliliğinin önemli olduğu söylenebilir.

Yapılan bu çalışmadan ve alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda, öğrenciler için hazırlanan ders kitaplarında yer alan etkinliklerin nasıl olması gerektiğine ilişkin alan ve eğitim uzmanlarının birlikte hazırladıkları bir ölçütler listesi oluşturulabilir. Daha sonra belirlenen etkinlikler yeniden bu ölçütler doğrultusunda uzmanlar tarafından değerlendirilerek son halleri verilebilir. Bu ölçütler oluşturulurken; her bir etkinliğin, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini nasıl geliştireceği, sorgulama becerilerine olan katkısı ve günlük hayatlarıyla nasıl ilişkilendirebileceklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanabilir. Etkinliklerin, belirlenen amaca uygun ve doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde öğretmene düşen rolün çok önemli olduğu bulunan sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu sebeple, etkinliklerin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesinde öğretmenin nasıl bir rehberlik yapması gerektiğine ilişkin açık ve anlaşılır yönergelerin oluşturulması önerilebilir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç doğrultusunda, birden fazla puanlayıcının yer aldığı ve tüm yüzeylerin ayrıntılı olarak incelenmek istendiği ölçme çalışmalarında ÇYRM'nin oldukça açıklayıcı ve faydalı veri sağladığı yorumu yapılabilir. Okullarda tüm derslerde kullanılan kitaplarda yer alan etkinliklerin benzer şekilde incelenmesi ve benzer çalışmalarda puanlamaya öğretmenlerin ve hatta velilerin de dahil edilmesi önerilebilir. Farklı uzmanlık seviyelerinde yer alan uzmanlardan oluşan puanlayıcıların yer aldığı çalışmalarda puanlar arası farklılık olabileceğinden dolayı puanlama öncesi tüm puanlayıcıların, puanlamaya dair net, açık ve ortak bir fikir edinecekleri bir eğitim süreci geçirmeleri önerilebilir.

## 5. Kaynakça

Akdeniz, A. R., Yiğit, N. & Kurt, S. (2002). *Yeni Fen Bilgisi Öğretim Programları ile İlgili Öğretmenlerin Düşünceleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 22-25 Eylül, ODTÜ, Ankara.



- Akın, Ö. & Baştürk, R. (2012). Keman eğitiminde temel becerilerin Rasch ölçme modeli ile değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 175- 187.
- Arsan, N. (2012). *Buz pateni hakem değerlendirmelerinin genellenabilirlik kuramı ve rasch modeli ile incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara,
- Aydın, S. & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim Fen Bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Ayvacı, Ş. & Ernas, S. (2009). Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Kurama Göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi (Efmed)*, 3 (2), 212-225.
- Bakar, E., Keleş, Ö., & Çolakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kitap Setleriyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 41-50.
- Bakırcı, H., & Öçsoy, K. (2017). An Investigation of the Activities in Science Textbooks in terms of the Concept of Entrepreneurship. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(2).
- Baştürk, R. (2008). Applying the many facet Rasch model to evaluate PowerPoint presentation performance in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(4), 431-444.
- Baştürk, R. (2010). Bilimsel araştırma ödevlerinin çok yüzeysel Rasch ölçme modeli ile değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 51-57.
- Baştürk, R. & Işıkoğlu, N. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitelerinin Çok-yüzeysel Rasch Ölçme Modeli ile Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 7-32.
- Ceylan, E., & Berberoğlu, G. (2010). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: Bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 36-48.
- Ceylan, E., Sağiremekçi, H., Tatar, E., & Bilgin, İ. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Merak, Tutum ve Motivasyon Düzeylerine Göre Fen Bilgisi Dersi Başarılarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015(25).
- Çelik, E., Eroğlu, B., & Selvi, M. (2012). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısı ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 187-202.
- Çam Tosun, F. & Çevik, C. (2011). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin fen ve teknoloji ders programı hakkındaki görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 153-177.
- Demirbaş, M. (2008). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının belirli değişkenler bakımından incelenmesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 53-68.
- Dindar, H. & Taneri, A. (2011). MEB'in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 363-378.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.
- Dökme, İ. (2005). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Bilimsel Süreç Becerileri Yönünden Değerlendirilmesi. *İlköğretim-online*, 4(1).
- EARGED. (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı, OECD PISA-2003 Araştırmasının Türkiye İle İlgili Sonuçları, PISA 2003 Projesi, Ulusal Nihai Rapor*, [http://earged.meb.gov.tr/pisa/dokuman/2003/rapor/PISA\\_RAPOR\\_2003.pdf](http://earged.meb.gov.tr/pisa/dokuman/2003/rapor/PISA_RAPOR_2003.pdf).
- Engelhard, G. (1994). Examining Rater Errors in the Assessment of Written Composition with a Many-Faceted Rasch Model. *Journal of Educational Measurement*. 31, 2, 93-112.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının analizi: Nitel bir çalışma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-259.
- Gömlüksiz, M. N., & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32).
- Güler, N. & Gelbal, S. (2010). A Study Based on Classical Test Theory and Many Facet Rasch Model. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 108-125.
- İlhan, M. (2016). A Comparison of the Ability Estimations of Classical Test Theory and the Many Facet Rasch Model in Measurements with Open-ended Questions. *Hacettepe University Journal of Education*. DOI: 10.16986/HUJE.2016015182.
- Kaptan, F. & Kuşakcı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 197-202). ODTÜ : Ankara.
- Karatay, R., Timur, S. & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15),Yıl:6, Sayı:15, 233- 264.
- Kaya, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Karakolcu-Yazıcı, E., & Özmen, H. (2015). Fen ve teknoloji öğretim programında yer alan deney ve etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 92-117.



- Kırkkaya E. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Turkish Science Education*, 6(1), 133-148.
- Köse, i. A., Usta H. G., & Yandı, A. (2016). Sunum yapma becerilerinin çok yüzeyli rasch analizi ile değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1853-1864.
- Küçüköner, Y. (2011). 2005 Fen Bilimleri dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve öğretmen gözüyle çözüm önerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(2), 11-37.
- Linacre, J. M. (2007). *A User's Guide to FACETS: Rasch Model Computer Programs*. Chicago, IL.
- Linacre, J. M. & Wright B. D. (2002). Construction of Measures from Many-facet Data. *Journal of Applied Measurement*, 3, 486-512.
- Looney, M. A. (2012). Judging Anomalies at the 2010 Olympics in Men's Figure Skating. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16, 55-68.
- Lumbantobing, R. (2004). Comparative study on process skills in the elementary science curriculum and textbooks between Indonesia and Japan. *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University. Part. II, Arts and Science Education*, 53, 31-38.
- Lunz, M. E., Wright, B. D. & Linacre, J. M. (1990). Measuring the Impact of Judge Severity on Examination Scores. *Applied Measurement in Education*. 3, 4, 331-345.
- Martin, D. J. (1997). *Elementary science methods: A constructivist approach*. (Eds: Erin J. O'conner & Timothy Coleman). Delmar Publishers: New York.
- MEB. (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu (6., 7. ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2010). *TIMSS 2007 Ulusal Raporu. TIMSS 2010 Ulusal Matematik ve Fen Raporu 8. Sınıflar*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilk ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mulqueen C., Baker D. & Dismukes R.K. (2000) *Using Multifacet Rasch Analysis to Examine the Effectiveness of Rater Training*. SIOP
- Myford, C. M. & Wolfe, E. W. (2003). Detecting and measuring rater effects using many-facet Rasch measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement*, 4(4), 386-422.
- Nakamura, N. (2002). Teacher Assessment and Peer Assessment in Practice. *Educational Studies*. 44, 143, 204-215.
- Randall, J. & Engelhard, G. Jr. (2009). Examining Teacher Grades Using Rasch Measurement Theory. *Journal of Educational Measurement*, 46, 1, 1-18.
- Semerci, Ç. (2011). Mikro Öğretim Uygulamalarının Çok-Yüzeyli Rasch Ölçme Modeli ile Analizi. *Eğitim ve Bilim/ Education and Science*, 36 (161), 14-25.
- Semerci, Ç. (2012). Öğrencilerin BÖTE Bölümüne İlişkin Görüşlerinin Rasch Ölçme Modeline Göre Değerlendirilmesi (Firat Üniversitesi Örneği). *NWSA: Education Sciences*, 7(2), 777-784.
- Semerci, Ç., Semerci, N., & Duman, B. (2013). Yüksek lisans öğrencilerinin seminer sunu performanslarının çok-yüzeyli Rasch modeli ile analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 7-22.
- Serin, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Fene Karşı Meraklarının İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 237 – 252.
- Sudweeks, R. R., Reeve, S. & Bradshaw, W. S. (2005). A comparison of generalizability theory and many-facet Rasch measurement in an analysis of college sophomore writing. *Assessing Writing*, 9, 239-261.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz A. R. (2008). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37
- Turner, J. (2003). Examining on Art Portfolio Assessment Using A Many Facet Rasch Measurement Model. *Unpublished dissertation thesis*. Boston College, Boston.
- Tüysüz, C. & Aydın, H. (2009). İlköğretim Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin yeni Fen Bilimleri programına yönelik görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 37-54.
- Wright, B. D., & Linacre, M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions* 8: 3. Retrieved, 23(01), 2004.
- Yazıcı, M. & İnce, F. (2015). Ortaokul fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan çalışma kitaplarının kullanım durumunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *KSU, Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 227-260.
- Yıldırım, K. (2011). Uluslararası araştırma verilerine göre Türkiye'de ilköğretim ikinci kademe fen bilimleri derslerindeki öğretim uygulamaları, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 159-174
- Yıldız, E., & Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Yılmaz H. & Yiğit, N. (2011). Fen ve teknoloji dersi 6. sınıf öğretim programına yönelik öğrenci görüş ve beklentileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(190), 269-292.
- Yüzüak, A. V., Yüzüak, B., & Kaptan, F. (2015). Performans görevinin akran gruplar ve öğretmen yaklaşımları doğrultusunda çok-yüzeyli rasch ölçme modeli ile analizi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 1-11.



## **Okul Yöneticilerine Göre Öğretimsel Hesapverebilirlik Olgusunun Nitel Analizi<sup>1</sup>**

### **Qualitative Analysis of The Instructional Accountability Phenomenon Based on The School Administrators' Views**

Kamil YILDIRIM<sup>2</sup>, Şenyurt YENİPİNAR<sup>3</sup>

#### **Öz**

Okul yönetimlerinden, öğretimsel liderliğe eşlik eden hesapverebilirlik talepleri artma eğilimindedir. Bu çalışmanın temel amacı, okul yöneticilerinin perspektifiyle öğretimsel hesapverebilirlik olgusunun, okullarda nasıl deneyimlendiğini betimlemektir. Nitel araştırmanın olgubilim deseni kullanılarak aşamalı teknikle önce etkileşimli ortamlarda odak grup görüşmesiyle (n=8) ardından etkileşimsiz ortamlarda yarı-yapılandırılmış görüşmelerle (n=20) veriler toplanmıştır. Katılımcılar, 2017 Nisan-Mayıs döneminde Aksaray ili merkez, ilçe ve köylerinde çalışan okul yöneticilerinden maksimum çeşitlilik sağlamak için kasıtlı şekilde belirlenmiştir. Veriler, içerik analiziyle incelenerek sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışma sonunda, okullarda bilinçli, sistematik bir öğretimsel hesap sorma-verme işleminin gerçekleşmediği; kazanımların tam edindirilemediği; bu konuya yeterli önem verilmediği saptanmıştır. Kazanımların edinilme düzey ve kalitesi hakkındaki belirsizlik dikkate alınarak okullarda geçerli ve güvenilir bir öğretimsel hesapvermenin gerçekleştirilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretimsel hesapverebilirlik, nitel araştırma, okul yöneticileri.

#### **Abstract**

Demanding for accountability accompanied to instructional leadership from school administration has been increasing. The main purpose of this study was to find out how instructional accountability experienced in schools based on the perspective of the school administrators. Utilizing phenomenology design in qualitative research, we collected data through a stepwise manner including focus-group interviews (n=8) as interaction environment then semi-structured interviews (n=20) as individually controlled environment techniques. To be able to satisfy the maximum diversity, participants were intentionally selected among school administrators working in city centrum, counties and villages in Aksaray province in April-May, 2017. By implementing the content analysis, we had the results. At the end of the study, we conceived the lack of instructional accountability functioning consciously and systematically in schools and educational acquisitions were not fully gained furthermore this issue was not given importance. A valid and reliable accountability mechanism about the level and quality of students' learning acquisitions was absent. We developed suggestions for establishing a valid and reliable accountability in schools.

**Keywords:** Instructional accountability, qualitative research, school administrators.

1. Bu çalışma 31.01-02.02.2018 tarihlerinde Kayseri'de gerçekleştirilen I. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-5212-3905>

3. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-0568-876X>

**Atf / Citation:** Yıldırım, K., & Yenipınar, Ş. (2019). Okul yöneticilerine göre öğretimsel hesapverebilirlik olgusunun nitel analizi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 151-162. doi:10.24106/kefdergi.2420

## Extended Abstract

Related laws (5018, 4982, and 5176) has already established the basis of accountability in Turkish Public Administration. As a unit of public administration, schools are objective of these legal arrangements. An accountability process mainly answers the five basic questions: why, what, who-whom, how, what reward or sanction. In education system, accountability works in the legal, normative and output dimensions. Output basis accountability uses the students' learning acquisitions that also have a key role in school development. School administrators have increasingly been under pressure to be instructional leaders accompanied to instructional accountable. Because it is expected them to contribute in developing students' learning on which schools function. Instructional accountability refers to enable accountability about the students' learning acquisitions. In spite of its importance, literature review could not display any research focused directly on the instructional accountability. This research attempted to contribute in filling this research gap by examining the phenomenon of instructional accountability in schools based on the school administrators' views.

We carried out a qualitative research including two sequential data collecting techniques. We first implemented focus group interview (n=8) then semi-structured interviews (n=20). Participants were intentionally selected from school administrators working in city centrum, counties and villages in Aksaray province in the term of April-May, 2017. In this study, maximum diversity means differences regarding gender, experience, school size, location and school level. We considered the five basic elements of accountability in education that are why, what, who-whom, how, what rewards and sanctions in implementing the data collection processes. Focus group interview was carried out by first informing them about the phenomenon and following their permission we recorded the interviews. Researchers, as moderators, asked extra questions considering responses of participants to deepen into their experiences related with the phenomenon. Based on the focus-group interviews, researchers designed semi-structured interview form then it was implemented to participants who did not take place in focus-group interview. We held face to face interviews with participants in their genuine work environment. In generally each interview took 40 minutes. Researchers independently analysed contently the voice recorded and semi-structured forms as transforming the data into Microsoft word and Microsoft excel, then they compared their analysis and produced a common data form. Researchers grouped the data into classification designed based on the five elements of accountability. We kept the same expressions in the same group. We satisfied the validity and reliability as conducting the diversity in participants, sequential data collection processes, intra-consistency for data coming from both interview techniques, texting the questions and participants' direct expressions, and independent analysis.

Nearly all participants in both interviews techniques agreed upon the necessity of instructional accountability. But they informed that a lack of systematic accountability process. The concept of accountability has not been fully conceived, too. They did not know the objectives in the curriculum satisfactorily and they perceived that students partially achieved these learning objectives. But nearly anybody demanded an account about the level and quality of students' learning acquisitions. Parents very rarely demanded information about performances of their children. However, school administrators gave account to upper administrators on many issues such as school building, formal correspondence other than students' learning. Participants did not know how they account on students' learning and they put forwarded some obstacles for instructional accountability including the lack of suitable legal infrastructure, the need for valid and reliable assessment and evaluation system, and reporting accordingly, and lack of incentive mechanism. They mentioned many differences in regarding backgrounds of students, their readiness, teachers' competencies as hindrances of instructional accountability. They suggested performance based incentive mechanism as precondition. They also expressed the inconsistency between objectives in the curriculum and students' ability, need and interest.

We concluded that the phenomenon of instructional accountability has no place among the jobs of school administrators. As previous studies pointed out, in generally "accountability", specifically "instructional accountability" has not been conceived fully (Acar, 2013; Bülbül, 2011; Kardaş, 2016; Özen, 2011). The main reason suggested as the cause of this result is the lack of functional instructional accountability promoted by the legal infrastructure. Keeping the level and quality of students' learning acquisitions out from the focus point of school indicated the "goal shift" for the school. The importance attributed on achievement of nationwide examinations surpass the students' learning development (Ertan-Kantos, 2010; Özen, 2011). While they are known as misrepresenting of students' learning (Darling-Hammond, 2007; Özen, 2011; TEDMEM, 2014; Ladd, 2016), most of school administrators put emphasis on the role of such test based accountability. On the other hand, some alternative ways have been suggested to collect information about their learning development such as daily observations, conversations with them and the blended of different assessment systems (Elgart, 2016; Kardaş, 2016; Ladd, 2016). And teachers' co-teries can also provide valuable information about the level and quality of students' learning acquisitions. Based on the results we developed some suggestions for establishing instructional accountability in schools. All shareholders of school education have to be informed about it, then detailed sub-legal infrastructure was put into practice and workable instructional accountability should be introduced.

## 1. Giriş

Hesapverebilirlik, sorumluluğu da içine alan bir kavramdır. Sorumluluk ise kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmektir (tdk.gov.tr). Türk sosyal ve kültürel hayatında yeri olan bu kavramın kamu yönetiminde, ilgili kanunlarla (5018, 4982, 5176) yasal altyapısı oluşturulmuştur (Acar, 2013; Bülbül, 2011). Hesapsorma-vermenin önkoşulu, hizmet veya ürün hakkında bilgi sahibi olmaktır. Eğer hesapsorma-verme (HS-V) ile yükümlü taraf, sorumlu olduğu işin süreci ve sonucu hakkında bilgi sahibi değilse hesabı veremez. HS-V gerçekleşmesi için tarafların yükümlendikleri işin kural ve koşullarını biliyor olmaları gerekir. Söz konusu kural ve koşullar, işin tanımlanıp görevlendirme yapılması, işin gerçekleştirilme süreci ve işin tamamlanması süreçlerini kapsar. HS-V işleminde kim, kime, neyin hesabını nasıl verecek ve sonucunda ne olacak sorularının karşılık bulması gerekmektedir (Acar, 2013; Balcı, 2001). HS-V aracılığıyla kural, koşul ve süreç bilgisinin edinilmesi bile üstlenilen sorumluluğun yerine getirilmesine olumlu katkı yapar. Çünkü bilinen süreçlerin uygulanması, bilinmeyenlere göre daha çok gerçekleştirilme olasılığına sahiptir.

Hesapverme kavramı, yarı-kamusal bir hizmet olarak görülen eğitime uygulandığında eğitimsel hesapverebilirlik kavramıyla karşılaşılmaktadır. Eğitim alanında mevzuat temelli, mesleki norm temelli ve sonuç temelli olmak üzere üç farklı HS-V önerilmektedir (Ertan Kantos, 2010; Özen, 2011). Eğitimde hesapverebilirlik “eğitim paydaşlarını ilgilendiren ve etkileyen karar, işlem ve eylemlere dair bilgi ve gerekçe sunma yükümlülüğüdür” (Acar, 2013). Eğitimde HS-V sürecinde çıktı ve sonuçlar (öğrencilerin/okulların performansları) ile eğitimcilerin kurallara, mesleki norm ve standartlara uygun davranışları hakkında bilgi edinilmesi gerekmektedir (Acar, 2013; Anderson, 2005; Öntaş ve Atmaca, 2016). Eğitimde yaygın şekilde öğrencilerin öğrenmesi temelinde sonuçlara dayalı HS-V uygulanmaktadır (Anderson, 2005; OECD, 2016).

Hesapverebilirlik, sonuçları kontrol edilebilen ve ölçülebilen alanlarda uygulanabilir. Eğitimde hesapverebilirlik kavramı genel, soyut ve oldukça geniş bir kapsamı içine almaktadır. Formal ve informal yollarla her yerde gerçekleştirilebilen eğitim hizmetinden ve ürününden sorumlu, makro ve mikro düzeyde örgütler ve sistemlerle ilişkili paydaşlar, eğitimsel hesapverebilirlik kapsamına girebilir. Tarihsel süreçte eğitimde hesapverebilirlik öğretimsel alana doğru evrilmektedir (Bülbül ve Demirbolat, 2014). Çünkü öğretimsel konularda hesap verebilir ve sorabilir düzeyde olmak, eğitime hizmet etmektedir. Okuldaki işgörenlerin öğretimsel olarak hesapverebilir olmaları, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerinde daha iyi fırsatlar sunacaktır (Gündüz ve Göker, 2017). Hesapverebilirlik kavramının okullardaki öğretim sürecine uygulanması biçiminde tanımlanabilecek *öğretimsel hesapverebilirlik*, eğitimsel hesapverebilirliğe göre daha kontrol edilebilir ve ölçülebilir bir kapsama sahiptir.

Okullar, eğitim sisteminin yönetsel birimi olarak, yukarıda anılan kanuni düzenlemelere tabidir. Okul yönetimleri yasal, mesleki ve sonuç temelli HS-V ile yükümlüdür (Leithwood, Steinbach ve Jantzi, 2002). Okulda hesap sorma-verme (HS-V) faaliyetlerinin temel amacı öğretim sürecindeki işlemlerin tam yapılmasıyla bütün öğrenciler için daha iyi eğitimin verilmesidir (Parkes ve Stevens, 2003). Okulların nihai amacı, öğrencileri kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmek suretiyle onların yaşam kalitelerini artırmaktır (Fidan ve Baykul, 1996). Öğretim etkinlikleri bu amaç için kilit önemdedir. Okullar, amaçlarına ulaşmak için öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgi beceri ve tutumları öğrenebilecekleri faaliyetleri tasarlarlar ve sürecin niteliğini kontrol ederler (Schlechty, 2005). Öğretimsel hesapverebilirlik (ÖHS-V) açısından öğretim programında yer alan amaç ve kazanımların edinilme durumu önemli işlev görmektedir (Özen, 2011). Örgün öğretim kapsamındaki okullar için öğretim programındaki kazanımlar, öğretimin yapılma şekli kadar, öğretimin etkililiği hakkında da bir ölçüt (referans, kriter) rolü üstlenmektedir. Öğretim faaliyetlerinin girdi, süreç ve çıktı aşamalarında öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici hesap sorma ya da verme paydaşlarıdır (Öntaş ve Atmaca, 2016). Bu çerçevede *öğretimsel hesapverebilirlik*, okullarda öğretimle ilişkili gerçekleştirilen işlemler hakkında bilgi ve gerekçe sunulması yükümlülüğü biçiminde tanımlanabilir. Bir süreç hakkında hesap verebilmek o süreci bileşenlerine ayırarak anlamayı gerektirir (Schlechty, 2005). ÖHS-V açısından kazanımların gerçekleştirilme durumu çıktı ve sonuç odaklı hesapverme türünü olanaklı kılmaktadır.

Kazanımların edinilme düzey ve kalitesi gösterge alınarak okulda gerçekleştirilen öğretim hakkında, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, yakın çevre ve eğitim üst düzey yöneticileri HS-V tarafları olarak sıralanabilir. Okul yönetimleri, günümüzde artan şekilde okul gelişiminin baş sorumlusu ve aktörleri olarak belirlemekte; onlardan ÖHS-V talepleri de artmaktadır (OECD, 2014). Okul yöneticileri, okullarında gerçekleştirilen öğretimin etkililiği; bir başka söyleyişle öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları hakkında hesap vermek durumundadırlar. Okul yöneticilerinin, okullarındaki eğitime ilişkin hesapsorma-verme durumu hakkında geçerli güvenilir bilgi ihtiyacı bulunmaktadır. Fakat literatür taraması, Türkiye’de hesapverebilirlik üzerine yapılan çalışmaların sayısal artışına rağmen doğrudan “öğretimsel hesapverebilirlik” konusuna odaklanmış ulusal düzeyde herhangi bir çalışmayı göstermemiştir. Erişilen çalışmaların tamamı tarama modelinde nicel çalışmalar olup Türk eğitim sisteminin genelinde (Bülbül ve Demir-



bolat, 2014), denetim sürecinde (Göker ve Gündüz, 2017), ilköğretim ya da ortaöğretim kurumlarında eğitimsel hesapverebilirlik (Ertan Kantos, 2010; Kalman ve Gedikoğlu, 2014; Özen, 2011) ve öğretmenlerin kendilerini öğrenci başarısı açısından hesapverebilir görme durumuna (Bakioğlu ve Salduz, 2014) odaklıdır. Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlara göre Türkiye’de eğitim alanında hesapverebilirliğin uygulanmadığı ve gerçek anlamda içselleştirilmediği bildirilmektedir. Literatür taraması, öğretimsel hesapverebilirlik odaklı bir araştırma eksikliğini göstermektedir. Oysa bu konuda yapılacak çalışmalar düzeltici-geliştirici girişimlere yol açabilir; böylece ÖHS-V gerçek amacı olan *öğrencinin gelişimine* hizmet edebilir. Hesapverebilirlik kavramı ve ilkelerinin okullardaki öğretime uygulanması ile araştırmanın sonuçları, uygulamada öğretimin kalitesinin iyileştirilmesine ve bu yolla eğitim sisteminin daha etkili hale gelmesine katkı sağlayabilir.

### Araştırmanın Amacı

Türk Milli Eğitim sisteminde, *okullarda performans yönetimi modeli ve okul gelişim modeli* gibi HS-V gerektiren girişimler (Erdağ, 2017; Ertan-Kantos, 2010) olmasına karşın HS-V olgusunun problemleri bir alan olduğu saptanmıştır (Bülbül, 2011; Karakaya, 2004; Özen, 2011). HS-V’nin sistemin hangi boyutlarında ve nasıl deneyimlendiği; özellikle okullardaki durumunu ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Bülbül, 2011). Bu çalışma ile okullarda *öğretimsel hesapverebilirlik olgusunun* okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. “Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız” konulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada belirlenen *öğretimsel hesapverebilirlik* olgusu hakkında okul yöneticilerinin deneyimleri incelenmiştir. Öğretimsel hesapverebilirlik konusunda okul yöneticileri öğretimsel amaçların gerçekleştirilmesinden yasal olarak sorumludurlar (MEB, 2018a; MEB, 2018b). Çalışmada görüşme yönteminin odak grup görüşmesi ve yarı-yapılandırılmış görüşme teknikleri uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada belirlenen öğretimsel hesapverebilirlik olgusu üzerinde etkili olabilecek okulun yerleşim yeri, okulun kademesi, okul büyüklüğü, yöneticilikte toplam deneyim ve mevcut okuldaki yöneticilik deneyimi ile cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak maksimum çeşitlilik sağlamak amacıyla katılımcılar kasıtlı olarak seçilmiştir. Bunlara ek olarak katılımcıların belirlenmesinde gönüllülüğün esas alınmış olması, bu yöneticilerin okullarındaki öğretime ilişkin bilgi alma ve bilgi vermede istekli olduklarının ve yüksek motivasyonlu yöneticiler olduklarının göstergesi olarak varsayılmıştır. Aksaray ilinde 2017 Nisan-Mayıs döneminde okulöncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise kademesinden köy, ilçe ve şehir merkezindeki farklı büyüklüklerdeki okullarda görevli farklı deneyim sürelerine sahip okul yöneticileri çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri**

Özellikler	Odak Grup Görüşmesi					Yarı-yapılandırılmış Görüşme				
	1	2	3	4	Toplam	1	2	3	4	Toplam
Cinsiyet										
1: Kadın; 2: Erkek	-	8	-	-	8	4	16	-	-	20
Toplam deneyim (yıl)										
1:5 ve daha az 2:6-10; 3:11-15; 4: 16+	-	2	3	3	8	-	2	5	13	20
Kademe										
1:Okulöncesi; 2:İlkokul; 3:Ortaokul; 4:Lise	-	4	3	1	8	2	6	6	6	20
Mevcut okuldaki deneyim										
1:İlk yıl; 2:1-2 yıl; 3:3-5 yıl; 4: 6+	-	2	6	-	8	1	4	11	4	20
Okul büyüklüğü (Öğretmen sayısı)										
1:Küçük; 2:Orta; 3: Büyük	2	4	2	-	8	6	7	7	-	20
Okul bulunduğu yerleşim yeri										
1:Köy; 2:İlçe; 3: İl	2	2	4	-	8	3	3	14	-	20

Odak grup görüşmesine yönetim deneyimi fazla olan ve ağırlıklı ilköğretim ve ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticileri (iki müdür yardımcısı ve altı müdür) katılmıştır. Bunların ikisi köy, ikisi ilçe ve dördü şehir merkezinde görev yapmaktaydılar. Odak grup görüşmesine katılan yöneticilerin ikisi küçük (15 ve daha az öğretmenli), dördü orta büyüklükte (16-30 öğretmenli) ve ikisi de büyük (31 ve daha fazla öğretmenli) okuldu. Yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan okul yöneticilerinden dördü kadındır. Yöneticilerden ikisi en az alt yıllık yöneticilik deneyimine sahipken 13’ü en az 16



yıldır yöneticilik yapmaktaydı. Katılımcıların yalnızca biri halen çalıştığı okulda ilk yılını çalışırken çoğunluk (N=11) en az üç yıldır aynı okulunda çalışmaktaydı. Okul yöneticilerinin altısı küçük okulda, yedisi orta büyüklükte ve yedisi de büyük okulda çalışmakta iken; yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan yöneticilerden çoğu (N=14) şehir merkezindeki okullarda çalışmaktaydı.

### Verilerin Toplanması

“Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada veri kaynakları okul yöneticileridir çünkü okul yöneticileri yönetim görevlerinden dolayı okuldaki öğretimin gerçekleştirilmesine ilişkin hesapverme-sorma yükümlülüğü taşıyan en başta gelen bireylerdir. Veriler odak grup görüşmesi ve yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemleriyle toplanmıştır. Olgunun okullarda nasıl yaşandığını keşfetmek ve kapsamını tespit etmek amacıyla öncelikle odak grup görüşmesi yapılması tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesini temel alarak yöneticilerin etkileşimsiz ortamda bireysel görüşlerini de belirleyebilmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirilmesinde Yıldırım ve Şimşek (2011: 168) tarafından belirtilen görüşme yönteminin ilkeleri izlenmiştir. Buna göre; “görüşme sorularında akışa göre değişiklik yapma, soruları konuşma tarzında sorma, teşvik etme ve geri bildirimde bulunma, süreci kontrol etme ve yansız-empatik olma” ilkeleri uygulanmıştır. Önce sekiz okul müdürünün katılımıyla odak grup görüşmesi yapılmış, ardından 20 okul yöneticisi ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde katılımcılar birbirlerinin fikirlerinden ve düşüncelerinden faydalandıkları için yeni ve farklı fikirler ortaya çıkabilmektedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Odak grup görüşmesi 2017 yılı Nisan ayında bir çalışma gününün sonunda saat 17.00-20.00 arasında kapalı bir mekânda (Aksaray Öğretmenevi) gerçekleştirilmiştir. İki saat yirmi dakika süren odak grup görüşmesi araştırmacıların moderatörlüğünde gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmesinde sorulacak soruların saptanmasında literatüre dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen sorular üç okul müdürüne yöneltilerek onların deneyimlerinden yararlanılarak düzenlenmiştir. Araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde okullarda öğretimsel hesapverebilirliğin nasıl deneyimlendiğini ortaya çıkarmak üzere şu soruların sorulması kararlaştırılmıştır: *i) Kazanımların gerçekleşme durumu ile ilgili hesap vermenin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? ii) Okulunuzda bir öğretim yılında öğretim programındaki kazanımların ne kadarı gerçekleştirilmektedir? iii) Kazanımların gerçekleşme durumu ile ilgili siz hesap veriyor musunuz? iv) Kimlere hesap veriyorsunuz (Veli, üst yöneticiler, öğrenci, ...)? v) Bu konuda kimler sizden hesap vermenizi talep ediyor?*

Odak grup görüşmesinde öncelikle ÖHS-V olgusu hakkında katılımcıların ön bilgileri alınarak bilgilendirilmişler ardından okullarında bu olgunun gerçekleşme durumu hakkında deneyimleri sorulmuştur. Sorular katılımcıların tamamına yönelik olarak sorulmuş, görüşlerini belirtmek isteyen her katılımcıya söz hakkı verilmiştir. Bir başkasının görüşünden hareketle görüşlerini belirtmek isteyenlere tekrar imkân verilmiştir. Araştırmacılar yaptıkları açıklamalar ve sordukları sorularla katılımcıların olguya yönelmeleri ve derinleşmelerini sağlamışlardır. Önceden planlanmadığı halde görüşme sürecinde ihtiyaç duyulan şu sorular da sorulmuştur: *i) Okulunuzda öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlar hakkında ne düzeyde bilgi sahibisiniz? ii) Bu kazanımların öğrenciler tarafından edinilme düzeyi ve kalitesi hakkında deneyimleriniz nedir? iii) Öğretim programındaki kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesi konusunda verilen hesabın yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Gerekçelendirebilir misiniz?*

Odak grup görüşmesinde elde edilen bulgulardan yararlanılarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesine katılmamış farklı katılımcılarla çalışma ortamlarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. 2017 Mayıs döneminde görüşmeler tamamlanmıştır. Öğretimsel hesapverebilirlik kavramının literatürde henüz yeni olması nedeniyle ve araştırma sürecinde kavramsal anlam birlikteliğini sağlamak amacıyla katılımcılara öğretimsel hesapverebilirlik hakkında ön bilgi verilmiş ve olgu hakkında genel bir görüşme yapılarak yarı-yapılandırılmış formda yer alan açık uçlu sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Bu süreçte bir örnek form katılımcıda bulunurken araştırmacılarından biri soru sormuş; diğeri katılımcının cevaplarını anında yazılı olarak kaydetmiştir. Görüşmenin sonunda kayıtlar katılımcılara teyit ettirilmiştir. Bir yarı-yapılandırılmış görüşmenin tamamlanması ortalama 40 dakikayı almıştır. Katılımcılara şu sorular sorulmuştur: *i) Okulunuzda öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlar hakkında ne düzeyde bilgi sahibisiniz? ii) Size göre okulunuzda bir öğretim yılında öğretim programındaki kazanımların ne kadarı gerçekleştirilmektedir? iii) Bu kazanımların öğrenciler tarafından edinilme düzeyi ve kalitesi hakkında deneyimleriniz nedir? iv) Kazanımların gerçekleşme durumu ile ilgili hesap vermenin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? v) Kazanımların gerçekleşme durumu ile ilgili siz hesap veriyor musunuz? vi) Kimlere hesap veriyorsunuz? (Veli, üst yöneticiler, öğrenci, ...) vii) Bu konuda kimler sizden hesap soruyor? viii) Öğretim programındaki kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesi konusunda verilen hesabın yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Gerekçelendirebilir misiniz?*

## Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesinde katılımcıların izni alınarak ses kaydı yapılmıştır. Kayıt deşifre edilerek Microsoft Word programına aktarılmıştır. Ses kaydının çözümlenmesinde *seçici dinleme* ile öğretimsel hesapverebilirlik olgusuna ilişkin ifadeler tespit edilmiştir. Araştırmacılar, birbirlerinden bağımsız şekilde, yaptıkları çözümlenmeleri karşılaştırarak ortak bir form üretmişler ve içerik analizi gerçekleştirmişlerdir. İçerik analizinde katılımcılar cinsiyete göre takma adlarla kodlanmıştır (Ali, Ayşe vb.). İçerik analizinde ulaşılan temalar “Bilinç, kim-kime, nasıl ve sonuç” şeklinde adlandırılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmede ise görüşme formlarının “Microsoft excel çalışma programı”na aktarılmasıyla veriler incelenmiştir. Araştırmacılar birbirlerinden bağımsız içerik analiziyle bilgi parçalarını tespit etmiş ve bunları karşılaştırarak önceden saptanmış temalara göre gruplandırmışlardır. İçerik analizinde araştırmacıların temalandırma başlıkları *i) Hesapverme-sorma bilinci, ii) Neyin hesabı verilecek, iii) Kim-kime hesap verecek, iv) Nasıl hesap verilecek ve v) Sonuç ne olacak* şeklindedir. Belirlenen bu temalar, *bilinç* teması dışında Acar (2013) tarafından önerilen “eğitimde HS-V aşamaları” ile örtüşmektedir. Veriler temelinde *HS-V bilinci* teması da eklenmiştir. *HS-V bilinci kavramsal hâkimiyet, önemine inanma, mevcut duruma ilişkin farkındalık* olmak üzere üç alt unsuru içermektedir.

### İnandırıcılık ve Tutarlılık

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik karşılığında inandırıcılık ve tutarlılık kullanılmaktadır. Bu çalışmada odak grup görüşmesi ve yarı-yapılandırılmış görüşme sonuçlarındaki uyumluluk, farklı görüşme tekniklerinin aşamalı biçimde kullanılması, bu görüşmelerde katılımcı çeşitliliğinin sağlanması ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasıyla doğrudan alıntılara yer verilmesi ve katılımcı teyidi inandırıcılığı desteklemektedir. Görüşme kayıtlarının paylaşılabılır olması, yöneltilen soruların belirlenmesi yönteminin ortaya konulması, veri toplama ve analiz süreçlerinin açıklanması, yanlılığı önleyici bağımsız çözümlenmeler yapılmış olması ise tutarlılığı destekleyici yönlerdir. Bunlara ek olarak amaçlı örnekleme, katılımcılar hakkında bilgi, görüşme ortamlarının betimlenmesi inandırıcılığı ve tutarlılığı desteklemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 299-308).

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretimsel hesapverebilirlik olgusuna ilişkin okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen temaların dayanağı olan bulgular sunulmaktadır. Bu temalar *i) bilinç, ii) ne, iii) kim-kime, iv) nasıl ve v) sonuç* temalarıdır. Ayrıca odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşme bulgularının, temalara göre özetlenmiş hali Tablo 2’de karşılaştırmalı şekilde verilmiştir.

Katılımcıların geneli ÖHS-V’nin önemli ve gerekli olduğunu; fakat ÖHS-V’nin gerçekleşmediğini, üstelik nasıl yapılacağını bilemedikleri gibi kazanımların edinilme durumuna ilişkin geçerli-güvenilir belgelendirmenin eksikliğini belirtmişlerdir. ÖHS-V’nin üst yönetimlerin gündeminde olmadığı bildirilmekte ve ağırlıklı olarak ikili öğretimden normal öğretime geçiş, fiziki kapasitenin artırılması, kademeler arası geçişte uygulanacak sınavların düzenlenmesi gibi konulara odaklanıldığı açıklanmaktadır. Ali kodlu yönetici: “Bizden yalnızca okulun fiziki durumu ya da yazışmalarla ilgili hesap soruluyor. Bugüne kadar hiçbir idarecimiz bizden sizin okulda kazanımlar neden edindirilememiş diye hesap sormadı” şeklinde açıklama yapmaktadır.

Bir başka okul müdürü görüşünü (Ahmet) “Hesap vermek gerekli ama bunu nasıl yapabileceğimizi bilmiyoruz. Hem de yaptırım yok. Bu durum örtülü, üstelik bunu yapmamızı gerektiren bir talep de yok” şeklinde ifade etmiştir. Okul yöneticileri öğretim programına ne kendilerinin ne de öğretmenlerin tam anlamıyla hâkim olmadıklarını, öğretim programındaki değişiklikleri öğretim uygulamalarına yansıtmadıklarını, yapılagelen öğretimin sürdürüldüğünü ifade etmişlerdir. Örneğin Mehmet kodlu katılımcı “Öğretim programına yeterince hâkim değiliz. Programa hâkim olmadığımız için öğretimi de çok bilinçli şekilde yerine getiremiyoruz” açıklamasını yapmıştır.

Hesapverme sürecini açıklamaya çalışan bir başka yönetici (Ömer) “Öğretmen idareciye, idareci de üst yönetime hesap vermelidir. Fakat yönetici bunun önemini farkında değil” görüşünü ileri sürmüştür. Okul yöneticileri ÖHS-V önünde bir dizi engel olduğunu açıklamışlardır. Öğrencilerin kazanımları edinme durumlarını tespit edebilecek geçerli-güvenilir ölçme-değerlendirme ve belgelendirmenin olmadığı, öğrencilerin yerleşim yeri farklılıkları ve hazırbulunuşluk seviyelerindeki farklılıklar ile öğretmenlerin kazanımları öğretime aktarmadaki yeter(siz)likleri vurgulanmıştır. Ahmet kodlu katılımcı öğretim programındaki kazanımların bazı öğrenciler için kolay bazı öğrenciler için zor olabildiğini vurgulamış; Hasan ise “Öğretim programındaki kazanımları öğretime aktarmakta sorun yaşıyoruz yani müfredat ile öğretim uygulamaları arasında uyum yok” açıklamasını yapmıştır. Bu doğrultuda Mehmet kodlu katılımcı “MEB fiziksel etkinlikler dosyasını oluşturup okullara gönderdi. Bu dosyadaki etkinliklerin oldukça iyi olduğunu düşünüyorum fakat bunlar yapılmıyor” şeklinde örneklemiştir. Hüseyin kodlu katılımcı ise “Köylerde örneğin İngilizce dersinde kazanım tam verilemiyor.

Kazanım için öğretmenin sınıfta yaptığı öğretim etkinliği önemli fakat öğretim yapılıyor mu, kazanım veriliyor mu? Eh işte veriliyor” açıklamasını yapmıştır. Halil kodlu yönetici ise “Okulların bazıları büyük olduğundan ve kademelere göre farklı branşlar olduğundan öğretmeni denetlemek ve hesapsormak güç olabiliyor” açıklamasını yapmıştır.

Osman görüşünü: “Bir dersten ne ölçüde kazanım edindiklerini görebilmek için (deneme) sınav yapmak zorundayız” şeklinde belirtmiştir. Ahmet kodlu katılımcı “Denemeler yasak olmasına rağmen biz uyguluyoruz. Aslında üst yöneticiler de sözel olarak bunu teşvik ediyorlar” demiştir. Osman ise denemelerin yararlı olduğunu “Hangi sınıfta hangi öğrencinin hangi dersten hangi kazanımı edinemediğini gösteriyor. Biz de öğretmenden söz konusu kazanım için nasıl bir çalışma yaptığını sorabiliyoruz” şeklinde açıklamıştır. Mehmet kodlu katılımcı da “Bir hocanıma, deneme sonuçlarını analiz edip etmediğini sordum. Yok, yapmadım deyince çocukların hangi kazanımlarda sorunlu olduklarını görüp buna uygun önlemler almasını istedim” açıklamasını yapmış ve bunun işe yaradığını eklemiştir.

Ahmet: “TEOG sonuçlarına göre öğretmenden hesap sorulabiliyor. Okul müdürü de kendisinden hesap sorulacağını düşünerek önce kendisi öğretmenden hesap sormak istiyor” derken bir ilkokul müdürü (Ali): “İlkokullarda bir gevşeme var. Herhangi bir sınavın olmaması, öğrencilerin doğrudan ortaokula geçiyor olması kazanımların ne düzeyde edinildiğine ilişkin fikir verebilecek bir uygulamanın olmaması bu duruma yol açıyor” açıklamasını yapmıştır. Deneme sınavlarının ÖHS-V bakımından olumsuz etkilerine de değinilmiştir. Örneğin Hakkı kodlu yönetici “Deneme sınavlarının olumsuz etkisi de var çünkü bu sınavlarda yer alan sorular müfredat dikkate alınarak hazırlanmıştır” açıklamasını yapmıştır.

**Tablo 2. Temalara göre çalışmanın bulguları**

Tema	Odak Grup Görüşmesi	Yarı-yapılandırılmış Görüşme
Bilinç	ÖHS-V gerekli ve önemlidir. MEB ve çoğu yönetici ÖHS-V işlevlerinin farkında değildir. Veliler hesapsorma hususunda bilinçli değildirler.	ÖHS-V gereklidir fakat gerçekleşmemektedir. MEB hesapverebilirliği sınırlandırmıştır. Öğretimsel hesapverebilirlik kavramı tam olarak kavranmamıştır.
Ne	Hesapsorma, okulun fiziki durumu ve yazışmalar konusunda yoğunlaşma; ÖHS-V gerçekleşmemektedir. Öğretim programındaki kazanımlar yeterince bilinmemektedir.	Yönetici ve öğretmenler, öğretim programı ve kazanımlarla ilgili tam bilgi sahibi değildirler. Kazanımlar dışında farklı konularda, yönetimin diğer alanlarında HS-V gerçekleşmektedir.
Kim-Kime	Veliler, öğretim dışında başka konularda hesapsormaktadır. ÖHS-V talep edilmemektedir.	ÖHS-V talep edilmemekte nadiren bilinçli velilere öğretim kalitesi açısından hesapverilmektedir. Öğretim dışındaki konularda en sık veliler, üst yöneticiler ve müfettişlere hesapverilmektedir. Hesapverilecek kişinin niteliklerinin (adaletli, tarafsız, vb) önemi vurgulanmaktadır.
Nasıl	Hesapvermenin nasıl yapılacağı bilinmemekte, ÖHS-V için sistematik bir mekanizma bulunmamaktadır. ÖHS-V'nin öğretmen-okul yöneticisi-üst yönetici arasında işlemesi önerilmektedir. Performansa bağlı teşvik mekanizması önerilmektedir. ÖHS-V için öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, okulun bulunduğu çevre sorun alanları olarak belirtilmektedir. Kazanımların edinilme durumuna ilişkin geçerli, güvenilir sonuçlar üretilmesi, ÖHS-V için ulusal düzeyli bir sınavın olması önerilmektedir. Yasal olmayan deneme sınavları ÖHS-V için kullanılmakta ve resmi başarı belgelerinin (diploma, karne, rapor vb) geçerli ve güvenilir göstergeler olmadığı belirtilmektedir.	Nasıl hesapverileceği tam bilinmemektedir. Öğretim programındaki kazanımlar öğretime tam anlamıyla aktarılmamaktadır. Kazanımların öğrenciler tarafından edinilip edinilmediği tam bilinmemektedir. Okulun bulunduğu çevre ve yerleşim yeri ile öğrencilerin hazırbulunuşluğu önemli bir faktör olarak görülmektedir. Kazanımların edinilme düzey ve kalitesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine bağlanmaktadır. Mevcut yasal düzenlemelerin ÖHS-V için uygun olmadığı düşünülmektedir. Performans değerlendirmesinin ve buna bağlı hizmetiçi eğitimin önemli olduğu vurgulanmıştır. Ulusal düzeyli sınavlara ÖHS-V kapsamında özel önem atfedilmekte, kazanımların edinilme düzey ve kalitesine ilişkin geçerli-güvenilir verilerin üretilmesi gereği vurgulanmaktadır.
Sonuç	Okul yöneticileri, hesapsorma sonucu yaptırımın tanımlı olmadığını düşünmektedirler.	Kazanımların edinilme düzeyi ve kalitesi memnuniyet verici değildir. Kazanımların edinilme düzeyinin gerçek kaynağı olarak okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısı işaret edilmektedir. Hesap sorma sonucunda yaptırımın olmadığı belirtilmektedir. Öğretimsel hesapverebilirlik için performans değerlendirmenin gerekliliği belirtilmektedir.

Bir başka boyutu Osman: *“Sene sonu düzenlediğimiz raporlarda kazanımların edindirildiğini belirtiyoruz. Oysa bu kazanımların hangi düzeyde edindirildiği hakkında gerçekte bir bilgimiz yok”* şeklinde belirtmiştir. Bu kapsamda Hüseyin kodlu katılımcının *“409 kişi mezun oluyor ve bunların 374’ü takdir alıyor. Bu durum kazanımların çok iyi düzeyde edindirildiği izlenimi verse de yanıltıcı oluyor”* şeklindeki açıklamasını Mehmet: *“Bir okulda takdir alan bir öğrenci bir başka okulda dersi zorlukla geçebilir”* ifadesiyle desteklemiştir.

ÖHS-V’nin kimler arasında yapılması gerektiğine ilişkin soru kapsamında Hüseyin: *“Hesap soran yok, hesap veren de yok. Veliler ise öğretimle ilgili olmayan konularda bilgi talep edebiliyor”* açıklamasını yaparken; Osman kodlu katılımcı *“Bizler de veliyiz. Kendi çocuğumun okulunda matematik öğretmenleriyle görüşmüştüm. Yanlış yapılan soruların çözümleri üzerinde sınıfta durup durmadığını sormuştum. Öğretmen çocuklar istemiyor ki cevabını verince öğretmene çıkmıştım”* açıklamasını yapmış ve veliler bilinçli olmadığından bu konuda hesap sormadıklarını eklemiştir. Hakkı ise: *“Kazanımları dikkate alarak öğretmenler hesapvermelidirler. Bunun için performansla bağlı teşvik mekanizmasının da işletilmesi gerekir”* açıklamasını yapmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların neredeyse tamamı (N=18) *kazanımların gerçekleştirilme durumuyla* ilgili olarak hesapvermenin gerekli olduğunu, yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Fakat bu konuda bazı sorunlar olduğunu dile getirmişlerdir. Hangi konularda nasıl ve kime hesapverileceği sorunlu alanlar olarak belirtilmektedir (N=17).

Hesapverilecek kişinin nitelikleri vurgulanmaktadır (N=4). Örneğin bir katılımcı *“Evet hesap verilmeli. Ama kime? Nasıl? Bu hamur çok su götürür. Sorumluluk çok yetki yok. Hesap sorulmalı ama yetkide verilmeli. Hesap soracak kişi adil ve tarafsız olmalı”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu konuda bir başka yönü ise bir katılımcı *“Evet düşünüyoruz fakat bu hesap verebilirlik ilkokul düzeyinde biraz zor. Ölçme sıkıntısı var. Neye göre nasıl ölçeceğiz.”* şeklinde vurgulamıştır.

Katılımcıların görüşlerinden hareketle hesapverebilirlik kavramının henüz tam olarak oluşmadığı, yasal temeli olmasına rağmen bunu hayata uygulayabilecek düzenleyici mevzuatın oluşturulmadığı çıkarımı yapılabilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, kendi okul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve buna bağlı ortaya konulabilecek değerlendirme sonuçları hakkında kuşkuluları olduğu (N=15), öğretmenlerin bu konudaki becerilerini yeterli görmedikleri söylenebilir.

Yöneticilerin ulusal düzeyli yapılan sınavlarda elde edilen sonuçlara (N=17), hesapverebilirlik kavramı içinde özel önem atfettikleri belirtilebilir. Okul yöneticileri, öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlar hakkında tamamen bilgi sahibi olmadıklarını ama haberdar olduklarını belirtmektedirler (N=16). Okul yöneticileri öğretim programında yer alan kazanımların öğrenciler tarafından orta düzeyde edinildiği algısına sahiptirler (N=15). Bu düzey kazanımların neredeyse yarıya yakının gerçekleştirildiğini ve yarı yakının da kazandırılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Kazanımların edindirilme durumu nicel ve nitel yönleri kapsamaktadır. Uygulamada ağırlıklı nicel yön dikkate alınırken edinmenin hangi kalitede olduğu gözardı edilmektedir.

Katılımcılar genel olarak kazanımların edinilme düzeyinin memnuniyet verici olmadığını ifade etmektedirler (N=15). Edinilme kalitesi hakkında ise daha olumsuz bir görüşün ortaya çıktığı söylenebilir (N=17). Bu konuda okulun merkezde veya kırsalda bulunmasının önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (N=19). Kazanımların edinilme düzeyinin gerçek kaynağının okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısı olduğu söylenebilir. Örneğin ilkokul müdürü bir katılımcı, *“Kazanımların öğrenciler tarafından edinilme düzeyi merkeze ve kırsala göre değişmektedir. Merkezde ilgi daha fazla olduğundan kazanımların öğrenciler tarafından edinilme düzeyi ve kalitesi artmaktadır.”* şeklinde düşüncesini açıklarken bir başka katılımcı ise *“Kazanımların kalitesi ve düzeyi çok yüksek değil. Öğrencilerin buna hazırbulunuşluk düzeyi de çok iyi değil. Türkçe bilmeyen öğrenciye İngilizce, dört işlemi bilmeyene trigonometri öğretmek mümkün müdür?”* şeklinde düşüncesini açıklamaktadır.

Katılımcılardan bazıları kazanımların edinilme düzeyini ve kalitesini, öğretmenlerin kazanımlar hakkındaki bilgilerinin yetersizliğine ve bu kazanımları edindirebilecek mesleki yeterlikten yoksun olduklarına bağlamaktadır (N=11). Örneğin bir katılımcı bu konuda görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Öğretmenlerin bu konuda hazırlıklı ve tam donanımlı olduklarını düşünmüyorum.”* Bir başka katılımcı ise *“Öğretmenin öğretim programına ne kadar vakıf olduğu ile doğru orantılıdır”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcılara *“kazanımların gerçekleşme durumuyla ilgili hesapveriyor musunuz? Veriyorsanız kime hesapveriyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar incelenmiştir. Katılımcıların çoğu (N=12) öğretimsel hesapvermediğini ifade etmektedir. Katılımcılardan ikisi kısmen hesapverildiğini belirtirken geri kalan altı katılımcı da hesapverdiklerini belirtmektedirler. Hesapverdiğini ifade eden yöneticilerin öğretimsel alandan daha çok yönetimin diğer alanlarına yö-



nelik hesapverdikleri söylenilebilir. Bu konuda okul yöneticilerinden biri şu görüşü ifade etmiştir: *“Bütün kazanımlardan olmasa bile belli konularda yapılan çalışmalar ve sonuçları hakkında üst yöneticilere bilgiler aktarılmaktadır.”* Bir başka yönetici ise *“Hesapverdiğimiz kişi çok ancak kazanımla alakalı değil. Öğretim kalitesi açısından velilere hesap verme durumumuz oluyor.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Hesapverilenler çoğunlukla *“Veli (14 kez) ve üst yönetici (11 kez)”* şeklinde belirmektedir. Diğerleri ise müfettiş (4 kez), öğrenci (2 kez), okul aile birliği üyeleri (1 kez) şeklinde sıralanmaktadır. Hesapvermediğini ifade edenler arasından bir yönetici düşüncesini şu şekilde belirtmiştir: *“Şu andaki MEB hesapverebilirliği minimize etmiştir. 657 değişmedikçe, kadrolu öğretmenler sözleşmeli olmadıkça kimseye hesap vermiyoruz.”* Katılımcılara yöneltilen *“Kimler sizden hesap soruyor?”* sorusuna karşılık katılımcılar en çok velilerin (10 kez), üst yöneticilerin (8 kez) müfettişlerin (5 kez), öğretmenlerin (2 kez) ve öğrencilerin (1 kez) hesap talep ettiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda bir yönetici *“Müfredattaki kazanımlarla ilgili olarak yılsonu raporlarında üst yöneticilere hesap veriyoruz.”* şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Beş katılımcı ise *“öğretimsel hesapverebilirlik konusunda kimsenin böyle bir talepte bulunmadığını”* belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan biri *“Bu konuda bizden bir şey istenmiyor.”* Bir başkası *“talep eden kimse yok.”* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Katılımcılara *“programdaki kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesi konusunda verilen hesabın yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Gerekçelendirebilir misiniz?”* sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar incelenmiştir. Görüş bildirenlerin neredeyse tamamı (14’e karşı 3) *“yetersiz”* olduğunu belirtmişlerdir. Verilen hesabı yeterli gören bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Yeterli, her yıl okulumuzun talep görmesi artıyor. Veliler ve öğrenciler donanımlı ve mutlu şekilde okuldan ayrılıyorlar.”* Bu görüş bağlamında okul müdürü öğretimsel hesapverebilirliği, öğrenci kazanımlarına değil velilerin ve öğrencilerin okuldan memnun olmalarına bağlamaktadır. Bu durum yöneticinin öğretimsel hesapverebilirlik kavramını farklı bir alana taşıdığını göstermektedir. Bu da kavramın tam anlaşılmasına bağlanabilir. Hesapvermenin yeterli olmadığını düşünen bir katılımcı görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: *“Müfredattaki kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesi konusunda verilen hesap yeterli değil. MEB performans değerlendirmesini sürekli yapmalı ve değerlendirmeli. Mesleki hizmetiçi kurslarına ağırlık vermeli.”* Bir başka yönetici ise aynı konuda *“Bu konuda hesap verme söz konusu olmadığı için yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenlere hangi kazanımı verdin-vermedin gibi bir soru sorulmuyor.”* şeklinde görüşünü açıklamaktadır.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul yöneticilerinin deneyimleri temelinde okullarda öğretimsel hesapverebilirlik olgusu incelenmiştir. Çalışma perspektifi olarak HS-V sürecinin temel öğeleri (bilinç, ne, kim, nasıl, sonuç) kullanılmıştır.

Okullarda *“hesapverebilirlik”* olgusunun dikkat çeken, deneyimlenen bir olgu olmadığı; okulların diğer meşguliyetlerinin arasında bu olgunun henüz yer bulamadığı saptanmıştır. Genel olarak hesapverebilirlik ve özel olarak *“öğretimsel hesapverebilirliğin”* tam kavranmadığı belirlenmiştir. Benzer saptama önceki çalışmalar tarafından da yapılmıştır (Acar, 2013; Bülbül, 2011; Kardaş, 2016; Özen, 2011). Bu durumun yaşanmasında eğitim sistemi genelinde hesapsorma-verme uygulamalarının işlevsellik kazanmaması temel bir sebep olarak düşünülebilir. Okul yöneticilerine göre kazanımlar tam olarak edindirilememektedir. Temel sebepler, öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, öğretim programı kaynaklı olarak sıralanmaktadır. Ayrıca kazanımların edindirilmesine gereken önemin atfedilmediği anlaşılmaktadır. Kazanımların öğretime aktarılması kapsamında öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, yerleşim yeri farklılıkları ve öğretmenlerin mesleki tutum ve uygulamaları en sık dile getirilen engellerdir. Öğretmen kaynaklı sebepler arasında öğretim programını tam bilmeme, mesleki yetersizlik sıralanmaktadır. Yöneticiler kendilerinin ve öğretmenlerin programdaki kazanımlar hakkında tamamıyla bilgi sahibi olmadıklarını söylemektedirler. Bu durum okullardaki hesapverebilirlik uygulamalarını tamamen sorunlu hale getirmektedir. Öte yandan, kazanım sayısının fazlalığı, kazanımların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmaması öğretim programı kaynaklı engeller olarak dile getirilmektedir. Kazanımların edindirilmesine atfedilen değer, akademik başarıya verilen değer gerisinde kaldığı vurgulanmaktadır. Bu durumun temel sebebi olarak akademik başarının hayatta bir karşılığının olması (sınavda başarıya bağlı daha iyi gelecek elde etme beklentisi) gösterilebilir.

Katılımcıların çoğunluğunun herhangi bir kişi ya da birime, kazanımların edindirilme düzey ve kalitesi hakkında hesap vermediği, hesap verdiğini ifade edenlerin de en çok *“velilere”* ve *“üst yöneticilere”* hesapverdıkları saptanmıştır. Yöneticilerden en çok *“veliler”* ve *“üst yöneticiler”* hesap sormaktadırlar. Ertan-Kantos (2010) tarafından yapılan çalışmada sıklık düzeyine göre sırasıyla *“öğretmen”* ve *“yönetici”* hesapvermesi gereken kişiler olarak bulunmuştur. Aynı çalışmada kime hesapverilecek sorusu karşılığında *“yönetici, veli ve öğrenci”* yanıtı alınmıştır. Bakioğlu ve Salduz (2014), tarama yöntemiyle ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin, öğrencilerin başarısı açısından kendilerini hesapverebilir görme durumlarını incelemişler ve öğretmenlerin hesapverebilirliği içselleştirmedikleri ve öğrenci başarısına ya da başarısız-



lığına ilişkin büyük oranda vicdanlarına hesapverdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Mesleki hesapverebilirlik yaklaşımına göre okullar, üst yönetimlere ve ailelere hesapvermelidir (Leithwood vd., 2002). Fakat akademik performansa dayalı hesapverebilirlik aileler ve üst bürokratik yönetim tarafından okullar üzerinde bir baskı aracına dönüştürülebilmektedir (Erdağ, 2017). Bu tür durumları önleyebilmek için içsel ve dışsal hesap verebilirlik ölçütleri ve ilkelerinin kullanılması önerilmektedir (Gündüz ve Göker, 2017). Öte yandan yöneticilerin, hesapverilecek kişilerin nitelikleri hakkında da kuşku saptanmıştır. Bu durum yönetici görevlendirmelerinde liyakati işaret etmektedir.

Okul yöneticileri kazanımların gerçekleştirilme durumuna ilişkin olarak hesapvermenin gerekli olduğu konusunda hemfikir olmalarına karşın ÖHS-V'nin gerçekleştirmediğini bildirmişlerdir. Bu sonuç, okullarda sistematik bir hesapverebilirliğin gerçekleştirilmediğine ilişkin önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Acar, 2013; Bülbül, 2011; Kardaş, 2016; Özen, 2011). Hesap verme kültürünün oluşması için yasal zemini olan sistematik bir işleyişin tanıtılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Acar (2013)'ün vurguladığı gibi "... yapılması gereken hesapverebilirlik sisteminin dizayn edilmesidir". Ertan-Kantos (2010)'un bulgularına göre hesapvermenin temel gerekçesi olarak *mesleki etik* ve *yasal zorunluluk* en sıklıkla vurgulanmıştır. Buradan hareketle hesapverebilirliğin eğitim camiasında meşruiyet kazandığı (Kalman ve Gedikoğlu, 2014) fakat sistematik bir işleyişin eksik olduğu vurgulanabilir (Bülbül ve Demirbolat, 2014).

Okul yöneticileri öğretimsel anlamda hesapvermenin yeterli olmadığı görüşündedirler. Temel gerekçeler olarak "ölçülebilir, nesnel veri eksikliği" ve "hesap vermeye bağlı yaptırımın tanımlanmaması" şeklinde belirtmişlerdir. Ertan-Kantos (2010) yönetici ve öğretmenlere yönelttiği "Nasıl hesapverilmelidir?" sorusuna karşılık devlet okullarında ilk sırada "*bölge, şehir, okul genelindeki test sonuçlarına göre hesapverilmelidir*" yanıtını alırken; özel okullarda ise "*öğrenci davranış gelişimine göre hesapverilmelidir*" cevabını ilk sırada saptamıştır. ÖHS-V için öğretim programlarında yer alan kazanımlar bir referans niteliği taşımasına karşın kazanımların öğretime aktarılması ve edinim durumunun ölçülmesi öne çıkan sorunlu alanlardır. Eğitimde hesapverebilirlik modellerinde öğrenci kazanımlarının ölçülmesi kritik alanların başında gelmektedir (Ertan-Kantos, 2010). Ulusal düzeyde ya da okul düzeyinde yapılan çoktan seçmeli test türü sınavların öğrenci kazanımlarını tam anlamıyla saptayabilecek nitelikte olmadığı belirtilmektedir (Darling-Hammond, 2007; Özen, 2011; TEDMEM, 2014; Ladd, 2016). Bu çalışmada, öğretmen ve yöneticiler, öğrenci kazanımları öğretim programındaki kazanımlarla değerlendirmenin zorluğunu gerekçe göstererek, *öğrenci sonuçlarına dayalı hesapverebilirliği* sorunlu olarak nitelendirmişlerdir. Bu araştırmada saptanmış olduğu gibi Özen (2011)'in çalışmasında da katılımcıların kendi değerlendirme sonuçlarını dikkate almayı ulusal düzeyli sınav sonuçlarını dikkate almaya odaklandıkları belirlenmiştir. Ulusal veya okul düzeyli test temelli hesapverebilirlik yerine, öğrenci öğrenmesini geliştirmeye odaklı farklı değerlendirme yaklaşımlarını harmanlayarak kullanan denetim sistemlerinin tasarlanması ve işletilmesinin öğrenci gelişimi açısından daha etkili olduğu bildirilmektedir (Elgart, 2016; Kardaş, 2016; Ladd, 2016). Dezavantajlı kesimler (Parkes ve Stevens, 2003), öğrencilerin bireysel farklılıkları da dikkate alınarak öğretmenlerin bu öğrencilere sağladığı öğrenme-gelişme imkânları ve onların kazanımları edinme durumu temel alınmalıdır (Darling-Hammond, 2007). Özen (2011) tarafından da önerildiği üzere hesapverebilirliğe ilişkin tüm veriler sınıf ve okul düzeyinde üretilebilir.

Belirlenen olumsuzluklara karşın okullarda hesapsorma-verme potansiyeli mevcuttur. Bu potansiyeli harekete geçirebilmek için özellikle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin "hesapverebilirlik" hakkında bilinç kazanmaları, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Hesap sorma konumunda olanların hangi alanlarda ve nasıl hesap soracaklarını bilmemeleri bu önemli işlevi yerine getirmeyi engellemektedir. ÖHS-V için mutlaka sınav sonuçlarına ihtiyaç olmadığı; sınıfta gözlem, öğrencilerle sohbet, öğretmenlerle öğretim üzerinde konuşma, velilerle görüşme gibi bilgi edinme yollarıyla öğretim hakkında veri toplamak mümkündür (Baştürk, 2014; Gömleksiz ve Erkan, 2016). Ayrıca zümre çalışmalarından öğretimsel hesapverebilirlik açısından faydalanılabilir. Mesleki hesapverebilirlikte "profesyonel adalet, uzman bilgisi, içsel raporlar" kullanılabilir (Ertan-Kantos, 2010). Çağdaş denetim, bireysel öğretmenin ders denetimi yerine, odağını zümrelere yöneltmiştir (Sergiovanni ve Starratt, 2007). Zümredeki öğretmenler kazanımların edinim düzey ve kalitesi hakkında geçerli ve güvenilir veri sağlayabilir ve bu test temelli hesapverebilirlikten kaynaklı sınırlılıkları gidermede bir katkı sağlayabilir. Kazanımlar içinde kritik önemde olanlar temsilci olarak kullanılabilir. Öğretimde zorluk çekilen kazanımlar belirlenerek özel araştırma ve görüşme ya da başka okullarda gözlemlerle daha etkili öğretim etkinlikleri belirlenebilir.

Kazanımlara ilişkin resmi raporlamaların (karne, takdir belgesi, yılsonu raporları gibi) geçerli ve güvenilir olmadığı belirtilmiştir. Eğitimde hesapverebilirlik açısından önemli olan bu tür belgelendirmelerin (Anderson, 2005) gerçeği yansıtacak şekilde düzenlenmesinin önemi vurgulanmalıdır. Ayrıca hesapverebilirliğin yasal temellerinden birini oluşturan stratejik plan hazırlanması sürecinde okullarda öğretimsel hedefler ve bu kapsamda kazanımların edinilmesinin odağı oluşturması beklenmektedir. Okulların stratejik planlarında belirlenen hedeflerin gerçekleşme durumunun dikkate alınmadığı saptanmıştır (Özen, 2011). Bu çalışmada "okulların yönetimsel anlamda fiziki çevrenin düzenlenmesi ve yazış-

maların zamanında yapılması odaklı çalışıyor” izlenimi edinilmiştir. Sonuçlar dikkate alındığında okullarda hazırlanan stratejik planların odağında okulun öğretimsel hedeflerinin olmadığı ileri sürülebilir. Türk eğitim sisteminde öğrenci öğrenmesi odağından uzaklaşıldığı, bir amaç kayması ya da amaç gölgelenmesinin yaşandığı belirtilebilir (Kardaş, 2016).

İşlevsel HS-V için üst yasal düzenlemelerin varlığı ve eğitim paydaşlarının kabulü (Ertan-Kantos, 2010) dikkate alınarak hesapverebilirliği işler kılabilen yasal ve sistematik bir mekanizmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda eğitim kalitesinin iyileştirilmesi için MEB tarafından uygulanabilir bir ÖHS-V mekanizmasının geliştirilip tanıtılmasına ve izlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu çalışma, elde edilen sonuçları genelleme iddiasında değildir çünkü Aksaray ili özelinde ve yalnızca devlet okullarındaki yöneticiler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Türkiye’nin farklı bölgelerinde, özel okullarda, farklı örneklem gruplarında (örneğin öğretmenler) yapılacak çalışmalarda farklı sonuçlar alınabilir. Bu çalışmadan yararlanacak sonraki araştırmacılara yönelik olarak, veri toplamada etkileşimli ortamlar (odak grup görüşmesi) ile etkileşimsiz ortamlar (bireysel olarak gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme) arasında bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle veri toplamada bu iki yoldan birinin kullanılması yeterli olabilir. Öğretim sürecini analiz ederek burada yapılan işlemlerle ilgili ÖHS-V basamaklarını belirlemeye, bu basamaklarda kimin kime hesapvereceği ya da soracağına yönelik araştırmaların yapılması önerilir. Öğretimsel hesapverebilirlik açısından, mevcut öğretim uygulamalarında varolan ancak; standart ve sistematik olmayan uygulamaları belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması önerilir. ÖHS-V olgusunun farklı örneklerde ve okuldaki farklı paydaşları da içerecek şekilde çalışılarak sonuçların karşılaştırılması önerilir. Buna ek olarak nicel ve nitel verileri harmanlayan karma yöntemin kullanılması önerilmektedir.

### Teşekkür

Bu çalışmanın odak-grup görüşmesine ve yarı-yapılandırılmış görüşmelere katılarak araştırmanın gerçekleştirilmesine destek olan okul yöneticilerine; çalışmanın olgunlaştırılmasında yapıcı önerileriyle destek olan hakemlere teşekkür ederiz.

## 5. Kaynakça

- Acar, M. (2013). Eğitimde hesapverebilirlik. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (381-410). Ankara: PegemA
- Anderson, J.A. (2005). *Accountability in education* [Elektronik basım]. <http://unesdoc.unesco.org> adresinden erişilmiştir.
- Bakioğlu, A. & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin başarısı açısından değerlendirmeleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 13-29.
- Balci, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA
- Baştürk, S. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel
- Bülbül, M. (2011). *Türk Milli Eğitim Sisteminde hesapverebilirlik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, M & Demirbolat, A. O. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili Türk Milli Eğitim Sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 174, 39-52.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of ‘No Child Left Behind’, *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260, doi: 10.1080/13613320701503207
- Elgart, M.A. (2016). Creating state accountability systems that helps schools improve. *Kappan*, 98(1), 26-30.
- Erdağ, C. (2017). Accountability policies at schools: a study of path analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1405-1432.
- Ertan-Kantos, Z. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesapverebilirlik modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Gömlüksiz, M. & Erkan, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel
- Gündüz, Y. & Göker, S. D. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesapverebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 83-93.
- Kalman, M. & Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesapverebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128.
- Karakaya, S. (2004). A comparative study: English and Turkish teachers’ conceptions of their professional responsibility. *Educational Studies*, 30 (3), 200-205.
- Kardaş, D.P. (2016). *Eğitimde hesap verebilirliğe ilişkin model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ladd, F.H. (2016). Now is the time to experiment with inspections for school accountability. *Education Digest*, 82 (3), 51-54.

- Leithwood, K., Steinbach, R. & Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [Mevzuat]. <http://mevzuat.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [Mevzuat]. <http://mevzuat.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing
- Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesapverebilirlik* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öntaş, T. & Atmaca, T. (2016). Eğitim ve ideoloji bağlamında hesap verebilirlik ve neoliberalizm bağlantısı. *Turkish Studies*, 11 (3), 1813-1823.
- Parkes, J. & Stevens, J.J.(2003) Legal issues in school accountability systems. *Applied Measurement in Education*, 16(2), 141-158.
- Schlechty, P. C. (2005) *Okulu yeniden kurmak*. (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2007). *Supervision: a redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- TEDMEM (Türk Eğitim Derneği Eğitim Faaliyetleri Birimi) (2014). *PISA 2012, Türkiye üzerine değerlendirmeler ve öneriler*. Ankara: Öncü Matbaası.



**Özel Gereksinimli Küçük Çocuğu Olan Annelerin Öz Yetkinlikleri, Yılmazlık Düzeyleri ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi**  
**Identifying The Relationships Between Self-Efficacies, Resilience Levels, And Stress Levels of Mothers of Children with Special Needs**

Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ<sup>1</sup>, Halime Miray SÜMER<sup>2</sup>

**Öz**

Bu çalışmada özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelerin öz yetkinlikleri, yılmazlıkları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki ve buna etki eden değişkenler incelenmiştir. Araştırma grubunu Ankara ilinde bulunan gelişimsel yeter-sizliği bulunan çocuğa sahip olan 150 anne oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öz-yetkinlik toplam faktör puanı ile yılmazlık toplam faktör, yılmazlık faktör 1(mücadelecilik), yılmazlık faktör 2 (öz-yetkinlik) ve yılmazlık faktör 3 (yaşama bağlılık) puanları arasında, stres toplam faktör ile tüm stres faktörleri anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öz yetkinlik ve stres arasında ise tüm faktör puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Anne eğitim ile öz-yeterlik arasında ve gelir düzeyi ile öz-yeterlik, stres ve yılmazlık arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yılmazlık, öz-yetkinlik, stres, özel gereksinimi olan çocuklar, anneler.

**Abstract**

This study analysed the relationship between self-efficacies, resilience levels, and stress levels of mothers of children with special needs and the factors that have an impact on these issues. Within the scope of this study, 150 mothers of children with developmental difficulties in Ankara were analyzed. The analysis showed significant relationships between self-efficacy total factor score and resilience total factor, resilience factor 1 (fighting spirit), resilience factor 2 (self-efficacy), and resilience factor 3 (joy for life) and between the stress total factor scores and all stress scores. No significant correlation was found among all factor scores between self-efficacy and stress. According to the result of the analysis, there are significant differences between a mother's educational level and self-efficacy, income level and self-efficacy, stress and resilience.

**Keywords:** Resilience, self-efficacy, stress, children with special needs, mothers.

1. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Diyarbakır, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-6104-2381>

2. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Niğde, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-1470-8195>

**Atf / Citation:** Altındağ Kumaş, Ö., & Sümer, H.M. (2019). Özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelerin öz yetkinlikleri, yılmazlık düzeyleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 163-173. doi:10.24106/kefdergi.2445

## Extended Summary

The purpose of this study is to analyze the relationships between self-efficacy belief and resilience perception of mothers of children with special needs and between self-efficacy, stress, and resilience of mothers. Since mothers are more sensitive towards and more acquainted with children with special needs, they were identified as the subject of this study (Kaner, 2004). This study is of great importance since it is the first in Turkey to analyze the self-efficacy, stress, and resilience levels of families of children with special needs all in once. In order for services to be provided to children to be effective and to plan response and educational services accordingly, we first have to analyze in detail the needs of the family, its functions, challenges it is facing, its coping mechanisms, and the interactions among these elements (Kaner, 2004). Therefore, we are hoping this study to serve as a guide in getting informed about the self-efficacy, resilience, and stress levels of families of children with special needs and providing the necessary support and educational services to these children. This study is also believed to be important since it will be a leading study in Turkey on self-efficacy and resilience levels of mothers with or without children with special needs and it will provide data for future studies on this topic.

The study firstly made a descriptive analysis of the scores of mothers of children with special needs from stress, self-efficacy, and resilience scales. The study identified low self-efficacy, stress, and resilience levels of mothers of children with special needs. This finding of the study is supported by various studies analyzed in the literature (Boothroyd, 1997; Hasting and Brown, 2002; Kandari, 2005; Seybold, Fritz and MacPhee, 1991; Kaner, Şekerciöğlü and Yellice-Yüksel 2007; Scheel and Rieckmann 1998). For example, the study of Kaner, Şekerciöğlü and Yellice-Yüksel identified that self-efficacy beliefs of mothers of children with mental, auditory, physical, etc. disabilities were lower than of parents of normally developing children. In their studies, Boothroyd, (1997) and Kandari (2005) identified that mothers of children with developmental disabilities had low levels of self-efficacy perception and high levels of stress due to low self-confidence in their ability and capacity to take care of their children. In studies conducted by Friborg, Hjemdal, Rosenvinge and Martinussen in 2003; Kaner and Bayraklı in 2010; Kaner, Bayraklı and Güzeller in 2011 mothers of children with special needs had lower levels of resilience. It was identified that negative attitude towards children with special needs, the fact that they require more care and attention, and concerns regarding the future of these children affected the resilience, self-efficacy, and stress levels of families (Kaner, 2009; Martinussen, 2003, Seybold, Fritz and MacPhee, 1991).

The study also analyzed the relationship between self-efficacy, resilience, and stress levels of mothers. In general, it resulted in significant relationships between the resilience and self-efficacy of mothers. Since faith in self-efficacy in case of a challenge makes people more resilient and resilience includes self-efficacy, it is evident that high self-efficacy has a positive effect on resilience (Rutter, 1987). While mothers, who do not strongly believe in their self-efficacy, experience high levels of stress, mothers with high self-efficacy avoid any burden that insults the self and thus have less concerns and experience less depression (Kwok ve Wong, 2000). In parallel with the literature, this study found a negative relationship between the stress levels and self-efficacy of mothers of children with special needs (Coleman and Karraker, 2000; Jones and Prinz, 2005; Scheel and Rieckmann, 1998). However, a significant relationship was only identified between the factor on the characteristics of the child, which is a stress sub factor, and self-efficacy factors. When we take a look at the items on the characteristics of the child in the stress sub factor, we see both the insufficiency of the child's functions and the problems parents face regarding their children's integration into the society. A great majority of children with special needs included in the study group was children diagnosed with mental disabilities. The study showed that highest level of stress and low self-efficacy belief was of mothers of children with mental disabilities (Kaner, 2004; Rodriguez and Murphy, 1997). It was also reported that families of children with special needs face negative attitudes and behaviors such as not being accepted in the society, even being mocked, pitiful, feared, and rejected, raising the stress levels of parents (ÖZİDA, 2009). These may be the reasons behind the significant relationship between the factor on the characteristics of the child, which is a stress sub factor, and self-efficacy factors.

Also in the study, whether dependent variables had a significant difference in terms of maternal educational and income level was analyzed. The analyses showed significant differences in terms of stress levels, resilience and self-efficacy between mothers with low income and with middle and high income. In terms of level of impact, income level had a medium level impact on stress, resilience, and self-efficacy. In terms of self-efficacy, university-graduate mothers did better than primary school-graduate mothers. These findings are in parallel with the literature. Previous studies showed lower stress and higher self-efficacy and resilience as income and educational levels got higher. It is evident that a children with special needs brings additional burden on the family's shoulders. Many negative facts such as families being stigmatized and marginalized by the society due to having a disabled child, parents' lack of knowledge on the care and development of the child, low educational levels of parents, families' need of emotional, financial, and social support, and not being able to have access to such support result in low self-efficacy of families (Coleman and Karraker, 1997; Gutman, 2008; Seybold, Fritz and MacPhee, 1991; Hassall, Rose and McDonald, 2005). Therefore, families with low income and educational level face more stress due to the factors mentioned, affecting their self-efficacy.



## 1. Giriş

Aile sistemin düzenli işleyişi için sahip olunan aile üyelerinin sorumlulukları göz önüne alındığında, özel gereksinimli bir çocuğun varlığı, aile sistemindeki dengeyi bozabilir. Bu durum ailelerin duygu ve düşüncelerini olumsuz yönde etkileyerek yüksek derecede stres kaynağı oluşturmaktadır (Cushner-Weinstein ve ark., 2008; Küçüker, 1997). Ailelerin yaşadığı stres, yalnızca çocuğa bakma yeteneğini olumsuz etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda kendilerinin zihinsel ve fiziksel sağlığını ve çocuklarıyla olan ilişkisinin kalitesini etkilemektedir (Peer ve Hillman, 2014). Bu aileler, aile yaşamını çocuğun gereksinimleri etrafında düzenlemek zorunda kalmakta ve çocuğu aşırı koruma ya da engeli inkar gibi durumlar yaşamaktadırlar (Küçüker, 1997). Çocuğun durumuna ilişkin yeterli bilgiye sahibi olmama, çevredeki insanların olumsuz tutumlarıyla baş etme, bakım ve eğitim masraflarının artması nedeniyle yaşanan ekonomik güçlükler, diğer aile gereksinimlerinin yeterince karşılanamaması ve utanç, üzüntü, hayal kırıklığı gibi birçok süreç aile üyelerinin stres yaşamalarına neden olabilmektedir (Çiftçi Tekinarslan, 2010; Dyson, 1997; Havens, 2005; Küçüker, 2001; Metin, 2012). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin stres düzeylerinin eşler arasındaki ilişkiyi ve anne-baba, çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilediği de belirtilmektedir (Doğan, 2001; Dyson, 1993).

Yapılan araştırmalarda özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin stres düzeylerinin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin stres düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Dyson, 1997; Goldberg ve ark., 1986). Yetersizliğe sahip olan çocukların ailelerine; beklenen sorunlara yönelik başa çıkma yolları sunulduğunda, parasal yardım, materyal yardımı sağlandığında ve yakın çevresinden ve kurumlardan sosyal destek almaları sağlandığında ailelerin streslerinin azaldığı görülmüştür (Allen, Ciambone ve Welch, 2000; Dunst ve Trivette, 1986). Ailelerin stres düzeyleriyle ilgili yapılan diğer araştırmalara bakıldığında, stres düzeyleri ile öz yetkinlik algıları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Scheel ve Rieckmann, 1998). Benzer bir şekilde aile programlarına katılıp stres düzeyleri azalan ailelerin, öz yetkinlik algıları artmıştır (Jones ve Prinz, 2005).

Davranışların ve davranış değişikliklerinin ana belirleyicisi olarak tanımlanmakta olan öz yetkinlik, ailenin işlevlerini sağlıklı bir biçimde yerine getirmesinde önemli bir yere sahip olan; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim yapma süreçlerini etkilediği için önemlidir (Henson, 2001). Öz yetkinlik araştırmalarının bir bölümünü ebeveyn öz yetkinlik araştırmaları oluşturmaktadır. Aile özyetkinliği, ebeveynlerin çocuklarının davranış ve gelişimlerini pozitif yönde etkileme becerilerinin algısı olarak tanımlanmaktadır (Coleman ve Karraker, 1998; Junntila, 2010). Bandura (1997) ise ailenin öz yetkinliğinin ebeveynlerin şimdiki ve gelecekteki davranışları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öz yetkinliği yüksek olan ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarının farkında olmakta, çocuklarının gelişimlerini izleyebilmekte, çocuklarıyla ilgili hizmet alımı seçimlerinde kendine güvenmekte ve çocuklarına daha fazla öğrenme fırsatları tanımaktadırlar (Coleman ve Karraker, 2000; Hudson, Elek ve Fleck, 2001). Bu aileler problemlerle yüz yüze geldiğinde onlardan kaçmak yerine sorunun çözümüne odaklanmakta ve olumsuz duygu ve düşüncelerden kaçınmaktadırlar (Bandura, 1997). Dolayısıyla, ailenin öz yetkinliğinin çocuğun gelişimi üzerinde doğrudan etkisi vardır (Coleman ve Karraker, 1997).

Konuya ilişkin önceki çalışmalarda ailelerin öz yetkinliğini etkileyen faktörler araştırılmış ve bazı temel faktörler belirlenmiştir. Bu faktörler; aile davranışları ile çocuğun sosyal, duygusal ve gelişim özellikleridir. Aile davranışları ile çocukların gelişim özellikleri arasında güçlü bir bağ vardır (Guimond, Wilcox ve Lamorey, 2008). Yapılan araştırmalarda özel gereksinimli çocuğun doğumu ile ailelerin yaşadığı uyum zorlukları arasında bir bağ olduğu görülmüştür. Bu zorluklar çocukların yetersizlik derecesine göre değişir (Gross, Conrad, Fogg ve Wothke, 1994). Örneğin, gelişimsel gecikmesi olan çocukların ailelerinin öz yeterliliğini değerlendiren Crnic ve arkadaşları (1983) bu ailelerin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere göre; daha büyük oranda depresyon ve stres yaşadıklarını, çocuklarıyla daha fazla ilgilendiklerini, daha az eğlenceli vakit geçirdiklerini ve bunun sonucu olarak aile yeterlilik inançlarının daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin öz yeterliliğini inceleyen Hastings ve Brown (2002) ise ebeveyn öz yetkinliğinin, ailenin endişe ve depresyon düzeyi ile çocuğun gelişimsel düzeyi arasında yönlendirici bir görev üstlendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde araştırmalarda bu ebeveynlerin yüksek derecede endişe, depresif semptomlar, stres ve evlilikte fikir ayrılığı yaşadıkları rapor edilmiş ve bunların ailelerin öz yetkinlik inançlarını etkilediği bildirilmiştir (Crnic, 1983; Fishman, Wolf ve Noh, 1989; Sanders ve Morgan, 1997). Engelli çocuğa sahip aileler kendi yetenekleri ile ilgili öz-yetkinlik algısından yoksun olmaktadır ve bu ailelerin öz yetkinliğinin ebeveynlerin çocuk ile ilgili düşüncelerinden, demografik özelliklerden, sağlık durumlarından, almış olduğu desteklerden ve bebeğin mizacının zorluğundan etkilenmektedir (Barlow, Powell ve Gilchrist 2006; Guimond, Wilcox ve Lamorey, 2008).

Ebeveynlerin öz yetkinlik algılarıyla çocuğun gelişimin arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Coleman ve Karraker (2003) yaptıkları araştırmada, annelik öz yetkinlik ölçeği ile Bayley Çocuklar İçin Gelişim Ölçeğinin puanları arasında istatistiksel olarak olumlu ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Knoche, Givens ve Sheridan (2007) yaptıkları çalışmada annelerin depresyon ve ebeveyn öz yetkinlik düzeyleri ile bebeklerin Bayley Yenidoğan Gelişim

Ölçeği'nden aldıkları puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Swick ve Hassell (1990) ebeveynlerin öz yetkinlik inançları ile çocukların bütün gelişimsel alanlarının birbirleriyle ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin öz yetkinliği ve çocuğun sosyal, duygusal ve özellikle gelişimsel sonuçları arasındaki ilişki ile daha çok ilgilenilmesi gerekmektedir (Guimond, Wilcox ve Lamorey, 2008). Bu bulgular neticesinde, çocukların sosyal duygusal ve gelişimsel alanları ile öz yetkinlik arasındaki ilişkiyi araştırmak ve öz yetkinlik inancını ölçmek önemlidir. Son yıllarda Türkiye'de öz yetkinlik üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar; öz yetkinlik inançlarının akademik başarı ve performans üzerindeki etkilerini inceleme, öz yetkinlik inançlarının uzmanlık alanının seçimi ve meslek tercihlerine etkilerini inceleme ve öğretmenlerin öz yetkinlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamaları inceleme üzerine yoğunlaşmıştır. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin öz yetkinlik inançlarını değerlendirmeye yönelik çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Kaner (2007) tarafından yapılan araştırmada, engelli olmayan çocuğa sahip ebeveynlerin, çocukları engelli olan ebeveynlere göre yetkinlik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diken ve Diken (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre konuşmada gecikme yaşayan çocuklara sahip annelerin yüksek düzeyde öz-yetkinlik inancına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca kendilerini çoğu zaman yeterli hisseden annelerin kendilerini zaman zaman yeterli hisseden annelere göre daha fazla sözel iletişimin gelişmesine yönelik etkinlikler yaptığı görülmüştür. Aksoy ve Diken (2009) ebeveynlerin (özellikle annelerin) öz yeterlik düzeyleri ile çocuklarının erken çocukluk dönemindeki gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları gözden geçirmiştir. Araştırma sonucunda, annelerin sahip olduğu ebeveyn öz yeterlik algı düzeyi ile çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimleri arasında ilişki olduğunu ve ebeveynlik öz yeterlik düzeylerinin sosyo-ekonomik durum, sosyal destekler, bekâr anne olma ve annelik yaşı gibi değişkenlerden etkilendiğini bildirmişlerdir. Telef (2013) engelli çocuğa sahip ebeveynlerin öz-yetkinlikleri ile psikolojik belirtiler (anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilité) arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada ebeveyn öz-yeterliliği ile psikolojik belirtiler arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ve cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Eğitim düzeyi lise ve üniversite olan ebeveynlerin ebeveyn öz-yetkinlikleri eğitim düzeyi ilköğretim olan ebeveynlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yetersizliği olan çocuğa sahip olan ailelerin bahsedilen zorluklara başa çıkabilmesi ve normal yaşamlarına devam edebilmeleri önemlidir. Bu noktada ailelerin yılmazlıkları da ihmal edilmemelidir (Strnadová, 2006). Luthar ve Cicchetti (2000) yılmazlığı, bireylerin önemli sorun veya travma yaşantılarına rağmen olumlu bir uyum sergilediği bir süreç olarak tanımlarlar. Yılmazlık ailenin stresli durumlarla başa çıkabilme ve ailede dengeyi yeniden sağlayabilme becerisidir (McCubbin ve McCubbin, 1988, Patterson, 2002). Yılmazlık, ailelerin zorlu yaşam koşullarında başa çıkmada kilit rol oynamaktadır (Strnadová, 2006). Strnadová'ya göre yılmazlık düzeyi, ailelerin stres düzeylerinden, problem çözme becerilerinden, stres ile baş etme stratejilerinden, aile içi ilişkilerden ve aile kaynaklarından etkilenmektedir. Türkiye'de özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yılmazlıklarını ele alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan, İşcan ve Malkoç (2017) tarafından yapılan çalışmada, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin umut düzeyleri, başa çıkma yeterlilikleri ve yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yılmazlık ve başa çıkma yeterliliğinin birlikte umut üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır. Kaner, Bayraklı ve Güzeller (2011) tarafından yapılan araştırmada normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne-babaların yılmazlık düzeyleri zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne-babalara göre daha yüksek bulunmuştur. Bayraklı ve Kaner (2012) tarafından yapılan araştırmada ise sosyal desteğin niceliği ve niteliği, problem odaklı başa çıkmayı olumlu yönde ve orta düzeyde, yılmazlığı ise düşük de olsa olumlu yönde; problem odaklı başa çıkma ise yılmazlığı olumlu yönde ve yüksek düzeyde etkilendiği bulunmuştur.

Toplumda anneler özel gereksinimi olan çocuklara daha duyarlı oldukları ve çocuklarını daha iyi tanıdıkları için (Kaner, 2004) bu araştırmada anneler ile çalışılmıştır. Araştırmanın, Türkiye'de özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin öz-yetkinlikleri, streslerini ve yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi birlikte inceleyen ilk çalışma olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuklara verilecek hizmetlerin etkili olabilmesi için, öncelikle ailenin gereksinimlerinin, aile işlevlerinin, yaşadığı zorlanmaların, başa çıkma mekanizmalarının ve bunların etkileşimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi müdahale ve eğitim hizmetlerinin planlanıp yürütülmesi için önemlidir (Kaner, 2004). Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin öz yeterlilikleri, yılmazlıkları ve stres düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmada ve bu çocuklara verilecek uygun destek ve eğitim hizmetlerin karşılanmasında yol gösterici olacağı umulmaktadır. Ülkemizde özel gereksinimli çocuğu olan/olmayan annelerin öz-yetkinlik ve yılmazlık düzeylerine yönelik öncü çalışmalardan biri olmasının yanı sıra bu annelerin öz-yetkinlikleri ve yılmazlıkları konusunda ülkemizde yapılacak yeni ve farklı çalışmalara veri sağlayacak olması bakımından da çalışmanın önem taşıdığına inanılmaktadır.

## 2. Yöntem

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerin öz-yetkinlik inançları ve yılmazlık algılarının arasındaki ilişkiler ile gelir düzeyi ve annenin eğitim düzeyinin öz-yetkinlik, stres ve yılmazlık ile ilişkisini incelemektir.

### Araştırma Modeli

Bu araştırma var olan durum değiştirilmeden, olduğu gibi betimlenmek istendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

### Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan özel gereksinimli çocuğa sahip olan toplam 150 anne oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan özel gereksinimli çocukların yaşları 3 ile 5 yaş arasında değişmekte olup, 30'u tam gün, 120'si yarım gün özel eğitim kurumlarına devam etmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin 42'si otizm, 63'si zihinsel engel, 9'u dil ve konuşma bozukluğu, 12'si işitme yetersizliği ve 24'ü ise başka türde bir tanıya sahiptir. Annelere demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo1. Araştırmada Yer Alan Annelerin Demografik Özellikleri**

	Sayı (n)	Yüzde (%)	
Yaş	30 yaş ve altı	49	32
	31-35 yaş	30	20
	36-40 yaş	48	32
	40 yaş ve üstü	23	15
Eğitim düzeyi	İlkokul	62	40
	Ortaokul	41	27
	Lise	30	20
	Üniversite	15	10
	Yüksek Lisans	2	1
Medeni Hali	Evli	132	88
	Boşanmış	18	12
Gelir Düzeyi	Alt Gelir	100	66
	Orta Gelir	44	30
	Üst Gelir	6	4
Anne İş	Ev Kadını	133	88
	Çalışıyor	17	11
Çocuk sayısı	1	63	42
	2	63	42
	3	24	16

### Veri Toplama Araçları

#### Bilgi formu

Araştırmada gereksinim duyulan aile ve çocuk özelliklerine ilişkin bilgileri edinebilmek için Bilgi Formu geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form annenin yaşı, eğitimi, işi, ailedeki çocuk sayısı ile çocukların varsa tanısı ve yetersizlik derecesi, cinsiyeti, yaşı, mizacı, devam ettiği kurumu ve kurumuna devam ettiği süreye dair bilgilerden oluşmaktadır. Bilgi formunda yer alan sorular alanda çalışan üç akademisyenden uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır.

#### Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği

Holroyd (1974) tarafından geliştirilen "Questionnaire on Resources and Stress - QRS" ölçeğinin Friedrich, Greenberg ve Crnic (1983) tarafından geliştirilen kısa formundan (QRS-F) yararlanılmıştır. *Aile Stresi Değerlendirme Ölçeği (ASDO)* orijinali, 15 ölçekten ve 285 maddeden oluşan QRS'nin geniş bir yaş ranjındaki çocukların ailelerinin stres düzeylerini ölçmede yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Küçüker (2001) tarafından Aile Stres Değerlendirme Ölçeği (ASDO) adıyla Türkçe'ye çevrilen QRS-F'nin 0 5 yaş arası normal ve engelli çocuğa sahip anne babalardan oluşan bir örneklem grubu üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araçtaki maddelere doğru-yanlış tipi yanıt verilmektedir.

Araçtan yüksek puan almak stresin fazla olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma sonucunda 49 maddeden oluşan ölçeğin yapılan faktör analizi sonucunda “karamsarlık”, “çocuğun işlevlerinde sınırlılık”, “çocuğun özellikleri” ve “anne-babanın ve ailenin problemleri” olmak üzere dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Normal ve engelli çocuk anne babalarından oluşan örneklem grubu için Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için 91, alt boyutlar için sırasıyla, 88, 87, 73 ve 69 olarak bulunmuştur.

### **Anne Yılmazlık Ölçeği-AYÖ**

Kaner ve Bayraklı (2010) tarafından geliştirilen Anne Yılmazlık Ölçeği-AYÖ, toplam 37 maddeden dört alt ölçekten oluşmaktadır. Analizler sonucunda AYÖ’nden elde edilen alt ölçekler, alt ölçeklerin açıklamaları, içerdikleri maddelerin numaraları ve puanlama sistemi şu şekildedir: 1. *Mücadelecilik-Meydan Okuma*- Bu alt ölçek, güç koşullarla mücadele edebilme, zorlukların üstesinden gelebilme, olumsuz koşullara rağmen ayakta kalabilme ve risk alabilme gücüyle ilgili 17 maddeden oluşmaktadır 2. *Öz-Yetkinlik*- Öz-Yetkinlik alt ölçeğindeki maddeler bireylerin yaşamını etkili şekilde sürdürebilmesi için gerekli özellikleri ifade etmektedir ve dokuz maddeden oluşmaktadır 3. *Yaşama Bağlılık*- Bu alt ölçek yaşama olumlu bakışı ve yaşama olumlu katılımı ifade eden sekiz maddeyi içermektedir. 4. *Kontrol*- Üç maddeden oluşan alt ölçek bireyin yaşamını kontrol edebilmesini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. AYÖ’nden yüksek puan almak annelerde yılmazlığın yüksek olduğunu ifade etmektedir (beni çok iyi tanımlıyor-5 puan, beni hiç tanımlamıyor-1puan). Ölçek maddelerine uygulanan madde analizi sonucunda elde edilen madde-toplam korelasyonları Mücadelecilik için 0.451-0.689, Öz-Yetkinlik için 0.468-0.697, Yaşama Bağlılık için 0.387-0.637 ve Kontrol için 0.339-0.408 arasındadır. Bu değerler ölçeğin tümü için 0.378-0.689 arasında değişmektedir. AYÖ’nün yapı geçerliği önce Temel Bileşenler Analiziyle incelenmiş, daha sonra ortaya çıkan yapıların doğruluğu Doğrulayıcı Faktör Analiziyle-DFA test edilmiştir. DFA sonucu elde edilen uyum indeks değerleri  $Kaykare/Sd=1300.96/620=2.1$ ; RMSEA: 0.046; RMR: 0.044; NFI=0.84; NNFI: 0.90; CFI: 0.91; GFI: 0.88; AGFI: 0.87’dir (Kaner, Bayraklı ve Güzeller, 2011).

### **Ebeveyn Öz Yetkinlik Ölçeği**

Guimond, Moore, Aier, Maxon, ve Diken (2005) tarafından geliştirilen Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynleri İçin Öz yetkinlik Ölçeğinin (Parental Self-Efficacy Instrument for Children with Disabilities-PSICD) Cavkaytar, Aksoy ve Ardiç (2014) tarafından yapılan Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapılmadan önce ölçeği oluşturan maddelerin tamamı üzerinden madde toplam korelasyonuna ve Cronbach Alfa Katsayısına bakılmıştır. Cronbach alfa katsayısı ölçeği oluşturan 17 madde üzerinden .95 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan 17 maddenin tamamı üzerinden madde toplam korelasyonu yapıldığında maddelerin madde toplam korelasyonları .52 ile .83 arasında değişmektedir. Bu ölçekten yüksek puan almak annelerde öz yeterliğin yüksek olduğunu ifade etmektedir (kesinlikle katılıyorum-5 puan, kesinlikle katılmıyorum-1puan). Faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Yapılan analizlerde, 17 maddenin faktör analizi için KMO değerinin 0.95 olduğu görülmüştür. Analiz sonucuna bakıldığında, KMO değerinin istenilen minimum değer olduğunda üzerinde olduğu görülmektedir. KMO değerinin istenilen minimum değer olduğunda üzerinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 17 maddenin Bartlett testi sonucu [ $\chi^2= 3070.93$   $df=136$ ,  $p<.001$ ] olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek amacıyla scree plot grafiği incelendiğinde, ölçeğin tek boyutlu bir yapı oluşturduğu görülmüştür (Cavkaytar, Aksoy ve Ardiç, 2014).

### **Verilerin Analizi**

İstatiksel analizlere geçilmeden önce eksik veri incelemesi yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, “yerine ortalamayı koyma” yöntemine başvurulmuş ve incelenen maddeye ilişkin eksik verilerin yerine o maddeye ilişkin tam gözlemlerin ortalaması atanmıştır (Oğuzlar, 2010). Araştırma toplam ve alt faktör puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerinin anlaşılmasının amacıyla Normallik Testi uygulanmıştır. Grup büyüklüğü 50’den büyük olduğu için Kalmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Analiz sonuçlarına göre (Tablo2), faktör puanlarının normal dağılım gösterdiği ( $p>0,05$ ) bulunmuştur. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin stres, öz-yetkinlik ve yılmazlıkları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Annelerin stres, öz yetkinlik ve yılmazlık algılarının gelir ve eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen anlamlı farklılıkların kaynağını belirleyebilmek amacıyla post-hoc analizleri kullanılmıştır. Grupların varyanslarının homojenliği Levene’s testiyle incelenmiş ve varyansların homojen olmaması nedeniyle gruplar arasında çoklu karşılaştırmalar Dunnet-C çoklu karşılaştırma tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Gelir ve eğitim faktörlerinin annelerin yılmazlıkları, öz yetkinlikleri ve stres puanları üzerindeki etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde Green ve Salkind’in (2005) belirlemiş oldukları kesme noktaları dikkate alınmıştır. Bu kesme noktaları küçük, orta ve büyük olmak üzere sırasıyla .01, .06 ve .14 olarak kabul edilmektedir.

**Tablo 2. Toplam ve Alt Faktör Puanlarının Normallik Testi**

	Kolmogorov-Smirnov	
	İstatistik değeri	p
Öz-yetkinlik toplam faktör puanı	,61	,38
Yılmazlık toplam faktör puanı	,64	,39
Yılmazlık faktör 1 puanı	,58	,077
Yılmazlık faktör 2 puanı	,092	,07
Yılmazlık faktör 3 puanı	,080	,08
Yılmazlık faktör 4 puanı	,128	,06
Stres faktör 1 puanı	,100	,05
Stres faktör 2 puanı	,149	,06
Stres faktör 3 puanı	,208	,05
Stres faktör 4 puanı	,178	,13
Stres toplam faktör puanı	,081	,17

### 3. Bulgular ve Yorumlar

**Tablo 3. Öz yetkinlik, Yılmazlık ve Stres İle İlgili Betimsel Analizler**

Değişkenler	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	s.d
Stres	150	1.20	1.96	1.5	.11
Öz-yeterlik	150	1	3.94	2.6	1.56
Yılmazlık	150	2.09	4.85	2.5	.62

Tablo 3' deki sonuçlara bakıldığında annelerin stres ölçeğinden ortalama 1,5 puan aldığı görülmektedir. Stres ölçeğindeki maddelere doğru (1 puan) – yanlış (2 puan) tipi yanıt verilmektedir. Araçtan yüksek puan almak stresin fazla olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla çalışmadaki annelerin daha fazla yanlış cevabı işaretledikleri ve stres düzeylerinin fazla olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik ölçeğinde ise anneler 2,6 puan almıştır. Bu ölçekten yüksek puan almak annelerde öz yeterliğin yüksek olduğunu ifade etmektedir (5 puan -kesinlikle katılıyorum, 1 puan kesinlikle katılmıyorum). Bu ölçekte annelerin daha çok *katılmıyorum* ile *kısmen katılıyorum* arasında cevap verdikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle annelerin öz-yeterlik düzeyleri düşük çıkmıştır. Annelerin yılmazlık puan ortalamaları ise 2,5 puan çıkmıştır. Bu ölçekte yüksek puan almak annelerde yılmazlığın yüksek olduğunu ifade etmektedir (beni çok iyi tanımlıyor-5 puan, beni hiç tanımlamıyor-1 puan). Bu ölçekte de annelerin yılmazlık düzeyi düşük çıkmıştır.

**Tablo 4. Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Stres, Öz-yetkinlik ve Yılmazlıkları Arasındaki İlişkiler**

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Öz-yetkinlik toplam faktör puanı	.75**	.60**	.72**	.55**	.20	-.22	-.06	-.15	-.11	-.32
Yılmazlık toplam faktör puanı		.91**	.88**	.91**	.11	.00	.22	.00	.00	-.53**
Yılmazlık faktör 1 (Mücadelecilik) puanı			.66**	.74**	.67**	.037	.18	-.60**	-.71**	.04
Yılmazlık faktör 2 (Öz yetkinlik) puanı				.80**	.73**	.049	.20	-.46*	-.52**	-.03
Yılmazlık faktör 3 (Yaşama Bağlılık) puanı					.70**	.62*	.23	-.21	.02	-.01
Yılmazlık faktör 4 (Kontrol) puanı						.016	.15	-.15	-.00	-.06
Stres toplam faktör puanı							.82**	.49*	.42*	.48*
Stres faktör 1 (karamsarlık) puanı								.01	.197	.36
Stres faktör 2 (çocuğun işlevlerinde sınırlılık) puanı									.122	-.04
Stres faktör 3 (çocuğun özellikleri) puanı										.10
Stres faktör 4 (anne babanın ve ailenin problemleri) puanı										1

\*p<.05. \*\*p<.001 (2= Yılmazlık toplam faktör puanı, 3= Yılmazlık faktör 1 puanı, 4= Yılmazlık faktör 2 puanı, 5= Yılmazlık faktör 3 puanı, 6= Yılmazlık faktör 4 puanı, 7= Stres toplam faktör puanı, 8= Stres faktör 1 puanı, 9= Stres faktör 2 puanı, 10= Stres faktör 3 puanı, 11= Stres faktör 4 puanı)

Tablo 4 incelendiğinde, öz-yetkinlik toplam faktör puanı ile yılmazlık toplam faktör, yılmazlık faktör 1(mücadelecilik), yılmazlık faktör 2 (öz-yetkinlik) ve yılmazlık faktör 3 (yaşama bağlılık) puanları arasında (p<.001) düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Stresle toplam faktör ile tüm stres faktörleri arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Yılmazlık toplam faktör puanı, yılmazlık faktör 1 puanı (mücadelecilik), yılmazlık faktör 2 puanı (öz-yetkinlik) ve yılmazlık faktör 3 (yaşama bağlılık) puanları ile stres faktör 4 (anne babanın aile problemleri) puanları arasında anlamlı ilişkiler ortaya



çıkıştır. Öz yetkinlik ve stres arasında ise tüm faktör puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

**Tablo 5. Öz yetkinlik, Stres ve Yılmazlık Faktörleri ile Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gelir Düzeyi	n	Ort.	S	sd	F	p	η <sup>2</sup>	Post Hoc
Özyetkinlik	Düşük	100	90,71	30,06					
	Orta	44	102,65	20,84	2-149	4.02	.016	.06	Orta>Alt, Üst>Alt
	Yüksek	6	73,16	47,29					
Stres	Düşük	100	73,59	5,50					
	Orta	44	74,13	5,38	2-149	4.03	.020	.06	Üst>Alt
	Yüksek	6	80,00	1,09					
Yılmazlık	Düşük	100	135,47	21,60					
	Orta	44	140,77	16,9	2-149	3.07	.049	.040	Orta>Alt, Üst>Alt
	Yüksek	6	153,83	9,68					

Tablo 5 deki sonuçlara göre alt, orta ve üst gelir düzeyine sahip annelerin yılmazlıkları, öz yetkinlikleri ve stres toplam faktör puanları arasında ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Farklıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc sonuçlarına göre öz yetkinlik ve yılmazlık toplam faktör puanlarında alt gelir düzeyine sahip anneler ile orta ve üst gelir düzeyine sahip annelerin puanları arasında anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Stres düzeyinde ise alt gelir düzeyine sahip annelerin stres düzeyi üst gelir düzeyine sahip annelerden anlamlı olarak daha düşük düzeyde çıkmıştır. Gelir düzeyine ilişkin etki büyüklüklerinin ise tüm alt alanlarda orta düzeyde olduğu görülmüştür.

**Tablo 6. Öz-yeterlik, Stres ve Yılmazlık Faktörleri ile Ailelerin Eğitim Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Eğitim Düzeyi	n	Ort.	S	sd	F	p	η <sup>2</sup>
Öz yetkinlik	İlkokul	63	88,3651	31,83				
	Ortaokul	43	88,3651	32,73	3-149	4.39	.005	.083
	Lise	28	103,5000	16,6				
	Üniversite	16	110,7500	6,02				
Stres	İlkokul	63	74,1429	6,28				
	Ortaokul	43	73,6512	4,47	3-149	.34	.79	.007
	Lise	28	73,6071	5,24				
	Üniversite	16	75,1250	5,23				
Yılmazlık	İlkokul	63	139,1111	19,37				
	Ortaokul	43	138,3023	20,53	3-149	2.05	.10	.041
	Lise	28	130,0714	22,62				
	Üniversite	16	144,4375	16,83				

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

Tablo 6' daki sonuçlara göre annelerin eğitim düzeyi ile sadece annelerin öz yetkinlikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc sonuçlarına göre üniversite mezunu anneler ile ilkökul mezunu annelerin stres düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

#### 4. Tartışma

Araştırmada ilk olarak özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin stres, öz-yetkinlik ve yılmazlık ölçeklerinden aldıkları puanların betimsel analizleri yapılmıştır. Çalışmada, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin öz- yetkinliklerin, stres düzeylerinin ve yılmazlıklarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazında incelenen araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Bootroydy, 1997; Hasting ve Brown, 2002; Kandari, 2005; Seybold, Fritz ve MacPhee, 1991; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel 2007; Scheel ve Rieckmann 1998). Örneğin; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel tarafından yapılan çalışmada, zihinsel, işitsel, bedensel gibi farklı yetersizlik türlerine sahip çocukların annelerinin öz-yetkinlik inançlarının normal gelişen çocukların anne-babalarından daha düşük olduğunu bulmuştur. Boothroyd, (1997) ve Kandari, (2005) de yaptıkları çalışmada gelişimsel geriliği olan çocuklara sahip olan annelerin çocukların bakımıyla ilgili kendi yetenek ve kapasiteleri hakkındaki inançlarının düşük olmasından dolayı öz-yetkinlik algılarının düşük, stres düzeylerinin yüksek olduklarını bildirmişlerdir. Friborg, Hjemdal, Roseninge ve Martinussen, 2003; Kaner ve Bayraklı, 2010; Kaner, Bayraklı ve Güzeller, 2011 tarafından yapılan araştırmalarda da özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerin yılmazlıkları daha düşük çıkmıştır. Özel gereksinimli çocuklara yönelik olumsuz tutumların,

bu çocukların daha fazla bakıma ve ilgiye ihtiyaç duymalarının ve bu çocuklara nasıl bir gelecek beklediğine yönelik duyulan kaygıların ailelerin yılmazlıklarını, öz yetkinliklerini ve stres düzeylerini etkilediği belirtilmiştir (Kaner, 2009; Martinussen, 2003, Seybold, Fritz ve MacPhee, 1991).

Araştırmada ikinci olarak annelerin öz-yetkinlik, yılmazlık ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Çalışma sonucunda annelerin yılmazlıkları ve öz-yetkinlikleri arasındaki genel olarak anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Herhangi bir zorluk karşısında gösterilen öz-yetkinlik inançlarının bireyleri daha yılmaz yaptığı, yılmazlığın öz-yetkinlik inançlarını da içerdiği dolayısıyla öz-yetkinlik inancının yüksek olmasının yılmazlığı olumlu yönde artırdığı bilinmektedir (Rutter, 1987). Öz-yetkinlik inançlarını zayıf olarak değerlendiren anneler yüksek düzeyde stres yaşarlarken, yüksek yetkinlik inancı olan annelerin benliği aşağılayan yüklemelerden kaçındıkları ve daha az kaygı ve depresyon yaşadıkları bildirilmiştir (Kwok ve Wong, 2000). Bu çalışmada da özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin stres düzeyleri ile öz yetkinlikleri arasında alanyazına benzer bir şekilde negatif bir ilişki bulunmakla beraber (Coleman ve Karraker, 2000; Jones ve Prinz, 2005; Scheel ve Rieckmann, 1998) stres alt faktörlerinden sadece çocuğun özellikleri alt faktörü ile öz-yetkinlik faktörleri arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Stres alt faktöründeki çocuğun özelliklerinde yer alan maddelere bakıldığında, bunların çocuğun işlevlerindeki yetersizliklerin yanı sıra, anne ve babaların çocuklarının toplumsal katılımlarına ilişkin yaşadıkları sıkıntıyı da ifade ettiği gözlenmektedir. Araştırma grubundaki özel gereksinimli çocukların özelliklerine bakacak olursak büyük bir kısmının zihinsel yetersizlik tanısı alan çocuklar oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda engelli çocuk anneleri grubu içinde en fazla stres yaşayanların ve düşük öz-yetkinlik inançları olanların zihinsel engelli çocukların anneleri olduğu belirtilmiştir (Kaner, 2004; Rodriguez ve Murphy, 1997). Ayrıca, yetersizliği olan çocukların çevrede kabul görmemesi, hatta alay edilmesi, acınması, korkulması ve reddedilmesi gibi olumsuz tutum ve davranışlar yaşayabildikleri bunun sonucunda ailelerin yaşadıkları stresin arttığı bildirmiştir (ÖZİDA, 2009). Stres alt faktörlerinden olan çocuğun özellikleri ile öz-yetkinlik arasında diğer faktörlere göre anlamlı ilişkilerin çıkması bu nedenlerle açıklanabilir.

Çalışmada üçüncü olarak bağımlı değişkenlerin anne eğitim ve gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda geliri alt düzeyde olan anneler ile orta ve üst gelir grubundaki annelerin stres düzeyi, yılmazlıkları ve öz yetkinlikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise gelir düzeyinin stres, yılmazlık ve öz yetkinlik üzerinde orta düzeyde etkisi olduğu görülmüştür. Öz-yetkinlikte ise üniversite mezunu anneler, ilkökul mezunu olan annelerden daha yetkin çıkmıştır. Bu bulgular ilgili alanyazın ile tutarlık göstermektedir. Yapılan araştırmalarda da gelir ve eğitim düzeyi yükseldikçe stresin azaldığı, öz yetkinlik ve yılmazlığın arttığı bulunmuştur (Çakır, 2009; Gutman, 2008; Upadhyaya ve Havalappanavar, 2008). Özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın ailelere ek yükler getirdiği bilinmektedir. Ailelerin engelli çocukları nedeniyle toplum tarafından etiketlenmeleri, dışlanmaları çocuğun bakımı ve gelişimi ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmamaları, eğitim düzeyinin düşük olması, ailelerin bir takım duygusal maddi ve sosyal kaynak gereksinimlerine ihtiyaç duymaları ve bunlara ulaşamamaları gibi pek çok olumsuz koşul bu ailelerde ortaya çıkan düşük öz-yetkinlik inançlarına neden olmaktadır (Coleman ve Karraker, 1997; Gutman, 2008; Seybold, Fritz ve MacPhee, 1991; Hassall, Rose ve McDonald, 2005). Dolayısıyla gelir ve eğitim düzeyleri düşük olan aileler tüm bu nedenlerden daha çok stres yaşamakta bu da ailelerin öz yetkinliklerini etkilemektedir.

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerin stres düzeylerinin azalmasında, öz-yetkinlik inançlarının ve yılmazlıklarının artmasında sosyal destekler sağlamanın etkili olduğu belirtilmiştir (Bayraklı 2010; Kaner, 2004; Mullins, 1987). Sosyal desteğin hangi türünün yararlı olduğu bireylerin içinde buldukları koşullara göre değişmekte ve sosyal desteğin olumlu katkıda bulunabilmesi için, bireylerin gereksinimlerini karşılıyor olması gerekmektedir (Kaner, 2004). Ülkemizde yapılan çalışmalarda özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin en çok bilgi düzeyinde gereksinimleri olduklarını bildirmişlerdir (Akçamete ve Kargın, 1996; Sucuoğlu, 1995). Bu nedenle, özel gereksinimli çocukların ailelerinin ne tür desteklere gereksinim duyduklarının belirlenmesi, devam ettiği kurumlarda ailelerin bu gereksinimlerinin karşılanması ailelerin çocukların yetersizlikleriyle ilgili zorluklarla başa çıkmasında yararlı olacaktır.

Engelli çocukların anneleri strese karşı daha savunmasızdır, ayrıca depresyon, sosyal izolasyon, evlilik uyumsuzluğu, derin üzüntü, kendini suçlama, çaresizlik, yetersizlik hissi, öfke, şok ve yorgunluk gibi etkenlerde daha yüksek risk altındadır (Gupta ve Singhal, 2005). Erken dönemde ailelerin yüksek düzeyde stres yaşamaları ailelerin çocuk ile olan ilişkini etkilemekte ve çocuğun hayatın ilerleyen dönemlerinde bu ilişki daha da yetersiz hale gelmektedir. Dolayısıyla, ailelerin yaşadıkları stresi, öz-yetkinlik inançlarını ve yılmazlıklarını anlamının profesyoneller için büyük önemi vardır. Özel gereksinimli çocukların aileleri ile birlikte çalışanların bu değişkenleri anlamaları, bu aileleri değerlendirirken önemli bir bilgi sağlamaktadır. Bu sayede ailelerin strese karşı direnç becerilerinin geliştirmeleri sağlanabilir. Hâlihazırda önemli düzeyde stres yaşayan aileler için stres, öz-yetkinlik ve yılmazlık ile ilgili kilit bilgileri anlamak, ailelere yönelik müda-

hale geliştirmede de önemlidir. Bu sonuçlar doğrultusunda, özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelere ilgili uzmanlar tarafından danışmanlık hizmetlerinin verilmesinin ve ailelerin bir araya getirildikleri, duygularını ifade edebilecekleri sosyal destek gruplarının oluşturulmasının gerekli olduğu dűřünülmektedir. Türkiye’ de özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin stres, öz-yetkinlik ve yılmazlık düzeyleri gibi faktörlerinin aileler üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Dolayısıyla bu alanlara yönelik çalışmaların artırılması ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılması için üniversiteler ile eğitim kurumları arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarına bakacak olursak, araştırma grupları, yetersizlik derecelerine göre göre eşleştirilmemiştir. Böyle bir eşleştirme yapılması öz-yetkinlik, stres ve yılmazlığın hangi faktörlerden etkilendiğini daha net ortaya koyacaktır. Araştırmadaki veriler annelerle görüşme yapılmadan değerlendirme araçlarının doğrudan annelere verilmesi şeklinde toplanmıştır. Yüz yüze görüşme ile elde edilecek verilerin daha geçerli ve güvenilir olacağı dűřünülmektedir. Bu çalışmada sadece anneler yer almıştır. Yalnız anneler yerine, aile sistemi iğerisinde yer alan tüm üyeleri (baba ve kardeşler) de iğereren araştırmaların yapılmasının, bu alanı daha da zenginleştireceği dűřünülmektedir.

## 5. Kaynakça

- Akçamete, G., Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 7-24.
- Akkök, F. (1989) Özürlü bir çocuğa sahip anne babaların kaygı ve endişe düzeyini ölçme aracının güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Psikoloji Dergisi* 7: 26-38.
- Allen, S. M., Ciambone, D., Welch, L. C. (2000). Stage of life course and social support as a mediator of mood state among persons with disability. *Journal of Aging and Health*, 13 (3), 318-342.
- Başbakanlık Özürlüler İdareesi Başkanlığı (ÖZİDA), (2009), Toplum Özürlülüğu Nasıl Anlıyor? Ankara.
- Bayraklı, H. (2010). *Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değerışkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Ankara.
- Bayraklı, H. ve Kaner, S. (2012). Zihin engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değerışkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1-18.
- Boothroyd, R. A. (1997). Preliminary manual for the caregiver self-efficacy scale. Tampa, Florida: Department of Mental Health Law and Policy, University of South Florida.
- Boyraz, G., & Sayger, T.V. (2011). Psychological well-being among fathers of children with and without disabilities: The role of family cohesion, adaptability, and paternal self-Efficacy. *American Journal of Men’s Health*, 5(4), 286–296.
- Büyüköztürk, ř. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Campbell-Sills, L., Forde, D.R., & Stein, M.B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research*, 43, 1007–1012.
- Cavkaytar, Aksoy ve Ardıç (2014) Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracının Geçerlik ve Güvenirliğinin Güncellenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi* 2014, 15(2) 1-12.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Second Edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, P.K. ve Karraker, K.H. (1997). Self Efficacy and Parenting Quality Findings and Future Applications. *Developmental Review*, 18, 47- 85.
- akır, S. G. (2009). Factors and mechanisms of resilience among Turkish migrant women in the UK. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, M. (2001). *İşitme engelli çocuğa sahip ebeveynlerin çeşitli psikolojik değerışkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. (1986). Mediating influences of social support: personal, family, and child outcomes. *American Journal of Mental Deficiency*, 90 (4), 403-417.
- Duygun, T. (2001). *Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik üzerine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dyson, L. L. (1993). Responce to the presence of a child with disabilities: Parental stress and family functioning over time. *American Journal on Mental Retardation*, 98 (2), 207- 218.
- Dyson, L. L. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: pavental stress, family functioning, and social support. *American Journal on Mental Retardation*, 102 (3), 267-279.
- Goldberg, S., Marcovitch, S., MacGregor, D., Lojkasek, M. (1986). Family responses to developmentally delayed preschoolers: etiology and the father’s role. *American Journal on Mental Deficiency*, 90 (6), 610-617.
- Guimond, A. B., Wilcox, M.J., & Lamorey, S.G. (2008). The Early Intervention Parenting Self-Efficacy Scale (EIPSES) Scale Construction and Initial Psy-chometric Evidence. *Journal of Early Intervention*, Vol. 30, Number 4, 295-320.
- Gutman, L. M. (2008). Social and emotional development in infancy and early childhood. Benson, J. B., Haith, M. M.(Eds) Risk and resilience, (pp.24- 34). University of London, UK: Elsevier Inc.

- Friedrich, W. N., Greenberg, M. T., Crnic, K. (1983). A short form of the questionnaire on resources and stress. *American Journal on Mental Deficiency*, 88 (1), 41-48.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind health adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65-76.
- Hassall, R., Rose J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 405-418.
- Hastings, R., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 222-232.
- Havens, C.A. (2005). *Becoming a Resilient Family: Child Disability and the Family System*. National Center on Accessibility. Access Today, Spring 2005. Special Volume, Issue 17. <http://www.indiana.edu/nca/monographs/17family.shtml>
- Holroyd, J. (1974). The questionnaire on resources and stress: An instrument to measure family response to a handicapped family member. *Journal of Community Psychology*, 2, 92-94.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363.
- Kandari, H. Y. (2005). *Parenting stressors, needs for services, and caregiving self-efficacy among mothers of children with mild IDD in Kuwait: Assessing impact between variables*. Unpublished doctoral dissertation, Simmons College, Boston.
- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2009). Engelli ve engelli olmayan çocuklu annelerde yılmazlık, sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 8(15), 115-133.
- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2010b). Aile Yılmazlık Ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (2), 47-62.
- Kaner, S., Bayraklı, H. ve Güzeller, C.O. (2011). Anne-babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 12(2),63-78.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükler, S. (1997). *Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihinsel özürli çocukların kardeşlerinin özürle ilgili bilgi düzeylerine ve özürli kardeşlerine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Küçükler, S. (2001). Küçük adımlar erken eğitim programının gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip anne-babaların stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi (77-104), *Küçük adımlar erken eğitim programı*. İstanbul: Zihinsel Engelliler Destek Derneği.
- Kwok, S. & Wong, D. (2000). Mental health of parents with young children in Hong Kong: the roles of parenting stress and parenting self-efficacy. *Child and Family Social Work* 5, 57-65.
- McCubbin, H. I. and McCubbin, M. A. (1988). Typologies of Resilient Families: Emerging Roles of Social Class and Ethnicity. *Family Relations*, 37, 247-254.
- Mullins, J. B. (1987). Authentic Voices From Parents of Exceptional Children. *Family Relations*, 36, 30-33.
- Oğuzlar, A. (2010). *Alan Araştırmalarında Kayıp Değer Problemi ve Çözüm Önerileri*. 29 Aralık 2014 tarihinde <http://idari.cu.edu.tr/sempozyum/bil51.htm> adresinden alınmıştır.
- Scheel, M. J., & Rieckmann, T. (1998). An empirically derived description of self-efficacy and empowerment for parents of children identified as psychologically disordered. *American Journal of Family Therapy*, 26(1), 15-27.
- Seybold, J., Fritz, J., & MacPhee, D. (1991). Relation of social support to the self-perceptions of mothers with delayed children. *Journal of Community Psychology*, 19(1), 29-36.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürli çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.
- Patterson, J.M. (2002). Intergating Family Resilience and Family Stress Theory. *Journal of Marriage and Family*, 64, 349-360.
- Rodriguez, C.M. ve Murphy, L.E.(1997). Parenting stress and abuse potential in mothers of children with developmental disabilities. *Child Maltreatment*. (3): 245-252, 1997.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 57 (3), 316-331.
- Tsibidaki, A., & Tsamparli, A. (2009). Adaptability and cohesion of Greek families: raising a child with a severe disability on the island of Rhodes. *Journal of Family Studies*, 15, 245-259.
- Upadhyaya, G., ve Havalappanavar, N.B. (2008). Stress in parents of the mentally challenged. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34: 53-55

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**





## **Türkiye’de Merkezîyetçiliğe Karşı Özerklik Kısılcacında Eğitim Programları: Sorunlar ve Öneriler**

### **Curriculum in the Claws of Autonomy Against Centralism in Turkey: Issues and Suggestions**

Nilay T. BÜMEN<sup>1</sup>

#### **Öz**

Türkiye’de öğretim programları sıklıkla yenilense de, araştırmalar öğretmenlerin programlara bağlı kalamadığını gösterdiğinden, neden hâlâ aşırı merkezîyetçi bir anlayışla program tasarladığımız tartışmaya değer bir konudur. Bu çalışmanın amacı eğitimde program kontrolü, öğretmen özerkliği ve program uyarlamaları arasındaki ilişkileri belirleyerek, öğretim programlarının öğretmenler tarafından benimsenmesi ve etkili bir şekilde uygulanmasını-uyarlanmasını sağlamaya yönelik öneriler geliştirmektir. İlgili uluslararası ve ulusal alanyazın birlikte değerlendirildiğinde; merkezi sınavlarda başarıya odaklanan eğitim programları doğrultusunda öğretmenlerin programları harfiyen uygulamalarının beklendiği, özerkliklerinin oldukça sınırlandığı ve bunun sonucunda da programların nasıl ve niçin uyarlandığının arka plana düştüğü belirlenmiştir. Çalışmada bu ilişkilerin Türkiye’deki durumuna ilişkin kanıtlar; tarihi, politik ve sosyo-kültürel temelleriyle ele alınarak, sıkça yenilenen programların kâğıt üstünde kalması ya da örtük uyarlamalar yapılmasını önlemek üzere bazı öneriler sunulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitimde program kontrolü, öğretmenlikte profesyonellikten uzaklaşma, öğretmen özerkliği, program uyarlama

#### **Abstract**

Although the curriculum is often renewed in Turkey, researches show that teachers cannot adhere to curriculum, but why we still design a program with a highly centralized understanding is worth discussing. The aim of this study is to identify the relationship between curriculum control, teacher autonomy and curriculum adaptation and to develop suggestions for the adoption of the curriculum in Turkey by the teachers and the effective implementation-adaptation of these. When the relevant international and national studies is evaluated together, success-oriented curriculum have focused on national exams, in which teachers are expected to fully implement the programs, their autonomy is highly limited, and as a result, how and why the curriculum are adapted fade into background. In the study, some suggestions are made to prevent the frequent renewed curriculum left on paper or implicit adaptations by taking into account the historical, political and socio-cultural considerations of the evidence of these relations in Turkey.

**Keywords:** Curriculum adaptation, curriculum control, teacher autonomy, teacher de-professionalism.

1. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-1891-6589>

**Atf / Citation:** Bümen, N.T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185. doi:10.24106/kefdergi.2450

## Extended Abstract

Even though the curriculum has often been revised and teacher guidelines have been published in the last two decades, it is hard to say that teachers adhere to these. Teachers enact, animate, interpret and in some cases ignore, resist and dismiss the policy directives handed down to them. In some research, it has been determined that teachers do not closely follow the curriculum by the Ministry of Education and for various reasons (student profile, exams, regional-social-economical-cultural differences etc.) these programs are adapted, thus curriculum preparation with a very centralized mentality is being questioned. In other words, it is worth discussing designing a curriculum that is not implemented or the results of strictly restricted teacher autonomy. Moreover, questions such as 'Why is the curriculum prepared?' or 'What is the curriculum beneficial for?' are raised.

When curriculum control is examined in developed countries, it is seen that each country holds a different profile. Some countries (still) have a prescriptive national curriculum (e.g. France, China, Singapore, Korea and Japan) or are re-emphasizing prescription (e.g. England). Others (like Finland, Estonia, Hungary, Scotland, United States, Netherlands, Russia, Australia and Brazil) have a national core curriculum that can -and is expected to- be shaped at local, governing board or school levels. However, in Turkey the autonomy of schools and teachers is very restricted and the level of quality significantly differs between schools. The curriculum, course books and all important decisions are shaped in a centralized way and regional differences are discarded. Compared to Europe and the rest of the world, Turkey is defined as the country with the least school and teacher autonomy. Therefore, it can be said that teachers have the responsibility to adapt the curriculum prepared in a centralized way to meet the needs of local requirements. The term 'curriculum adaptation' is rather new for Turkey and there is few studies on the types and reasons of adaptation. In the Western literature, however, curriculum adaptation patterns and moderators have been identified.

In this framework, the aim of the study is to identify the relationship between curriculum control, teacher autonomy and curriculum adaptation and to develop suggestions for the adoption of the curriculum in Turkey by the teachers and the effective implementation-adaptation of these. In this sense, the frequently revised curriculum left on paper or implicit adaptations can probably be avoided. As in the 2018-2019 academic year, it is considered that in all classrooms and lessons new curricula will be implemented, some precautions can be taken by taking into account the mentioned relations and new research can be performed.

When the relevant international and national studies is evaluated together, there is a relationship between curriculum control, teacher autonomy and curriculum adaptation. From a governance perspective, when teacher autonomy decreases the curriculum is output based, external control of products is important and teachers are expected to faithfully implement the curriculum. At this point, curriculum adaptation or how it is adapted loses its significance. The current situation in Turkey clearly reflects this relationship. Due to central examinations, success has been reduced to national exams only and therefore, the curriculum focuses on output. School administrators expect teachers to fully implement the curriculum and; therefore, teachers have limited autonomy. In terms of these limitations, the concept how and why the curriculum is adapted fade into background. Since others decide on behalf of non-autonomous individuals and institutions, they do not feel the need for self-improvement. Furthermore, it is also pointed out that centrally imposed education regulations actually constitute a mechanism that functions to increase external control, thus de-professionalizing rather than professionalizing teachers. In Turkey, restricted autonomy can be considered as an effective factor when teachers do not feel the need to adapt the curriculum taking into consideration the special conditions of their schools and classrooms, do not try new methods and materials, do not have the need to continuously develop professionally. When teachers are provided with the opportunity and options to tailor the curriculum to their region, school and classroom specifications, more qualified teaching environment can be created, hence effort to do so should be increased. In this context, what the adaptation options based on the different needs and conditions in the new curriculum should be explained, and the pedagogical design capacity of the teachers should be developed. Moreover, in further research, the method, the type and the amount of the curriculum adaptation, the dilemma faced during the adaptation process, the ways adaptation skills can be developed, the types of adaptation which develop students learning, and the relationship between teacher autonomy and adaptations should be analyzed.

## 1. Giriş

Türkiye’de 1980’li yıllara kadar Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) politikası program geliştirmeden ziyade, öğretmeni ve öğretmen yetiştirmeyi merkeze almış olsa da (Ertürk, 1986, 16), bu durum hızla değişmiş ve her derse ilişkin ayrıntılı öğretim programları hazırlanmaya başlanmıştır. Ancak bazı çalışmalarda MEB tarafından yayımlanan programların öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerle değiştirilerek uygulandığı düşünüldüğünde (Dikbayır ve Bümen, 2016; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012, Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2019), oldukça merkezîyetçi bir anlayışla program tasarlanmanın anlamı sorgulanır hale gelmektedir. Başka bir deyişle, uygulanmayan programları tasarlanmanın ve öğretmen özerkliğini fazlasıyla sınırlamanın sonuçları tartışmaya değer hale gelmektedir. Üstelik “Neden öğretim programları hazırlanıyor?” ya da “Öğretim programları ne işe yarıyor?” gibi sorular gündeme gelmektedir.

Bilindiği gibi, Türkiye’de okulların ve öğretmenlerin özerkliği oldukça düşüktür (Çelik, Gümüş ve Gür, 2017; Özoğlu, Gür ve Altınoğlu, 2013; Öztürk, 2012; Tokgöz, 2013). Öğretim programları, ders kitapları ve önemli tüm kararlar merkezi olarak (MEB tarafından) verilmekte, bölgesel farklılıklar göz ardı edilmektedir. Dahası Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü’nün (OECD) 2015 raporuna göre, Türkiye’de öğretmenin, öğrencinin ve velinin okul yönetimine katılımı diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, en son sırada yer almaktadır (Çelik, Gümüş ve Gür, 2017; Şirin, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin merkezi olarak hazırlanmış olan öğretim programlarını yerel ihtiyaçlara göre uyarlamak gibi bir sorumlulukla baş başa kaldığı söylenebilir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

“Öğretim programlarının uyarlanması” kavramı ise, Türkiye için oldukça yenidir. Yeni yayımlanan programların nasıl uygulamaya geçirildiğine dair çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, öğretmenlerin programları sınıflarına nasıl ve niçin uyarladıklarına dair araştırmalar çok sınırlıdır (Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2019). Oysa Batı alanyazınında program uyarlama örüntüleri ve moderatörleri bile saptanmıştır (ör. Burkhauser ve Lesaux, 2015; Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009). Brown’a (2009) göre, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesi arttıkça öğretim materyallerini daha sık, daha maksatlı ve öğrenciyi özel olarak uyarlamaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Yukarıda belirtildiği gibi, Türkiye’de öğretim programları merkezîyetçi bir anlayışla tasarlandığından, okulların ve öğretmenlerin özerkliği oldukça düşüktür. Ancak merkezi olarak yayımlanan öğretim programlarının bölge, okul ve sınıf özelliklerine uygun olmadığı durumlarda öğretmenler programları uyarlamaktadır. Türkiye’de program kontrolü, öğretmen özerkliği ve program uyarlamaları arasındaki ilişkilerin eğitimde program çalışmaları alanında fazlaca ele alınmadığı düşünülmektedir. Bu kuramsal-eleştirel çalışmanın amacı program kontrolü, öğretmen özerkliği ve program uyarlamaları arasındaki ilişkileri belirleyerek, Türkiye’de öğretim programlarının öğretmenler tarafından benimsenerek ve nitelikli bir şekilde uygulanmasını-uyarlanmasını sağlamaya yönelik öneriler geliştirmektir. Bu ilişkilerin anlaşılması, sıkça yenilenen programların kâğıt üstünde kalmasını ya da örtük uyarlamalar yapılmasını (Yazıcılar ve Bümen, 2019) önleyebilir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm ders ve sınıflarda yeni öğretim programlarının uygulamaya geçirileceği düşünüldüğünde, söz konusu ilişkilerin dikkate alınmasıyla bazı önlemler alınabilir ve bu konuda yeni araştırmalar yapılabilir.

Bu bağlamda alanyazında yer alan çalışmalar incelenerek, öncelikle merkezîyetçilik ve yerelleşme düzenlerinde eğitim programları ele alınmaktadır. İkinci olarak öğretmen özerkliğinin kavramsal yapısı ve programla ilişkileri açıklanmaktadır. Daha sonra eğitim programlarıyla öğretmenlerin ilişkisi ve programların uyarlanması tartışılmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda ele alınan ilişkilerin Türkiye’deki durumuna ilişkin kanıtlar; tarihi, politik ve sosyo-kültürel temelleriyle çözümlenerek, program uygulamalarının geleceğine ilişkin öncelikli olarak çalışılması gereken bazı araştırma konuları gündeme getirilmekte, yeniden yapılanma çalışmalarına yönelik birtakım öneriler geliştirilmektedir.

## 2. Merkezîyetçilik ve Yerelleşme Düzenlerinde Eğitim Programları

Yerelleşme (decentralization) kısaca, karar alma yetkisinin, sorumluluğunun ve görevinin yüksek düzeydeki örgütlere ya da örgütlerin birbirleri arasındaki aktarımı olarak ifade edilebilir. Merkezîyetçilik, örgütsel hiyerarşinin üst düzeylerinde karar alma yetkisinde yoğunlaşmayı içerirken, yerelleşme yetkinin örgütün çeşitli düzeylerine doğru inmesini içermektedir (Taşkın ve Nayır, 2015). Son yıllarda birçok ülkede, bölgesel veya yerel yetkililere sorumluluk yüklenerek daha çok yerelleşmeye doğru gidildiği görülmektedir. OECD ülkeleri arasında genel olarak, Tablo 1’de görülen yönetim düzenleri bulunmaktadır (Gomendio, 2017).

**Tablo 1. OECD ülkelerinde uygulanan eğitim yönetimi düzenlemeleri**

Merkezi	Yerelle birlikte merkezi	Okullarla birlikte merkezi	Bölgeyle mutabık, ortaklaşa merkezi	Yerelleşmiş
Avusturya	Danimarka	İrlanda	Avustralya	Almanya
Çek Cum.	Estonya	Hollanda	İspanya	Amerika Birleşik Devletleri (ABD)
Fransa	Finlandiya	Yeni Zelanda	Meksika	Belçika
İsrail	İsveç			İsviçre
İtalya	İzlanda			İngiltere
Lüksemburg	Japonya			Kanada
Macaristan	Kore			
Portekiz	Norveç			
Türkiye	Polonya			
Yunanistan	Slovenya			
	Şili			

Türkiye’de eğitimin aşırı merkeziyetçi olması sıklıkla eleştirilmekte ve eğitim sisteminin daha fazla yerelleşmesinin gerekliliği yönünde bir tartışma sürdürülmektedir (Özoğlu, Gür ve Altınoğlu, 2013). Ancak yerel yönetimlerin güçlü olmaması, mali sıkıntılar yaşanması, yasal engeller, coğrafi, kültürel ve sosyal koşullarının uygun olmaması (Papadopoulou ve Yırcı, 2013), demokratik gelişme seviyesinin ve siyasi uzlaşma ortamının zayıflığı, etnik milliyetçiliğin tetiklediği terör olaylarının sona ermemesi (Odabaş, Tekdere ve Aktepe, 2016), yerelleşmenin beklenilenden öte, karışık ve eşitsizlik üreten bir süreç olması (Yolcu, 2010) gibi nedenlerle eğitimde yerelleşmenin Türkiye’yi yeni sorunların merkezi haline getirebileceği ifade edilmektedir. Çelik, Gümüş ve Gür’e göre ise (2017), Türkiye’nin dünyadaki yerelleşme eğilimlerinin aksine aşırı merkeziyetçi sistemi sürdürme nedenleri, çoğunlukla merkezi kararların daha fazla eşitlik ve adalet sağladığına, nepotizm ve patronaj ilişkisini (clientelism) önlediğine ilişkin düşüncelerdir. Ayrıca merkezin yereldeki yeterliğe olan güvensizliği ve gücünü paylaşma konusundaki isteksizliği ile bazı siyasi korkular da (bölünme gibi) merkeziyetçi politikaların devamını sağlamaktadır.

Programların nasıl oluşturulduğu ve uygulandığına genel olarak bakıldığında, Hopmann’a göre (2003), program kontrolü ile ilgili iki baskın örüntü bulunmaktadır. Bunlar; “ürün kontrolü” ve “süreç kontrolü”dür. Her biri öğretmenlerden beklenenleri ya da onların sorumluluklarını farklı bir terminolojiyle ifade eder. Örneğin ürün kontrolünü temel alan ABD’de öğrenci başarısının dışsal kontrolü, program kontrolünün temel aracıdır. Söz konusu kontrol, sınavlar ve çeşitli ölçme değerlendirme yolları ile okulların çıktılarını belirler. Bu gelenekte eğitim programları çıktılara dayanır. Öğretmenlerin uzmanlık derecesi de etkili öğretim ile ifade edilir ve mesleğin özü etkililiktir. Dolayısıyla en iyi öğretmenler bu yaklaşımı takip ederek “öğrencilerini alır ve doğru zamanda işini yapar” (Hopmann, 2003, 472). Başarılı bir öğretimin değerlendirmesi de öğrenci başarısıyla ilişkilidir ve öğretmenlerden programı sadakatle uygulaması beklenir (Westbury, 2000).

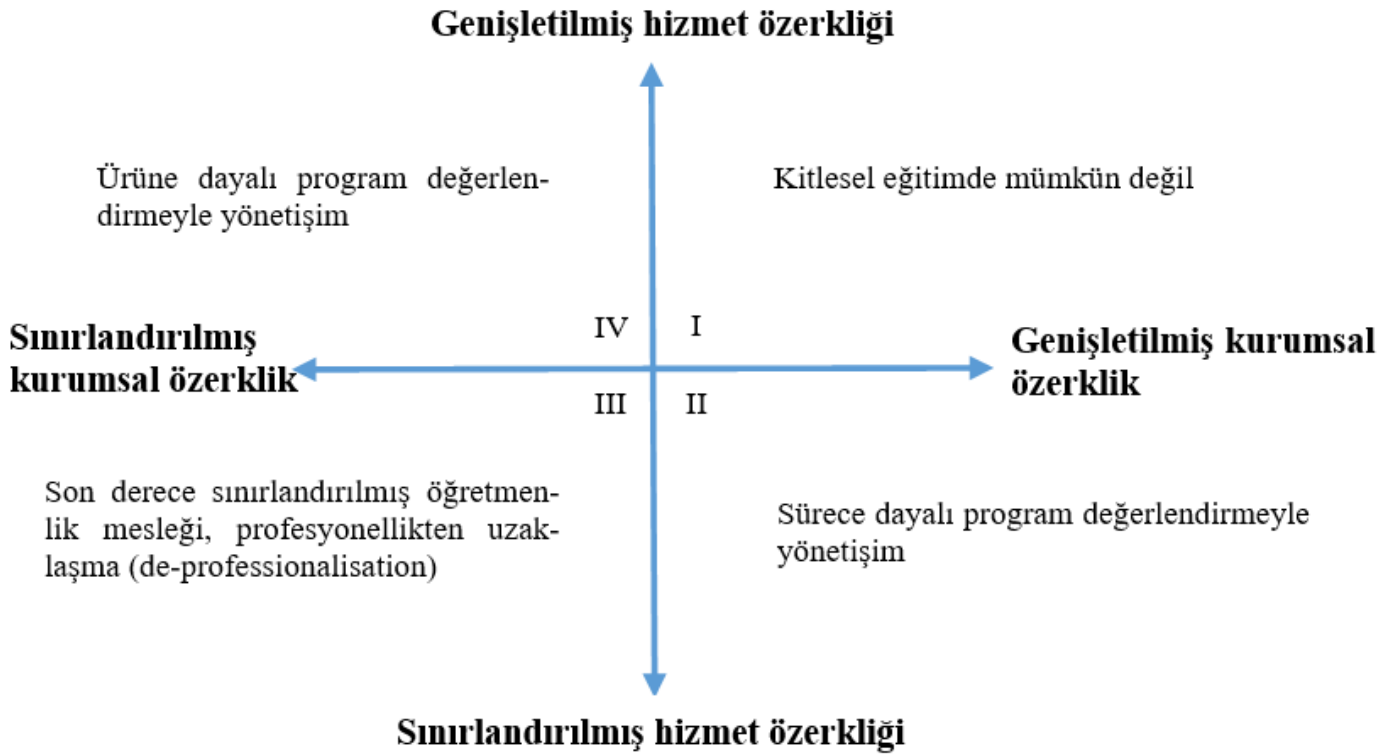
Diğer örüntü ise (süreç kontrolü) Avrupa’da görülen lisanslama ya da *Didaktik* sistemidir. Bu sistemde eğitim süreci üzerinde kontrol azdır, hatta neredeyse eğitim çıktıları üzerinde hiç bir dışsal kontrol yoktur. Ulusal eğitim programına uyumlu olmak kaydıyla, yerel öğretmen gruplarına ve okullara bağlı olarak, farklı eğitim çıktıları oluşmasına izin verilir. Bu gelenekte, mesleki uzmanlığa yönelik temel iddia, öğretim sanatı veya çalışması olan *Didaktik*’tir (Gundem ve Hopmann, 1998). Didaktiğin öğretimde kullanılması belli bir düzeyde öğretmen özerkliği gerektirir. Bu bağlamda ulusal otoriteler, öğretmenlere kendi özerklik derecelerini tanımlayan bir “öğretme ruhsatı-lisansı” sunarlar. *Lisanslama*, sorumlulukları dağıtan bir farklılaştırma süreci olarak da tanımlanabilir ve “pedagojik özgürlük” ya da “yöntem özgürlüğü” ile şekillenir (Hopmann, 2003). Başka bir deyişle, öğretmenin içerik ne olursa olsun, yöntemsel özgürlük ve becerilere sahip olması anlamına gelir.

Bu bağlamda Türkiye’deki duruma bakıldığında, programlar merkezde belirlenmekte olup öğretmenlere yalnızca uygulama rolü düşmektedir. Ülkemizde çerçeve program uygulandığı söylenmesine rağmen katı bir program uygulandığı görülmektedir. Özellikle son zamanlarda TEOG gibi sınavlarda kazanımların detaylı ve net bir şekilde belirlenmesiyle esneklik kaybolmaktadır. Öğretmenlere düşen görev, olduğu gibi bu programı uygulamak olmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’deki eğitim programlarını katı ve öğretmene yeterince alan bırakmayan programlar olarak tanımlamak mümkündür (Yavuz, 2016).

### 3. Öğretmen Özerkliği ve Eğitim Programları

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavramdır. 1980’li yıllara kadar öğretmen özerkliğinin daha çok mesleki özgürlük

açısından ele alındığı, ancak bunun öğretmenleri yalnızlaştırdığı, işbirliğini azaltarak bireyselleştirdiği, yeniliklere soğuk bakmalarına neden olduğu yönünde yapılan eleştirilerle (Öztürk, 2011), özerklik kavramının yeniden tanımlandığı görülmektedir. Bu bağlamda özerklik; sorumluluk, özyönetim ve hesapverilebilirlikle birlikte düşünölmeye başlanmıştır. Nitekim Mausestagen ve Mølstad (2015), özgürlük sorunlarından ziyade özyönetim, kişinin bilgi tabanını geliştirme, koruma ve düzenleme kapasitesine odaklanmıştır. Wermke ve Höstfält ise (2014), öğretmen özerkliği ile ilgili iki boyutlu bir model önermiştir. Bu modele göre ilk boyutta (x eksen) genişletilmiş ve kısıtlanmış kurumsal özerklik, ikinci boyutta ise (y eksen) genişletilmiş ve kısıtlanmış hizmet özerkliği yer almaktadır (bkz. Şekil 1).



**Şekil 1. Genişletilmiş/sınırlanmış hizmet ve kurumsal özerklik ile çeşitli yönetim biçimleri (Kaynak: Wermke ve Höstfält, 2014)**

Modele göre, yatay eksen kurumsal özerkliği gösterir ve genişletildiğinde eğitim programlarının değerlendirilmesi süreç odaklı hale gelir. Öğretmen özerkliği genişletildiğinde, öğretmenler *Didaktik* akıl yürütme yoluyla eylemlerini meşrulaştırma ve harekete geçirme imkânı bulmaktadır. Bunun aksine öğretmenlik mesleği büyük bir oranda kontrol edildiğinde öğretmen özerkliği kısıtlanmış olur ve belirlenmiş hedeflere ulaşmak ve sonuç almak önemsenir. Dikey eksen de sınırlanmış ve genişletilmiş hizmet özerkliği arasında süreklilik ifade edilir. Kurumsal özerklik sınırlanmış olduğunda ürüne dayalı program değerlendirme öne çıkar ve öğretmenlik mesleğinde özerklik daralır (III ve IV. çeyrek). Bu düzende devlet; amaçları, kaynakları, yöntemleri ve sonuçları belirleyip kontrol eder. Hem hizmet hem de kurumsal özerkliğin genişletilmesi durumunda ise kitlesele eğitim mümkün görünmemektedir (I. çeyrek). Çünkü öyle olması durumunda öğretmenler serbest meslek erbabı olacaktır ki, kitle eğitiminde bunun aksine, öğretmenlik mesleği çok önemlidir (Wermke ve Höstfält, 2014). Bu model öğretmen özerkliği kavramına, hem yönetim hem de program değerlendirme açısından yeni bir bakış açısı getirmektedir.

Özerklik için gerekli önkoşulların toplumsal güven düzeyi, okul ve öğretmenlerin yeterlikleri, hesapverebilirlik ve saydamlık olduğunu belirten Yavuz (2016), bu bileşenler sağlanmadan özerk olunmasının doğru olmadığını belirtmektedir. O'na göre, bu bileşenlerden ilki hariç, diğerleri iyi bir planlamayla geliştirilebilir ancak toplumsal güven düzeyi kültürel bir mesele olduğundan bu engeli aşmak zor görünmektedir. Benzer şekilde, yeterliği düşük olan kişi ve kuruma da özerklik verilemez. Zira otomobil kullanmayı bilmeyen birisine otomobil teslim edilemez. Dolayısıyla özerkliğin tartışılmasında bu bileşenler de mutlaka düşünölmelidir.

Merkezi olarak hazırlanan öğretim programlarında bölgesel ve yerel öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması güç olduğundan, öğretmen özerkliği araştırmaları eğitimde program çalışmaları alanında önemli bir yer tutar. Bazı çalışmalarda özerklik arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha güçlü ve profesyonel hissettikleri belirtilmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Bazı eğitim programcıları da dışarıdan uzmanlar tarafından hazırlanan öğretim programlarının uygulama-



da fazla bir değeri olmadığını, öğretmenlere özerklik sağlandığında uygulamalara daha güçlü bir şekilde bağlandıklarını vurgulamaktadır (Garrett, 1990; Kennedy, 1992).

Öğretmenin öğretim programları ve ölçme değerlendirme süreçlerindeki özerkliği, öğrencinin merkeze alındığı bir öğretim sürecini de mümkün kılmaktadır. Bu sayede öncelikle öğrencinin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda, daha amaçlı bir eğitim süreci yapılandırılabilir ve öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesi sağlanabilmektedir. OECD son çalışmalarında öğretim programı ve değerlendirme ile ilgili olarak alınan kararlarda daha fazla özerkliğin, diğer bir deyişle öğretmenlerin mesleki özerkliğinin, daha yüksek öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu sonucuna varmıştır (TEDMEM, 2015).

Ancak bazı çalışmalarda öğretmenlerin daha fazla özerkliği hoş karşılamadığı ve artırılan özerkliğin uygulamada istenilen sonuçlar yaratmadığı görülmektedir. Örneğin Nelson ve Miron (2005), çoğu öğretmenin diğer öğretmenlerle program konularında uzlaşmakta zorlandıkları için merkezi olarak hazırlanmış programları kullanmayı tercih ettiğini belirtmekte; artan özerkliğin öğretmenlerin akademik olmayan işlerini artırarak onları öğretim işinden alıkoyduğu vurgulanmaktadır. Güney Kore’de yapılan bir çalışmada yeni öğretim programlarıyla birlikte artan öğretmen özerkliğine sıcak bakılmadığı, bunun okulları farklılaştırmayacağına inanıldığı görülmüştür. Öğretmenler, özerklik artsa da tektipleşmenin daha da artacağını ve dengesiz programlar oluşacağını düşünmektedir (Hong ve Youngs, 2016). Benzer şekilde, Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra merkeziyetçi program anlayışından uzaklaşan Estonya’da yapılan bir çalışmada (Tuul, Mikser, Neudorf ve Ugaste, 2015), öğretmenlerin (n=347) özellikle ders kitabı ve materyal seçiminde daha fazla özgürlük istemesine rağmen amaç, yöntem ve içerik açısından belli bir rehberle sahip olmayı tercih ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini günlük uygulamalardan ziyade, ideallerinde özerk profesyoneller ve program geliştiriciler olarak gördükleri ifade edilmektedir. Shulman’a göre (2004), öğretmen özerkliği hem bir çözüm hem de bir sorundur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin basitçe daha fazla özerklik tercih ederek bunu öğrenci merkezli bir öğretim programı oluşturmak üzere kullanacaklarını varsaymak pek de gerçekçi değildir. Artan özerklik, uygulamada karmaşık ve genellikle de beklenmedik sonuçlar doğurabilir. Dolayısıyla artan program özerkliğine verilen tepkilerin okulların içsel ve dışsal faktörleriyle nasıl etkileşime girdiğini dikkatlice incelemek gerekmektedir (Hong ve Youngs, 2016).

#### 4. Program-Öğretmen İlişkisi ve Programın Uyarlanması

Son yüzyılda eğitim programlarıyla öğretmenlerin ilişkisi epey tartışılan ve farklı görüşlerin ortaya atıldığı bir konu olmuştur. ABD’de soğuk savaşın etkisiyle yapılan program reformlarında öğretmenler tasarım sürecinin dışında tutularak, sadece yeni materyalleri uygulamakla mükellef hale gelmiştir. Böylece 1960’lı yıllarda uzmanlar tarafından tasarlanan programları yazıldığı gibi uygulayan öğretmenlerle, sistem “öğretmene karşı dayanıklı programların” (teacher proof curriculum) hâkim olduğu bir yapıya kavuşmuştur (Yazıcılar, 2016). Öğretmeni bir teknisyen (veya işçi) olarak işlev görmeye zorlayan bu anlayış, davranışçı kuramın egemen olduğu yıllarda, onun bir izdüşümü olarak uygulamaya konulmuştur. Böylece uzmanların hazırladığı bir yemek kitabı tarzındaki programların kim tarafından uygulanırsa uygulansın aynı sonuçları vereceği düşünülmüştür. Ancak 1970’li ve 80’li yıllarda yapılan çalışmalarda dönemsel, sosyal, ekonomik ve kültürel nedenlerle öğretmene karşı dayanıklı program paketlerinin amaçlarına ulaşamadığı belirlenmiştir. 1980’lerde program değişikliği ve geliştirilmesinde öğretmenin merkezi rolü savunularak; okula dayalı program geliştirme, yansıtıcı uygulamalar ve eylem araştırmaları gibi yeni yaklaşımlarla öğretmenlerin gücü artırılmıştır (Eryaman ve Riedler, 2010).

Westwood Taylor (2013), ABD eğitim sisteminde hâlâ “öğretmene karşı dayanıklı program” anlayışının sürdürüldüğünü belirterek, “öğretmene karşı dayanıklı” ifadesinin; öğretmen ne yaparsa yapsın başarılı sonuçlar almaya odaklanan aşağılayıcı bir terim olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bugüne kadar hiçbir eğitim programının öğrenmeyi kolaylaştırmada diğerlerinden daha etkili olduğu gösterilmemiştir. Bu nedenle, neyin nasıl öğretildiği ve öğrencilerin ne öğrendiği konusunda öğretmenin güçlü etkisini kabul edecek olursak, belki de artık “programa karşı dayanıklı öğretmen”in tanımlanmaya çalışılması gerekmektedir. “Programa karşı dayanıklı öğretmen” kendisine sunulan programı görmezden gelmez veya sabote etmez; bilakis herhangi bir programı oldukça etkili bir şekilde kullanabilir.

Günümüzde, programın öğretmenlerden bağımsız bir şekilde hazırlandığı ve yazılı halden uygulamalı hale geçirilmesi esnasında oluşan zorunlu değişikliklerin doğal olduğu düşünülmektedir. Önceki dönemlerde görülen, programları “geliştirme” ve “uygulama” arasındaki kopukluk; yerini, öğretmeni daha güçlü kılan ve uygulamalarda bağlamsal duyarlılık içeren “okul temelli program geliştirme” anlayışı gibi geçişli ve esnek uygulamalara bırakmıştır (Şahin ve Kumral, 2013). Olması gereken şey, “karşılıklı uyarılma” olarak adlandırılan; program materyallerinin uygulandıkça değiştirildiği ve öğretmenlerin de materyalleri kullandıkça değiştiği anlayışıdır (Sherin ve Drake, 2009). Bu bağlamda öğretmen ile program arasındaki ilişki incelenerek, uyarlamaların nasıl ve neden yapıldığı anlaşılmalı çalışılmaktadır. Öğretmenlerin önceden hazırlanmış programlar üzerinde ince ayarlarla değişiklik yapmasına dayanan uyarlamalarda çeşitli örüntüler kullandıkları (Drake ve Sherin, 2006; Yazıcılar ve Bümen, 2019), kıdemli öğretmenlerin program materyallerini hem

öğrenci ihtiyaçları hem de bölge standartlarını dikkate alarak daha iyi uyarlayabildikleri (Burkhauser ve Lesaux, 2015), bu becerilerin mesleki gelişim programlarıyla arttığı (Westwood Taylor, 2013), uyarlamaların öğrenci motivasyonu ve başarısını artırdığı (Leite, Fernandes ve Figueiredo, 2013) belirlenmiştir.

## 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitimde program kontrolü, öğretmen özerkliği ve program uyarlamaları arasında sıkı bir ilişki vardır. Yönetmelik açıdan bakıldığında, öğretmen özerkliği azalır ise eğitim programları çıktıya odaklanır, öğrenme ürünlerinin dışsal kontrolü önemli hale gelir (Hopmann, 2003) ve öğretmenlerden programları harfiyen uygulamaları beklenir (Westbury, 2000). Bu noktada öğretim programlarının nasıl ya da niçin uyarlandığı önemini kaybeder. Türkiye’deki mevcut durum da bu ilişkiyi açıkça yansıtmaktadır. Merkezi sınavlar nedeniyle başarı sadece sınav puanına indirgenmiştir ve böylece programlar çıktıya odaklanmıştır. Okul yöneticileri ve müfettişler de öğretmenlerin programları tam olarak uygulamalarını bekler ve öğretmenler içeriğin belirlenmesi konusunda sınırlı bir özerkliğe sahiptir (Öztürk, 2011). Bu sınırlar çerçevesinde programların nasıl ve niçin uyarlandığı konusu da arka plana düşmektedir.

Türkiye’de program kontrolünün aşırı merkezîyetçi olması ve öğretmen özerkliğinin oldukça sınırlandırılması nedeniyle yenilenen öğretim programlarının işlevi de tartışmalı bir hale gelmektedir. Zira merkezî olarak dayatılan eğitim düzenlemelerinin aslında dış denetimi artıran bir mekanizma oluşturduğu ve bu nedenle öğretmenlerin profesyonelleşmekten ziyade, tam tersine profesyonellikten uzaklaşmalarına (de-professionalising) neden olduğu belirtilmektedir (Osgood, 2006). Profesyonellikten uzaklaşma eğiliminin, öğretmenlerin güvenlik, sağlık ve özellikle psikolojik durumları (tükenmişlik) üzerinde önemli etkileri söz konusudur (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). Benzer şekilde Yavuz’a göre (2016) özerklik arttığında kişi ve kurumların karar verme – problem çözme becerileri gelişmekte, bağlılıkları artmaktadır. Ayrıca özerk kişi ve kurumlar bir yetişkin gibi davranırken, özerk olmayanlar çocuk kalmakta, onlar adına [başka] yetişkinler karar vermektedir. Bu bağlamda özerk kişi ve kurum kendini geliştirme ihtiyacı hissederken, özerk olmayanlar böyle bir ihtiyaç hissetmemektedir. Türkiye’de okul ve öğretmenlerin özerkliği çok düşük olduğundan, öğretmenlerin kendini mesleki ve bireysel anlamda geliştirmeye yönelmemelerinde özerkliğin etkili bir faktör olabileceği düşünülebilir. Başka bir deyişle kendini özerk hissetmeyen öğretmenler okuluna ve sınıfına dair özel koşulları dikkate alarak programı uyarlamaya, yeni yöntem ve materyaller denemeye, kendini mesleki olarak sürekli geliştirmeye de ihtiyaç duymayacaktır. Nitekim Can (2009) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmenlerin birçoğu program geliştirmenin kendilerine değil, MEB’e düşen bir sorumluluk olduğunu düşünmektedir.

Wermke ve Höstfält’in (2014) öğretmen özerkliğine ilişkin modeli dikkate alındığında, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin sınırlandırılmış kurumsal ve hizmet özerkliği kategorisinde (Şekil 1’de III. ve IV. çeyrek) yer aldığı düşünülebilir. Zira öğretmenlerin kurumsal özerkliği ulusal merkezî sınavlarla değerlendirilerek ürün odaklı olacak şekilde sınırlandırılmıştır. OECD verileri Türkiye’de önemli kararların merkezî olarak verildiğini ve bu kararların öğretmenlerden ziyade okul yönetimleri tarafından kontrol edildiğini gösterdiğinden (Ingersoll ve Collins, 2017), öğretmenlerin hizmet özerkliğinin de sınırlandırılmış olduğu söylenebilir. Merkezîyetçi eğitim sistemi nedeniyle öğretmenlerin mesleki potansiyellerini gerçekleştiremedikleri ve kuruma dayalı benlik saygısının azaldığı (Özaslan, 2015) dikkate alındığında, Türkiye’de öğretmenlerin ürün odaklı kontrolle (Hopmann, 2003) özerkliklerinin sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu durumun bir diğer kanıtı da Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü’nün (UNESCO) 2017 yılında yayınladığı raporun bazı bulgularıdır. UNESCO Küresel Eğitim İzleme Raporu’na göre Türkiye, öğretmenlerin ders içeriğine karar vermede en az söz sahibi olduğu ülkelerden biri olup, öğretmenlerin bu konudaki özerkliği 2006’dan 2015’e dek giderek azalmış durumdadır (UNESCO-GEM, 2017). Türkiye’de öğretmenlerin derslerin içeriğine karar verebildiği okulların oranı %20’nin altında kalırken, bu oran Çek Cumhuriyeti, Birleşik Krallık ve Estonya’da %100’e yakındır. Benzer şekilde Yurdakul, Çelik, Gür ve Kurt’un (2016) yaptığı güncel bir araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 54’ü, merkezden verilen kararların pasif uygulayıcısı olduklarını; yüzde 53’ü eğitim politikalarının şekillenmesinde etkilerinin olmadığını düşünmektedir (n=3034). Bu çalışmalara dayanılarak, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin sınırlandırılmış kurumsal ve hizmet özerkliği kategorisinde (Şekil 1’de III. ve IV. çeyrek) yer aldığı (Wermke ve Höstfält, 2014) söylenebilir. Bu kategoride profesyonellikten uzaklaşma görüldüğü de hatırlanmalıdır.

Bu durumun nedenleri tarihi, politik ve sosyo-kültürel özelliklerle ilişkilendirilebilir. Öztan (2011, 233), Osmanlı – Türk modernleşmesinde, mikro ve makro düzeyde, sosyo-politik rol dağılımının ve güç dengesinin merkezine itaatın konulduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle, çocukluğun politik inşasında anne-babaya, öğretmene, otoriteye ve devlete “itaat”, temel bileşenlerden biridir. Bu bağlamda sözü edilen sosyo-politik atmosferde büyüyen ve öğretmenlik yapan kuşaklar için “özerklik” sözcüğü oldukça yabancı bir hale gelmektedir. Bu atmosferde öğretmenler “kontrol odaklı”, öğretmen özerkliğinin sınırlandırılması “doğal”, ürünlerin kontrolü “yasal ve zorunlu”dur (Yazıcılar ve Bümen,

2019). Dolayısıyla Errs, Kalmus ve Autio'nun dediği gibi (2016, 591), "öğretmen özerkliği felsefi, psikolojik, sosyolojik ve tarihi-politik yönleri olan karmaşık bir fenomendir".

Bu karmaşık fenomenin sosyo-politik açıdan analizinde Yıldız'ın (2014) bazı görüşleri yararlı olabilir. Yıldız'a göre (2014), günümüzün öne çıkan öğretmen tipolojisi "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen"dir. Bu öğretmen tipolojisi, toplumsal sorumluluklarından sıyrılmış, görevi öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaya indirgenmiş, mekanik bir içerik aktarıcısı teknisyen-öğretmen olarak betimlenmektedir. Hatta bu tipolojinin, onu önceleyen ve bugün görünmez kılınan "idealist-toplumcu" öğretmenin tam karşısında yer aldığı da söylenebilir. O'na göre, idealist-toplumcu öğretmenden teknisyen öğretmene doğru yaşanan dönüşümü, küresel düzeyde uygulanan neo-liberal politikalarından bağımsız ele almak da mümkün değildir. Bu bağlamda öğretmenlere dayatılan yeni model, Giroux'nun (2012) sözleriyle ifade edilirse, etik ve adalet sorgulamalarıyla ilgilenmeyen iktisadi bir modeldir. Bu yeni model, kamusal hizmetlerde özerklik ve yaratıcılığı birleştirerek öğretmenler için ekonomik, sosyal ve pedagojik koşulları yaratmak yerine, onları vasıfsızlaştırmayı ve yaratıcılığın yerine standardizasyonu önermektedir (Giroux, 2012). Kısacası neoliberal perspektife göre öğretmen, sınav odaklı ve şirketleşmiş bir eğitim teknisyeninden başka bir şey değildir.

Öte yandan öğretmen özerkliğinin tarihi-politik açıdan analizinde, Jön Türkler içerisinde yer alan ve önemli Osmanlı entelektüellerinden biri olan sosyolog Prens Sabahattin'in (1879-1948) âdem-i merkeziyetçiliğe dair bazı görüşlerine başvurulabilir. Prens Sabahattin'e göre iki tür toplum vardır: Bireyci toplumlar ve cemaatçi (bütüncü) toplumlar. Bireyci yapıda esas olan, manevi olan bir fikir aydınlanması değil, etkin bir maddi çalışma, hayatın değişen ihtiyaçlarına her zaman uyabilmek için gittikçe gelişen bir üretdir. Cemaatçi toplum ise maddi çalışmanın gevşekliğinden dolayı kendine bağlı olanları üretimden çok tüketime sürükleyerek sosyal yetenek ve kişiliğin gelişmesine engel olur. Bu yüzden bireyi; aile, topluluk, parti ve hükümete bağlayarak, dayanak noktalarını hep kişilikleri dışında aramak zorunda kalan insanlardan kurulu statik bir toplum yaratır. Osmanlı'yı cemaatçi bir yapı olarak gören Prens Sabahattin, bunun merkezi yönetime yol açtığını ve memur toplumu oluşturduğunu ifade etmektedir. Çünkü kişinin kendi geçimini sağlayabilmesi ve iyi yerlere gelebilmesi Padişah'a "sadakâte" bağlıdır. Bu birey tipi, itaat-memur tipidir. Bu yapısal sorundan dolayı Osmanlı İmparatorluğu geri kalmıştır. Bu tip toplumlarda, kişinin kendi yeteneklerini ortaya çıkarması çok zordur. Bundan dolayı, liyakat, duvarda asılı sürrealist bir tablo gibidir (Ünal ve Kavuncuoğlu, 2015).

Günümüz Türkiye'sinde liyakate dayalı atamalara dair eleştiriler hâlâ sürdürülmektedir. Pekkaya ve Çolak'ın yaptığı çalışmada (2013) üniversite öğrencilerinin meslek seçerken önem verdiği ölçütlerin başında iş güvencesi geldiği dikkate alındığında, gençlerin hâlâ devlet memuru olma idealinin sürdürüldüğü düşünülebilir. Dolayısıyla Prens Sabahattin'in memur toplumu ve itaat-sadakat kültürüne ilişkin saptamalarının hâlâ geçerli olduğu akla gelmektedir. Bu bağlamda özerk olmak yerine, itaatkâr ve programa sadık bir öğretmen olmak doğal bir durumdur. Ancak merkezi olarak yayımlanan öğretim programlarının bölge, okul ve sınıf özelliklerine uygun olmadığı durumlarda öğretmenler ciddi bir ikilem yaşamaktadır. Bir tarafta kurallara-mevzuata uyma zorunluluğu, diğer tarafta ise öğrencilerin ihtiyaçları ve mesleki idealler bulunmaktadır. Bu ikilem, Ramatlapana ve Makonye (2012, 23) tarafından "onları besleyen eli ısıramayacakları için öğretmenlerin çok özerk olmaları zor, hatta mantıksızdır" şeklinde açıklanmaktadır. Türkiye'deki öğretmenler programı "denetlenmek için kullanılan bir araç" olarak gördüklerinden ve planlar üzerinden denetim yapıldığından sınıfta bazı uyarlamalar yapsalar da bunları açıkça göstermemektedirler (Yazıcılar, 2016). Şahin ve Kumral (2013) da buna benzer olarak, öğretmenlerin öğretim programını "sistemin kendilerine emrettiği bir yasa", "oyuncunun bağlı kaldığı bir senaryo" veya "müziyenin takip ettiği notalar" gibi algıladıklarını; bu algıya sahip öğretmenlerin ise programı bir kalıp şeklinde uygulama görevini üstlendiklerini tespit etmişlerdir. Burkhauser ve Lesaux (2015), öğretmenlerin program ve/veya program materyallerini "izlenmesi gereken talimatlar" olarak gördüklerinde uyarılma çalışmalarının daha sınırlı kaldığını belirlemiştir.

Bilindiği gibi, 2005 yılında tüm öğretim programlarının öğrenci merkezli öğretime öncelik verecek şekilde yeniden tasarlanması yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda ayrıntılı öğretim programları ve bazı derslerde de öğretmen kılavuzları hazırlanmıştır. Tokgöz'ün (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kılavuz kitapları programın kendisi olarak gördükleri, en çok kullanılan öğretim materyalinin kılavuz kitaplar olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla 2005-2013 yılları arasındaki dönemde "öğretime karşı dayanıklı program" anlayışının kesin bir şekilde hâkim olduğu söylenebilir. Nitekim Şahin ve Kumral'ın çalışmasında da (2013), öğretmen adaylarının çoğunun öğretim programını bir "kalıp" olarak gördükleri, bu bağlamda "öğretime karşı dayanıklı" program anlayışına yakın durdukları belirtilmektedir.

2013 yılından itibaren ise yenilenen programlarda kısaltmalara gidildiği, öğretim ve ölçme değerlendirmeye yönelik önerilerin/örneklerin silindiği görülmektedir (ör. MEB, 2013a; MEB, 2013b; MEB, 2017a; MEB, 2017b). Gereğesi tam olarak açıklanmayan bu uygulama ile birlikte öğretim programları daha çok kazanım ve konu listesi haline gelmiştir. Zira programlarda çok kısa bir şekilde öğrenme-öğretme sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiş, dersin işlenişi ve

ölçme değerlendirmeye ilişkin ayrıntılar ve örnekler hiç sunulmamıştır. Ayrıca son öğretim programlarından bazıları incelendiğinde (ör. MEB, 2017a; MEB, 2017b), öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlıklı bazı açıklamalar yapıldığı ancak bu açıklamaların program uyarlamalarına yönelik ayrıntılar, örnekler ya da seçenekler içermediği, öğretmen özerkliğinin güçlendirilmediği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin program uyarlamaları konusunda hemen hemen hiç desteklenmedikleri sonucu çıkarılabilir.

Her ne kadar 2013 yılından sonra yayımlanan programlarda ayrıntılı ders planları sunulmamış olsa da, kurallar ve sınırlar devlet tarafından belirlenmiş olduğu için hâlâ “öğretmene karşı dayanıklı program” anlayışının sürdüğü tahmin edilebilir. Zira son dört-beş yılda öğretmenlerin öğretimsel özerkliğinin arttığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamakta; hatta Türkiye’de öğretmenlerin ders içeriğine karar vermedeki özerkliğinin 2006’dan 2015’e dek giderek azaldığı görülmektedir (UNESCO-GEM, 2017). Öğretmene karşı dayanıklı program anlayışı, ayrıntılı öğretim programlarını fazlasıyla ön plana aldığı, öğretmeni bir teknisyene dönüştürdüğü için eleştirildiğinden; yapılandırmacı-öğrenci merkezli öğretimi hedefleyen Türkiye’nin, ABD’de davranışçı akımın hâkim olduğu yıllarda uyguladığı bu anlayışı sorgulamasında yarar vardır. Öte yandan bu anlayışın tersine “programa karşı dayanıklı öğretmen” anlayışının hayata geçirilmesi ise oldukça zorlu bir süreçtir. Zira Türkiye’de öğretmen yeterlikleri, özerkliği ve eğitimi, gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında iyileşmeye açık durumdadır. Bu nedenle kısa vadede programa karşı dayanıklı öğretmen anlayışına geçmek de mümkün görünmemektedir. Her ne kadar 2013 yılından sonra yayımlanan programlar kazanım ve konu listesi haline gelmiş olsa da, öğretmenin teknisyen rolü değişmediğinden sınıfta neler olduğu (programların nasıl uygulandığı) tamamen belirsiz bir hale gelmiştir.

Bu durumda yenilenecek öğretim programlarında öğretmenlere inisiyatif sunacak örneklerle; okul, bölge ve sınıflara özgü koşullar çerçevesinde programın nasıl uyarlanacağına dair önerilere ve öğretmen özerkliğini artıracak adımlara ihtiyaç vardır. Örneğin yeni öğretim programlarında öğretmenlere uyarlamada dikkate alınacak ölçütler ve uyarlama seçenekleri önerilebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda ve eğitime ilişkin genel politikaların geliştirilmesinde mevcut katılım mekanizmaları güçlendirilmeli, branş/bilim alanlarına göre ülke çapında zümre konseyleri kurularak başta program geliştirme olmak üzere kendilerini ilgilendiren konularda çalışma yapmaları özendirilmelidir (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt 2016). Ayrıca hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminde “pedagojik tasarım kapasitesi”nin (Brown, 2009) güçlendirilmesine, öğretmen eğitiminde de yüksek lisans düzeyine odaklanılmalıdır. Örneğin öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarını kolaylaştıracak ve teşvik edecek yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Zira öğretmenlerin çoğu lisansüstü eğitim görmeye isteklidir (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt 2016). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları; incelemeye, uygulamaya, değerlendirmeye ve uyarlamaya dayalı becerilerle, deneyim kazandıkça geliştiğinden (Westwood Taylor, 2013), “programa dair muhakemeleri” güçlendirecek çalışmalara gerek duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin uyarlama becerilerini zenginleştirmeyi hedefleyen okul temelli ve uzun süreli mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Öğretmen özerkliğinin ani ve hızlı bir biçimde artması mümkün olmadığından, bu hedef için belirtilen ön koşulları (Yavuz, 2016) sağlamaya yönelik gerekli adımlar atılmalıdır. Zira öğretmen özerkliği okullarda akademik başarıyı etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Yeni araştırmalarda ise öğretmen kılavuzu ve öğretim programlarının nasıl kullanıldığı, nasıl uyarlandığı, uyarlamaların ne tür ve ne kadar olabileceği, uyarlama sürecinde yaşanan ikilemler, sadeleştirilen programların nasıl sonuçlar doğurduğu, hangi uyarlamaların öğrencileri daha çok geliştirdiği, beklenen ve ihtiyaç duyulan öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmen özerkliği ile uyarlamalar arasındaki ilişkiler ve öğretmenlerin programa dair muhakemelerinde hangi faktörlerin etkili olduğu incelenmelidir.

## 6. Kaynakça

- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann and G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp. 17–36). New York, NY: Routledge.
- Bümen, N.T., Çakar, E. & Yıldız, D.G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,14(1), 203-228.
- Burkhauser, M. A. & Lesaux, N. K. (2015). Exercising a bounded autonomy: novice and experienced teachers’ adaptations to curriculum materials in an age of accountability, *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291-312.
- Can, N. (2009). The leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Çelik, Z. Gümüş, S. & Gür, B. S. (2017). *Moving beyond a monotype education in turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead*. In Cha, Y.K. Gundara, J., Ham, S.H. and Lee, M. (eds.), *Multicultural education in glocal perspectives*, (pp. 103-119). Singapore: Springer.
- Dikbayır, A. & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 6(11), 17-38.



- Drake, C. & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187.
- Errs, M., Kalmus, V. & Autio, T. H. (2016). 'Walking a fine line': Teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany, *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 589-609.
- Ertürk, S. (1986). *Türkiye'deki bazı eğitim sorunları ve üzerine düşünceler*. Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Eryaman, M.Y. & Riedler, M. (2010). Teacher-proof curriculum. In C. Kriedel. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. (pp. 864-865). NY: Sage.
- Garrett, R. M. (1990). The introduction of school-based curriculum development in a centralized education system: A possible tactic. *International Journal of Educational Development*, 10, 303-309.
- Giroux, H. (2012). *Education and the crisis of public values: Challenging the assault on teachers, students, and public education*. New York, NY: Peter Lang.
- Gomendio, M. (2017). *Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all, international summit on the teaching profession*, Paris, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>
- Gundem, B. B., & Hopmann, S.T. (Eds.). (1998). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York, NY: P. Lang.
- Hong, W.P. & Youngs, P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea, *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 20-33.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms, *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478.
- Ingersoll, R.M. & Collins, G.J (2017). Accountability and control in American schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 75-95.
- Kaya, E., Çetin, P.S., & Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 103-113.
- Kennedy, K. (1992). School-based curriculum development as a policy option for the 1990s. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7, 180-195.
- Leite, C. Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2013). National curriculum vs curricular adaptation – teachers' perspectives. In J. Molgado, M.Alves, I.Viana, C.Ferreira, F.Seabra, J.Pacheco (Eds.). *Proceedings from European Conference on Curriculum Studies*, (pp. 556-561). Braga-Portugal, University of Minho.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C.E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 28520, Doi: 10.3402/nstep.v1.28520.
- MEB, (2013a). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3-4-5-6-7-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2013b). *Ortaöğretim matematik dersi (9-10-11-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2017a). *Hayat bilgisi dersi (1-2-3. sınıflar) öğretim programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2017b). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nelson, C., & Miron, G. (2005). *Exploring the correlates of academic success in Pennsylvania charter schools*. New York, NY: National Centre for the Study of Privatization in Education.
- Odabaş, H., Tekdere, M. & Aktepe, E. (2016). Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin muhtemel etkileri: Türkiye'de uygulanabilirliği. *Proceedings from International Conference in Economics*, (pp. 1-30). Barcelona, Spain.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.
- Özaslan, G. (2015). Teachers' perceptions of the level of their professional autonomy. *Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 25-39.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Altınoğlu, A. (2013). *Türkiye'de ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara, Eğitim Bir-Sen yayınları, no: 54.
- Öztan, G. G. (2011). *Türkiye'de çocukluğun politik inşası*. İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları, no: 373.
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*. 4(2), 113-128.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Papadopoulou, V., & Yirci, R. (2013). Rethinking decentralization in education in terms of administrative problems. *Educational Process: International Journal*, 2(1-2), 7-18.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29, 38-54.
- Pekkaya, M., & Çolak, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin AHP ile belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 797-818.
- Ramatlapana, K. & Makonye, J. P. (2012). From too much freedom to too much restriction: The case of teacher autonomy from National Curriculum Statement (NCS) to Curriculum and Assessment Statement (CAPS), *Africa Education Review*, 9(1), 7-25.
- Şahin, A. & Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 19-32.



- Sherin, M. G., & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 467-500.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Şirin, S. (2017). *Bir Türkiye hayali*. İstanbul, Doğan ve Egmont Yayıncılık.
- Taşkın, P. & Nayır, K.F. (2015). Okulların tüzel kişiliği var mıdır? Olmalı mıdır? *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1-17.
- TEDMEM (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine. <https://tedmem.org/mem-notlari/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine> adresinden elde edildi.
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one*. (Unpublished doctoral dissertation), Ankara, METU.
- Tuul, M., Mikser, R., Neudorf, E. & Ugaste, A. (2015) Estonian preschool teachers' aspirations for curricular autonomy – the gap between an ideal and professional practice, *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1845-1861.
- Ünal, F. & Kavuncuoğlu, S. (2015). Prens Sabahattin ve âdem-i merkeziyetçilik anlayışı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 118-130.
- UNESCO-GEM, (2017). *Global education monitoring report 2017-2018: Accountability in education*. France, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Publishing. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593e.pdf>
- Wermke, W. & Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession, *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58-80.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts, *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*, (Eds.) (pp. 15–39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Westwood Taylor, M. (2013). Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 295–321.
- Yavuz, M. (2016). Eğitimde özerklik üzerine. TEDMEM. <https://tedmem.org/dosya-konusu/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine> adresinden alındı.
- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir, Ege Üniversitesi.
- Yazıcılar, Ü. & Bümen, N. T. (2019). *Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out*. Manuscript submitted for publication.
- Yıldız, A. (2014). *İdealist öğretmenlerden sınıva hazırlayıcı teknisyene: Öğretmenliğin dönüşümü*. İstanbul, Kalkedon yayınları.
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara, Eğitim Bir-Sen Yayınları, no: 70.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması<sup>1</sup>

## Adaptation of The Group Work Contribution Scale into Turkish Culture<sup>1</sup>

Sevilay ÇIRAK KURT<sup>2</sup>, Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, bir grup çalışmasında yer alan öğrencilerin süreç sonunda bireysel katkılarını öz değerlendirme yoluyla ortaya koymalarını sağlayacak "Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği"ni Türk kültürüne uyarlamak ve ölçeğin psikometrik niteliklerini belirlemektir. Araştırma 2016-2017 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde toplam 497 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla 325 öğretmen adayından toplanan veriye açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ardından 172 öğretmen adayından toplanan farklı bir veri seti üzerinde de doğrulayıcı faktör analizi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde 14 maddeden oluşan, 3 boyutlu (çaba-sorumluluk-destekleyici davranış) bir yapı elde edilmiştir. 14 maddelik ölçek yapısı model uyum indekslerince doğrulanmaktadır. Sonuç olarak, Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği Türkçe formunun öğretmen adaylarının grup çalışmasına katkı durumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Grup çalışmasına katkı, öz değerlendirme, ölçek uyarlama, güvenirlik ve geçerlik, öğretmen adayları.

### Abstract

The purpose of the study is to adapt the Group Work Contribution Scale, Which was developed for use as a self-assessment at the conclusion of a group project into Turkish Culture and investigate the psychometric properties of the scale. The research was conducted with a total of 497 prospective teachers during the Spring Semester of 2016-2017 Academic Year. In order to examine the construct validity of the scale, exploratory factor analysis was applied to the data collected from 325 prospective teachers. Then, confirmatory factor analysis was applied on a different data set collected from 172 teacher candidates. As a result of the validity and reliability studies, a 3-dimensional (effort-responsibility-supportive behavior) structure consisting of 14 items was obtained. The final 14-item scale for Group Work Contribution was confirmed via model fit indices. As a result it may be suggested that the Turkish version of the Group Work Contribution Scale is a valid and reliable instrument which can be used to determine prospective teachers' contribution the group work.

**Keywords:** Group work contribution, self-assessment, scale adaption, validity and reliability, prospective teachers

1. Bu çalışma 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (EPOK, 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2. Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adıyaman, Türkiye.; <https://orcid.org/0000-0001-8951-8727>

3. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-3879-9204>

**Atf / Citation:** Çırak Kurt, S., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2019). Grup çalışmasına katkı ölçeği'nin türk kültürüne uyarlanması. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 187-198. doi:10.24106/kefdergi.2457

## Extended Abstract

**Introduction:** Group projects which are conducted for educational purposes (particularly in a primary school setting) and require students to interact with each other, peer education, collaborative learning, team-based learning and all the other instructional methods that have been proven effective can be described as “group work” although they are known by different names or for their different features. In relevant studies, it has been revealed that group work has positive influence on a range of skills such as critical thinking, problem solving, meaningful and permanent learning, sense of responsibility and communication. On the other hand, there are also studies which have confirmed that some problems might arise in group work. The entire work burden might be laid on one single group member, tasks may not be distributed equally; tasks might be assigned to wrong students, some group members may not work as hard as necessary or may not assume responsibility while some students might prefer individual work to group work. In addition to these, problems in following the work schedule as well as the deficiency of group rules/inability to decide on group rules are also among the group work-related issues. At this point, it emerges as a necessity to assess students’ individual contribution to group work and to inform them about this assessment. Therefore, some researchers have suggested that self-assessment should be accompanied by peer assessment so as to help teachers obtain more relevant results regarding the group work performance of a given student. Effects of group work on learning outputs have been explored by various studies both in the national and international literature in the area; however, the relevant national literature lacks a proper and reliable measurement tool which would enable self-assessment in the process of defining contribution to group work, a common method in learning environments. In this regard, the aim of the study can be described as the introduction of a proper and reliable measurement tool for self-assessment, which will enable pre-service teachers to determine their own contribution to group work, into Turkish culture. The significance of the present study lies in the fact that it will fill an important gap since the national literature lacks a tool of the mentioned type and that it will promote active participation and responsibility aspects in group works.

**Method:** This is a descriptive study conducted in order to adapt the “Group Work Contribution Scale” to Turkish and to reveal such psychometric features of the scale as reliability and validity. This scale was first developed by Joo and Dennen (2016) to measure student contribution to school-based group (team) work and was devised in English. 497 pre-service teachers from two different universities participated in the study. Of these pre-service teachers, 325 formed the exploratory factor analysis (EFA) group (Group 1) and the remaining 172 constituted the confirmatory factor analysis (CFA) group (Group 2). Data analysis was carried out using IBM SPSS 20.0 and IBM SPSS AMOS 20 programs.

**Findings and conclusion:** In the process of adapting the “Group Work Contribution Scale” into Turkish culture, first EFA was implemented to test the construct validity. Next, CFA was conducted in order to verify the validity of the subject construct. Analyses show that, when compared to the original “Group Work Contribution Scale” form, the trial form of 3 factors (effort, responsibility and backing-up behavior) and 15 items corresponds with the original scale except for the eliminated 6<sup>th</sup> item in the “effort” factor and the shift of 7<sup>th</sup> item to the “responsibility” factor. As for the Cronbach’s alpha reliability coefficient of the scale, it was calculated to be 0.86 for the effort factor, 0.79 for the responsibility factor and 0.82 for the backing-up behavior. Finally, the coefficient was defined to be 0.897 for the overall scale. The 3-item construct of the Group Work Contribution Scale, which was determined through EFA, was checked via CFA. The scale explained 63.92% of the variance. Factor loadings of the items were seen to range between .56 and .89, which can be accepted as a strong evidence for the construct of the scale. In view of this, the fit indices obtained through CFA for the 3-item construct of the scale were found to be “within acceptable ranges” and hence, the model would be considered valid.

## 1. Giriş

Öğrencilerin etkileşim halinde olmalarını ve birlikte çalışmalarını gerektiren, eğitsel amaçlarla oluşturulmuş küme çalışmaları (özellikle ilkökul yıllarında), akran öğretimi, işbirlikli öğrenme, takım temelli öğrenme gibi etkililiği kanıtlanmış öğretim yöntemlerini, birbirlerinden farklı nitelikler ve adlarla anılmakla birlikte, genel anlamda “grup çalışması” olarak betimleyebilmek mümkündür (Yasul ve Samancı, 2015). Bu bağlamda grup çalışması, iki ya da daha fazla öğrencinin ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalıştıkları bir öğrenme yolu olarak tanımlanabilir (Çakmak, 2014). Demirel’e göre (2011) en az iki, en çok da 8-10 kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla gerçekleştirdikleri grup çalışmalarında temel amaç, grup üyelerinin birlikte düşüncelerine, karşılıklı fikir alışverişinde bulunmalarına, birbirlerinden öğrenmelerine ve rahat bir ortamda çalışmalarına olanak sağlamaktır. Grup çalışması, anlamı tartışma, düşünceleri diğerleri ile birlikte düzenleme ve öğrenmeye yansıtma fırsatı sağlayan etkili bir öğrenme stratejisi olarak kabul edilmektedir (Fraser ve Deane, 1997). Öğretimin her kademesinde kullanılabilen grup çalışmaları ile öğrenciler tek başlarına yapabileceklerinden çok daha fazlasını başarabilir (Gillies, 2003; Joo ve Dennen, 2017), farklı deneyim ve bakış açısı olan akranlarından yeni fikirler edinebilir (Erdamar ve Demirel, 2010; Solomon ve Schrum, 2007). Grup çalışmaları öğrenilenlerin kalıcılığını artırır (Erdamar ve Demirel, 2010; Johnson ve Johnson, 1989), eleştirel düşünme becerisini (Fung ve Howe, 2012), bilişsel (örneğin problem çözme, anlamlı ve kalıcı öğrenme), duyuşsal becerileri (sorumluluk bilinci, güven duygusu) ve iletişim becerilerini (Çakmak, 2014; Delice ve Taşova, 2011; Gelici ve Bilgin, 2011) geliştirir. Sonuç olarak grup çalışmalarının öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkileme bağlamında önemli rolü olduğu ifade edilebilir.

İlgili alan yazında grup çalışmalarının ilkökuldan üniversiteye farklı eğitim kademelerinde farklı derslerde farklı değişkenler üzerine etkisinin araştırıldığı (ilgili araştırmalara en fazla konu olan değişkenin öğrenci başarısı olduğu söylenebilir) ve olumlu etkinin ortaya konulduğu birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Gelici ve Bilgin, 2011; Gillies ve Boyle, 2011; Oral, 2000; Qaisar, Dilshad ve Butt, 2015; Smith, Hinckley ve Volk, 1991; Varank ve Kuzucuoğlu, 2007). Nitekim ilgili alanda yürütülen meta analiz çalışmaları da grup çalışmalarının başarı ve tutum gibi değişkenlere olumlu etkisini ortaya koymaktadır (Çapar ve Tarım, 2015; Springer, Stanne ve Donovan, 1999). Çapar ve Tarım’ın (2015) yürüttüğü 36 araştırmanın dâhil edildiği meta analiz çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin matematik başarısı ve tutumu ile ilişkisi incelenmiş; işbirlikli öğrenmenin başarı ile orta düzeyde pozitif, matematiğe yönelik tutum ile düşük düzeyde pozitif ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Springer, Stanne ve Donovan’ın (1999) meta analiz çalışmasında da grup çalışmalarının FETEM(STEM) derslerinde başarıyı ve derse devam oranlarını artırdığı, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Sağladığı fayda araştırmacıları grup çalışmalarını çevrimiçi öğrenme gibi güncel yaklaşımlarla da entegre etmeye götürmektedir (ör: Zhang, Liu, Chen, Wang ve Huang, 2017). Araştırmalar grup çalışmalarının öğretimin her kademesinde, gerek öğretmen eğitiminde (Weiss, Pellegrino ve Brigham, 2017; Yaylı, 2017) gerekse öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde (Gröschner, Seidel, Pehmer ve Keimer, 2014; Zhang, Liu, Chen, Wang ve Huang, 2017) kullanılmakta olduğunu göstermektedir.

Alan yazında grup çalışmalarının olumlu etkilerini ortaya koyan araştırmaların yanı sıra, grup çalışmalarının zorluklarını ve grup çalışmalarında yaşanan sorunları inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Çakmak’ın (2014) öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırmadan elde edilen bulgular; grup çalışmalarında tüm çalışmanın bir grup üyesinin üzerine yüklenmesi, görev dağılımındaki dengesizlikler, görev-öğrenci eşleşmelerinin doğru yapılamaması, grupta üyelerinin yeteri kadar çalışmaması ve sorumluluk üstlenmemesi, bazı öğrencilerin bireysel çalışmayı tercih etmesi, grup içindeki anlaşmazlıklar, grupla çalışma planına uymada yaşanan sorunlar ve grup kurallarının eksikliği / oluşturulamaması gibi problemlerin yaşandığı belirtilmiştir. Burdett (2003), Erdamar ve Demirel (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da Çakmak’ın (2014) araştırmasında elde ettiği bulgulara benzer şekilde; görevi bir ya da birkaç öğrencinin üstlenmesi, sorumsuzluk, grup çalışmasının bireysel çalışmaya dönüşmesi, ders dışında grup çalışmasına zaman ayrılmaması, grup içinde anlaşmazlık, grup üyelerinin tümünün aynı not ile değerlendirilmesi, bazı öğrencilerde grup bilincinin olmaması gibi sorunların olduğu belirtilmiştir.

İlgili alan yazında farklı araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Gelici ve Bilgin, 2011; Korkmaz ve Yeşil, 2011). Piezon ve Ferree (2008) yukarıda söz edilen problemlere benzer türden bazı problemlerin, grubun daha düşük performans göstermesine neden olduğunu ifade etmektedirler. Hatta grup çalışmalarında yaşanan sorunlardan dolayı, öğrencilerin bireysel çalışmaları daha az yorucu buldukları ve sonraki çalışmalarında da bireysel çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir (Erdamar ve Demirel, 2010; Finegold ve Cooke, 2006). Daha önce ifade edildiği gibi grup çalışmalarının önemli problemlerinden biri çalışmanın sonunda ortaya çıkan ürüne tek bir puan verilmesi olarak belirlenmiştir (Burdett, 2003; Çakmak, 2014; Erdamar ve Demirel, 2010). Bir başka deyişle az veya çok çaba gösterebilir, gruptaki tüm üyeler eşit not almaktadır. Erdamar ve Demirel (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları grup çalışmalarında



her öğrencinin gruba katkısının eşit olmadığını, bu nedenle performanslarının ayrı ayrı değerlendirilerek puanlanması gerektiğini; bu durumun grup çalışmalarının niteliğini arttıracaklarını vurgulamışlardır.

Grup çalışmalarında bazı öğrenciler bireysel katkılarının nasıl olsa fark edilmeyeceği, değerlendirmenin grubun performansı üzerinde yapılacağı düşüncesi ile sürece aktif katılım sağlamayabilir ve normal performanslarının daha altında bir performans sergileyebilirler. Bu durum da yine grup çalışmalarında bireysel bir değerlendirme sisteminin yokluğuna işaret etmektedir (Joo ve Dennen, 2017). Bu nedenle grup çalışmalarında öğrencinin bireysel katkısının değerlendirilmesi ve öğrencinin bu tür bir değerlendirme yapılacağından haberdar olması gerektiği söylenebilir. Bu tarz bir değerlendirme yapabilmenin bir yolu “akran değerlendirme”, bir diğeri ise “öz değerlendirme” olabilir. Örneğin Cook (1981) ve Clark (1989) tarafından yapılan araştırmalar, grup çalışması sonunda yapılan akran değerlendirmenin yukarıda söz edilen problemler için bir çözüm olabileceğini göstermektedir. Bir diğeri deyişle, birlikte çalıştığı grup üyelerince değerlendirileceğini bilen bireylerin motivasyonu daha yüksek olabilmekte, bu bireyler daha iyi performans göstermeye çabalamakta ve yaptıkları çalışmayı daha fazla benimsemektedirler. Johnston ve Miles (2004) tarafından yapılan çalışmada ise, bireysel değerlendirme kullanmanın hem öğrencileri birlikte çalışmaya teşvik ettiği, hem de bireysel katkılarının ödüllendirileceğini bilen öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağladığı belirtilmektedir.

Gerek akran değerlendirmesinin, gerek öz değerlendirmenin kendine özgü avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Örneğin akran değerlendirmede “önceki başarı durumu (Hamilton ve Curtis, 2012)”, “kişilerarası yakın-uzak ilişkiler (Harris ve Brown, 2010)” gibi faktörler değerlendirmenin geçerliliğini etkileyebilir. Bu yüzden kimi araştırmacılar öğretmenin öğrencinin süreçte sergilediği performansa dair daha geçerli sonuçlar elde etmesini sağlamak için hem öz değerlendirme, hem de akran değerlendirmenin birlikte kullanılmasını önermişlerdir (Elliott ve Higgins, 2005; Falchikov, 1993; Johnston ve Miles, 2004). Böylelikle öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılımları ve öğrenmelerinin sorumluluğunu daha fazla üstlenmelerini sağlanacaktır (Brown, 2015). Nitekim bazı araştırmalarda da (Cihanoğlu, 2008; Falchikov, 1993; Olğun, 2011), öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin birlikte kullanıldığı işbirlikli gruplarda öğrenci performansının arttığı ortaya konulmuştur.

Hem Türkiye’de, hem de yurt dışında grup çalışmalarının öğrenme çıktılarına etkisine ilişkin birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen, eğitim ortamlarında sıklıkla uygulanmakta olan grup çalışmaları için ulusal alan yazında grup çalışmasına katkı düzeyinin öz değerlendirme yolu ile belirlenebileceği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının herhangi bir grup çalışmasındaki katkı düzeylerini öz değerlendirmeleri yoluyla belirlemeyi sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının Türk kültürüne kazandırılması olarak ifade edilebilir. Bu araştırma, hem ulusal alan yazında söz konusu türden bir ölçeğin olmamasından dolayı önemli bir boşluğun doldurulmasına hizmet edecek olması, hem de grup çalışmalarında aktif katılım ve sorumluluk alma bo-yutlarını destekleyeceği için önemli görünmektedir.

## 2. Yöntem

Bu araştırma Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği’nin Türk Kültürüne uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirlik gibi psikometrik niteliklerinin ortaya konulmasını amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Aşağıda öncelikle Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği’nin orijinaline ilişkin bilgiler, ardından da bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen uyarlanma süreci hakkında bilgiler sunulmuştur.

### Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği Orijinal Form

Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği, Joo ve Dennen (2017) tarafından okul temelli grup (takım) çalışmalarına öğrenci katılımını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve orijinal formu İngilizce olan bir ölçektir. Joo ve Dennen (2017) alan yazın taramaları sonucunda grup çalışmalarına katkı sağlama açısından önemli olduğunu belirledikleri “çaba”, “sorumluluk” ve “destekleyici davranış” olmak üzere üç boyut belirlemişler ve boyutlara yönelik olarak toplam 21 madde yazmışlardır. “Hiç katılmıyorum” ile “Tamamen katılıyorum” arasında değişen beşli Likert tipi yanıtlama skalasına sahip ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi için, öncelikle oluşturulan 21 maddelik taslak form uzman görüşlerine sunulmuş ve altı maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin 15 madde ve “çaba” “sorumluluk” ve “destekleyici davranış” boyutlarında yer alması öngörülen deneme formu, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmak üzere farklı fakülte-lerde (sosyal bilimler, fen bilimleri, mühendislik vb.) ve sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan toplam 428 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla 231 öğrenciden oluşan birinci grubun verisi ile açım-layıcı faktör analizi (AFA), 227 öğrenciden oluşan ikinci grubun verisi ile de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulaması gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda üç madde (6, 7, 11) ölçekten çıkartılmış ve “çaba”, “girişimcilik (initiative)”, “sorum-luluk”, “destekleyici davranış” olarak adlandırılan dört faktör ve 12 maddeden oluşan nihai form elde edilmiştir. Burada

özellikle bir noktaya dikkat çekilmesi tarafımızca önemli görülmüştür: Araştırmacıların literatüre dayalı olarak ilk etapta “çaba” “sorumluluk” ve “destekleyici davranış” boyutlarını belirledikleri ve bu boyutlara yönelik maddeler yazdıkları ancak analizler neticesinde “çaba” boyutu için yazdıkları iki maddenin “girişimcilik” boyutu olarak ayrı bir faktör oluşturduğu tespit edilmiştir. Nihayetinde ölçeğin dört faktör ve 12 maddeden oluşan yapısı DFA ile de doğrulanmıştır. Bu araştırmada geliştirilen ölçeğin 15 maddelik ilk halinin uygulanmasına ve orijinal formdan AFA sonucunda çıkartılmasına karar verilen 6, 7 ve 11. maddelerin Türk Kültüründe çalışıp çalışmadığının incelenmesine karar verilmiştir.

### Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği'nin Uyarlanması

Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği'nin uyarlama aşamasında izlenen adımlar sırasıyla şunlardır:

Öncelikle alan yazın taraması yapılarak grup çalışmalarını değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının neler olduğu incelenmiş ve bu araçlar içerisinde Joo ve Dennen (2017) tarafından geliştirilmiş olan ölçme aracının hem yeni olması, hem de araçtaki maddelerin Türk Kültürüne uygun olacağı düşünüldüğünden, bu ölçme aracında karar kılınmıştır. Ardından ölçme aracını geliştiren araştırmacılar ile elektronik ortamda yazışmalar gerçekleştirilmiş ve uyarlama için gerekli izin alınmıştır. Ölçek beş kişiden oluşan bir çevirmen grubuna gönderilerek Türkçeye çevirmeleri istenmiştir. Çevirilerin tamamlanmasının ardından ikişer kişiden oluşan iki farklı grup çevirilerin uygunluğunu kontrol etmiş ve bir taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form uygulanmadan önce orijinali ile birlikte, eğitim bilimlerinin farklı alanlarında (Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İngilizce ve Türkçe Öğretmenliği) doktora derecesine sahip yedi kişilik bir uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler de dikkate alınarak deneme uygulamasının yapılacağı forma son şekli verilmiştir.

Bu araştırmada ölçeğin Türkçe Kültürüne uyarlanması sürecinde hem açılıyıcı, hem de doğrulayıcı faktör analizi uygulaması yapılmasına karar verildiğinden, özellikle AFA'da madde atılma olasılığına karşın, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından deneme uygulaması için kullanılan 15 maddelik ilk halinin uygulanmasına ve orijinal formdan AFA sonucunda çıkartılmasına karar verilen 6, 7 ve 11. maddelerin Türk Kültüründe çalışıp çalışmadığının incelenmesine karar verilmiştir. Araştırmalarda öncelikle AFA ardından DFA yapılmasının tercih edilen bir durum olduğu belirtilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu nedenle bu araştırmada öncelikle AFA ardından DFA yapılmıştır.

### Araştırma Grupları

Bu araştırma iki farklı üniversitede öğrenim gören toplam 497 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma gruplarının belirlenmesinde özellikle ulaşılabilirlik ilkesi dikkate alınarak, araştırma Adıyaman ve Ankara illerinde yürütülmüştür. Alan yazında AFA ve DFA uygulamalarının farklı gruplarda yürütülmesi gerektiği ifade edildiğinden (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999) bu araştırmada da benzer bir yaklaşım izlenmiştir. Toplanan 497 veri AFA ve DFA için rastgele olarak da iki ayrı gruba ayrılabilirken bu araştırmada Adıyaman Eğitim Fakültesi'nden toplanan verilere AFA, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden toplanan verilere DFA yapılmasına karar verilmiştir. Aşağıda ayrı ayrı tanımlarına yer verilen gruplardan “Grup 1” olarak adlandırılan grup AFA, “Grup 2” olarak adlandırılan grup ise DFA uygulamasının yapıldığı grubu temsil etmektedir. Grupların bazı demografik bilgilerine ilişkin dağılımlar Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik ve ölçüt geçerliği çalışmaları ise 497 öğretmen adayının tamamından elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Grup 1 (AFA Grubu): Bu grup Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı lisans programlarında öğrenim görmekte olan toplam 325 öğretmen adayından oluşmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde, AFA grubunda yer alan 325 öğretmen adayının 235’i (%72.30) kız, 90’ı (%27.70) erkektir. Öğretmen adaylarından 86’sı (26.50) 2.sınıf, 172’si (%52.90) 3.sınıf ve 67’si (%20.60) 4.sınıfa devam etmektedir. 2. 3. ve 4. sınıflardan toplanan veri sayısı yeterli olduğundan 1.sınıf öğretmen adaylarından ayrıca veri toplamaya ihtiyaç duyulmamıştır. Öğretmen adaylarının 22’si (%6.80) Arapça Öğretmenliği, 45’i (%13.80) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 67’si (%20.60) Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, 56’sı (%17.20) İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 29’u (%8.90) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 28’i (%8.60) Okul Öncesi Öğretmenliği, 41’i (%12.60), Sınıf Öğretmenliği, 37’si (%11.40) Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim görmektedir.

**Tablo 1: Açılıyıcı faktör analizi grubunda (Grup 1) yer alan öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerine ilişkin dağılım**

Değişken	Düzy	f	%
Cinsiyet	Kız	235	72.30
	Erkek	90	27.70
Toplam		325	100.00

Değişken	Düzye	f	%
Sınıf Düzyei	2	86	26.50
	3	172	52.90
	4	67	20.60
Toplam		325	100.00
Öğretmenlik Lisans Programı	Arapça	22	6.80
	Sosyal Bilgiler	45	13.80
	Fen ve Teknoloji	67	20.60
	İlköğretim Matematik	56	17.20
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	29	8.90
	Okul Öncesi	28	8.60
	Sınıf	41	12.60
	Türkçe	37	11.40
Toplam		325	100.00

Grup 2 (DFA Grubu): Bu grup Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin farklı lisans programlarında öğrenim görmekte olan toplam 172 öğretmen adayından oluşmaktadır. Tablo 2'de incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizine dâhil eden Ankara Üniversitesi'nden 172 öğretmen adayının 140'ı (%81,4) kız, 32'si (%18,6) erkek olup 53'ü 1.sınıf, 71'i 2.sınıf, 44'ü 3.sınıf ve 4'ü 4.sınıfa devam etmektedir. Öğretmen adaylarının 30'u Okul Öncesi Öğretmenliği, 17'si Zihinsel Engelliler Öğretmenliği, 97'si RPD, 28'i ise Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görmektedir.

**Tablo 2: Doğrulayıcı faktör analizi uygulamasının gerçekleştirildiği grupta (Grup 2) yer alan öğretmen adaylarının bazı özelliklerine ilişkin dağılım**

Değişken	Düzye	f	%
Cinsiyet	Kız	140	81.40
	Erkek	32	18.60
Toplam		172	100.00
Sınıf Düzyei	1	53	30.80
	2	71	41.30
	3	44	25.60
	4	4	2.30
Toplam		172	100.00
Öğretmenlik Lisans Programı	Okul Öncesi	30	17.40
	Zihinsel Engelliler	17	9.90
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	97	56.40
	Sınıf	28	16.30
Toplam		172	100.00

Alan yazında AFA uygulaması için beşli Likert tipi bir ölçekte yer alan toplam madde sayısının beş katı büyüklüğünün yeterli olacağı (Cattell, 1978) ifade edilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi için ise madde sayısının 10 katının yeterli olacağı ifade edilmektedir (Kline, 2011). Buradan hareketle ölçek uyarılama sürecinde hem AFA hem de DFA için ulaşılan örneklem büyüklüklerinin yeterli olduğu ifade edilebilir.

### Verilerin Analizi

Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği'nin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar üretmek amacıyla öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ardından da tespit edilen yapının Türk Kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için ise, ölçeğin tamamının ve faktörlerinin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları, madde-toplam korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. İlgili analizler SPSS 20.0 ve IBM SPSS AMOS 20 programları aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

### 3. Bulgular

Araştırmada AFA uygulanmadan önce, örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO, verilerin faktörleşmeye uygunluğunun bir ölçüsü olarak kullanılmaktadır. KMO değerinin .50'den yüksek olması, faktör analizine devam edilebileceği anlamına

gelir. Analiz sonucu KMO değerinin .89 olduğu belirlenmiştir. Bu değer “çok iyi” olarak nitelendirilebilir (Kalaycı, 2005). Barlett Küresellik Testi değerinin de manidar olduğu [ $\chi^2=2227.441$ ,  $sd=91$ ,  $P<.01$ ] belirlendiğinden, veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir (Kalaycı, 2005; Şencan, 2005). Tablo 3’te Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği’nin AFA sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 3: Grup çalışmasına katkı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucu**

Faktör 1: Çaba	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Faktör 2: Sorumluluk	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Faktör 3: Destekleyici Davranış	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri
m1	.65	m7	.87	m12	.74
m2	.70	m8	.78	m13	.78
m3	.75	m9	.65	m14	.73
m4	.80	m10	.59	m15	.81
m5	.79	m11	.46		
Özdeğer: 6.24		Özdeğer: 1.46		Özdeğer: 1.25	
Açıklanan Varyans: %22.86		Açıklanan Varyans: %20.88		Açıklanan Varyans: %20.18	
Açıklanan Toplam Varyans: %63.92					

AFA’ya tabi tutulan maddelerin öncelikle faktör yük değerleri incelenmiş ve her bir maddenin .45’in üzerinde faktör yüküne ve yalnızca bir faktörde yüksek faktör değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre herhangi bir faktördeki bir maddenin yük değerinin başka bir faktördeki yük değeri ile arasında en az 0.1 fark olması (Kline, 2011) ölçüt olarak kabul edilmiş; buna göre 6.maddenin elenmesine karar verilmiştir. 6.maddenin elenmesinin ardından AFA işlemleri yinelenmiş ve analiz sonuçlarına göre ölçeğin 3 faktörlü olduğu, faktörlerin ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 63,92’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Faktör döndürme sonrasında 1. faktörün 5 maddeden (1,2,3,4,5 numaralı maddeler), 2. faktörün 5 maddeden (7,8,9,10,11 numaralı maddeler), 3. faktörün 4 maddeden (12,13,14,15 numaralı maddeler) oluştuğu görülmüştür.

Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği’nin “Çaba” olarak adlandırılan ilk boyutunda beş madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0.65 ile 0.80 arasında değişmektedir. Çaba faktörünün tek başına açıkladığı varyans %22.86’dır. Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği’nin “Sorumluluk” olarak adlandırılan ikinci boyutunda da beş madde yer almakta ve maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri 0.46 ile 0.87 arasında değişmektedir. Sorumluluk faktörünün tek başına açıkladığı varyans %20.88’dir. Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği’nin “Destekleyici Davranış” olarak adlandırılan üçüncü boyutunda ise dört madde yer almakta ve maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri 0.73 ile 0.81 arasında değişmektedir. Faktörün tek başına açıkladığı varyans %20.18’dir.

Bu sonuçlar Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği’nin orijinal formu ile karşılaştırıldığında, orijinal formda “çaba” faktöründe yer alan 6. maddenin elenmesi ve 7. maddenin “sorumluluk” faktörüne kayması dışında, orijinal ölçeğin 15 maddelik deneme formu ile aynen örtüşüğünü göstermektedir. Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği’nin AFA sonucu belirlenen 14 maddeli üç faktörlü yapısı, DFA ile test edilmiştir. DFA sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

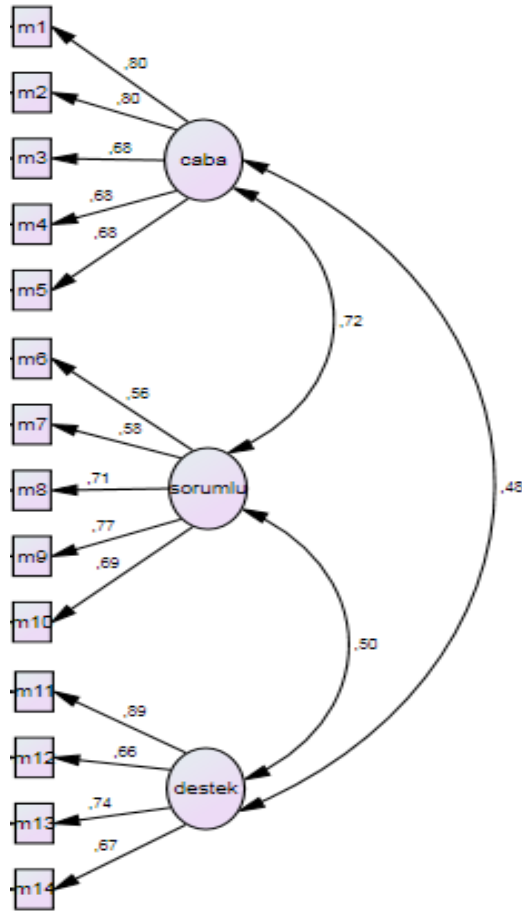
**Tablo 4: DFA sonuçları**

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Sonuç
$X^2/sd(CMIN/DF)$	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$	1,527	Mükemmel uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	0,919	Kabul edilebilir uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	0,878	Kabul edilebilir uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0,961	Mükemmel uyum
NNFI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	0,949	Kabul edilebilir uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0,962	Mükemmel uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0,056	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0,059	Kabul edilebilir uyum

Kaynak: (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010)

Tablo 4’te görüldüğü üzere ölçeğin üç faktörlü yapısına ilişkin DFA sonucu elde edilen uyum indekslerinin “kabul edilebilir sınırlar” içerisinde yer aldığı (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) ve söz konusu yapının, geçerli bir model olarak kabul edilebileceği ifade edilebilir. Şekil 1’de ise grup çalışmasına katkı ölçeğinin 3 faktörlü modeline ait

standardize edilmiş faktör yükleri sunulmuştur.



Şekil 1. Grup çalışmasına katkı ölçeğinin standardize edilmiş faktör yükleri

Şekil 1'e göre faktör yükleri .56 ile .89 arasında değişmektedir ve ölçekte yer alan tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada yeterli t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir.

### Ölçüt geçerliği

Ölçüt geçerliği için ölçeğin toplam puanı ile faktörler arasındaki korelasyon incelenmiş ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Ölçek toplam puanı ve faktörleri arasındaki korelasyonlar

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Toplam	Korelasyon katsayısı	,858**	,859**	,805**
	P	,000	,000	,000
	N	497	497	497
Faktör 1	Korelasyon katsayısı		,637**	,513**
	P		,000	,000
	N		497	497
Faktör 2	Korelasyon katsayısı			,530**
	P			,000
	N			497

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 ölçeğin toplam puanı ile faktörleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle ölçeğin geneli ölçüt olarak ele alındığında, ölçek alt faktörleri ile uyumludur denilebilir

### Güvenirlilik

Güvenirlilik çalışması kapsamında; 15 madde olarak toplamda 497 öğretmen adayına uygulanan ve 1 maddenin elen-



mesi ile 14 maddelik nihai hali oluşturulan ölçeğin geneline ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı (iç tutarlılık) 0,897; 7'şer maddelik iki eşdeğer yarıya ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları ise 0,809 ve 0,789'dur. Ayrıca; çaba boyutu için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,858; sorumluluk boyutu için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,790; destekleyici davranış boyutu için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,815 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir olduğu kabul edildiği (Bernardi, 1994) göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliği madde – toplam korelasyonu ve %27'lik alt (n=134) – üst (n=134) grup madde ayırt edicilik değerleri ile de ayrıca incelenmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddeye ait madde – toplam korelasyonu ve %27'lik alt – üst grup puanları arasındaki farka ilişkin t testi değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6: Madde Toplam Korelasyonları (MTK) ve %27'lik alt – üst grup puanları arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları**

Faktör	Madde	MTK	t	Faktör	Madde	MTK	t	Faktör	Madde	MTK	t
Faktör 1 (çaba)	m1	0.691	18.017*	Faktör 2 (sorumluluk)	m6	0.512	13.365*	Faktör 3 (destekleyici davranış)	m11	0.562	17.730*
	m2	0.646	15.319*		m7	0.541	14.063*		m12	0.608	19.007*
	m3	0.582	14.537*		m8	0.589	14.859*		m13	0.609	15.908*
	m4	0.593	17.425*		m9	0.604	14.331*		m14	0.508	16.114*
	m5	0.630	16.292*		m10	0.637	17.418*				

\*p<.01

Tablo 6, madde toplam korelasyonlarının 0.508 ile 0.691 arasında değiştiğini ve tüm korelasyonların 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu her maddenin ölçeğin genel toplamı ile pozitif ve orta düzeyde ilişkili; bir başka deyişle her bir maddenin ölçek ile tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. T testi değerlerinin ise; 13.365 ile 19.007 arasında değişmesi ve tüm t değerlerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olması maddelerin tamamının ayırt edici olduğuna işaret etmektedir. Yapılan analizlerin tümü ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği'nin Türkçe Kültürüne uyarlanması sürecinde, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından deneme uygulaması için kullanılan 15 maddelik ilk halinin uygulanmasına ve orijinal formdan AFA sonucunda çıkartılmasına karar verilen 6, 7 ve 11. maddelerin Türk Kültüründe çalışıp çalışmadığının incelenmesine karar verilmiştir. Grup Çalışmasına Katkı Ölçeğini Türk Kültürüne uyarlamak amacıyla yürütülen bu araştırmada geçerlilik kapsamında ölçeğin yapı (AFA ve DFA) ve ölçüt geçerliliği; güvenilirlik için ise ölçeğin tamamının ve faktörlerinin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları, madde – toplam korelasyonu ve %27'lik alt (n=134) – üst (n=134) grup madde ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde gerçekten de 6 no'lu madde dışında kalan maddelerin Türk Kültürü'nde çalıştığı belirlenmiştir. Sonuçta, 6. maddenin elenmesi ve 7. maddenin çaba faktörüne kayması dışında, 14 maddeden oluşan, ölçeğin 15 maddelik deneme formu ile eşdeğer üç boyutlu (çaba-sorumluluk-destekleyici davranış) bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin son formu Ek'te sunulmuştur. Ancak, ölçeği geliştiren araştırmacılar uyguladıkları AFA sonucunda deneme uygulamasında yer alan üç maddenin (6, 7, 11) ölçekten çıkartılmasına ve "çaba", "girişimcilik", "sorumluluk" ve "destekleyici davranış" olarak adlandırılan dört faktör ve bu faktörlere yüklenen 12 maddeden oluşan formun nihai form olarak benimsenmesine karar vermişlerdir. Olumsuz madde içermeyen ve son hali ekte sunulan ölçekten toplamda en az 14 en çok 70 puan alınabilir.

Grup çalışmalarında anlamı ve fikirleri tartışma (Fraser ve Deane, 1997; akt: Burdett, 2003) farklı deneyim ve bakış açısı olan akranlarından yeni fikirler edinme (Erdamar ve Demirel, 2010; Solomon ve Schrum, 2007), tek başına yapabileceğinden daha fazlasını başarma (Joo ve Dennen, 2017), öğrenilenlerin kalıcılığının artması (Erdamar ve Demirel, 2010; Johnson ve Johnson, 1989), eleştirel düşünme (Fung ve Howe, 2012), bilişsel ve duyuşsal ve iletişim becerilerinin (Çakmak, 2014; Delice ve Taşova, 2011; Gelici ve Bilgin, 2011) gelişmesi için grup çalışmalarında yer alan her bir öğrencinin sürece katkıda bulunması, sorumluluklarını yerine getirmesi ve oluşacak ürüne değer vermesi gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda grup çalışmalarında görevi bir ya da birkaç öğrencinin üstlenmesi, sorumsuzluk, grup çalışmasının bireysel çalışmaya dönüşmesi, ders dışında grup çalışmasına zaman ayrılmaması, grup içinde anlaşmazlık, grup üyelerinin tümünün aynı not ile değerlendirilmesi, bazı öğrencilerde grup bilincinin olmaması gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir (Burdett, 2003; Çakmak, 2014; Erdamar ve Demirel, 2010; Gelici ve Bilgin, 2011; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Piezon ve Ferree, 2008). Hatta grup çalışmalarında yaşanan sorunlardan dolayı, öğrencilerin bireysel çalışmaları daha az yorucu buldukları ve sonraki çalışmalarında da bireysel çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir (Erdamar ve Demirel, 2010; Finegold ve Cooke, 2006; O'Malley ve Scanlon, 1990). Araştırmalar ise grup çalışmalarında öz değerlendirme ile

akran değerlendirilmesinin birlikte kullanılmasının süreçte yaşanabilecek problemleri engelleyebileceğini göstermektedir (Brown, 2015; Cihanoğlu, 2008; Elliott ve Higgins, 2005; Falchikov, 1993; Johnston ve Miles, 2004; Olgun, 2011). Buna göre ilgili alanda grup çalışmasına katkı düzeyini öz değerlendirme yolu ile ortaya konulmasını sağlayacak bir ölçme aracının olmaması bu araştırmayı gerekli ve önemli kılmaktadır. Geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanan grup çalışmasına katkı ölçeği grup çalışmalarında kullanılabilir. Grup çalışmalarına katılacak öğrencilerin sürecin başlangıcında bu ölçme aracı ile birlikte akran değerlendirme formlarının kullanılacağını bilmeleri grup çalışmalarında yaşanacak problemlerin önüne geçebilir ve böylece grup çalışmaları daha etkili hale getirilebilir. Ölçek, öğretmen adayları ile uyarıldığı için farklı bir grupta kullanılmadan önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması önerilmektedir. Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, ölçeğin dört faktör ve 12 maddeden oluşan hali için de DFA yapılması ve söz konusu yapının Türk Kültürü için geçerli olup olmadığının incelenmesi de bir başka yaklaşım olarak düşünülebilir. Diğer yandan ölçeği geliştiren araştırmacıların araştırmalarında önerdiği gibi aynı ölçeğin 7'li likert olarak düzenlenmiş hali ile de araştırma yürütülebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

## 5. Kaynakça

- Brown, G. (2015, October). Self and peer assessment. In Assessment & Grading Seminar Series.
- Burdett, J. (2003) Making groups work: university students' perceptions, *International Education Journal*, 4(3).
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Ondördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum Press.
- Cihanoğlu, O. M. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Clark, G. L. (1989). Peer evaluation: An empirical test of their validity and reliability. *Journal of Marketing Education*, 11(3), 41-58. doi:10.1177/027347538901100308
- Cook, R. W. (1981). An investigation of student peer evaluation on group project performance. *Journal of Marketing Education*, 3(1), 50-52. doi:10.1177/027347538100300114
- Çakmak, M. (2014). *Grup Çalışmasına Yönelik Yansımalar: Öğretmen Adaylarının Düşünceleri*. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 338-347.
- Çapar, G. ve Tarım, K. (2015). Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 553-559.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: PegemAkademi
- Delice, A. ve Taşova, H. İ. (2011). Bireysel ve grup çalışmasının modelleme etkinliklerindeki sürece ve performansa etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 71-97.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Elliott, N., & Higgins, A. (2005). Self and peer assessment—Does it make a difference to student group work? *Nurse Education in Practice*, 5, 40-48. doi:10.1016/j.nepr.2004.03.004
- Erdamar, G. ve Demirel, H. (2010). *Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 205-223.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Falchikov, N. (1993). Group process analysis: self and peer assessment of working together in a group. *Educational and Training Technology*, 30(3), 275-284.
- Finegold, A. R., & Cooke, L. (2006). Exploring the attitudes, experiences and Dynamics of interaction in online groups. *The Internet and Higher Education*, 9, 201-215. doi:10.1016/j.iheduc.2006.06.003
- Fraser, S., & Deane, E. (1997) Why open learning?. *Australian Universities Review*. 1, 25-31.
- Fung, D., & Howe, C. (2012). Liberal studies in Hong Kong: A new perspective on critical thinking through group work. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 101-111. doi:10.1016/j.tsc.2012.04.002
- Gelici, Ö. ve Bilgin, İ. (2011). *İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Sciences*, 39 (1-2), 35-49.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2011). Teachers' reflections on cooperative learning (CL):a two-year follow-up. *Teacher Education*, 1, 63–78. doi: 10.1080/10476210.2010.538045.

- Gröschner, A., Seidel, T., Pehmer, A.K., & Kiemer, K. (2014). Facilitating collaborative teacher learning: the role of "mindfulness" in video-based teacher Professional development programs. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(3), 273-290. <http://dx.doi.org/10.1007/s11612-014-0248-0>.
- Hamilton, A., & Curtis, D. D. (2012). Self-and peer assessment.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer-and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnston, L., & Miles, L. (2004). Assessing contributions to group assignments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 751-768. doi:10.1080/0260293042000227272
- Joo, M. H., & Dennen, V. P. (2017). Measuring University Students' Group Work Contribution: Scale Development and Validation. *Small Group Research*, 1046496416685159.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7 user's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2011). Cinsiyet temelli gruplarla çalışan öğrencilerin başarılarının, teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının ve grupla çalışmaya ilişkin düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1).
- Olğun, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öz ve ekran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilişüstü becerilere etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 43-49.
- O'Malley, C.E., & Scanlon, E. (1990) Computer-supported collaborative learning: Problem solving and distance education. *Computers in Education*, 15 (1-3), 127-136.
- Piezon, S. L., & Ferree, W. D. (2008). Perceptions of social loafing in online learning groups: A study of public university and U.S. Naval War College students. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-17. doi:10.19173/irrodl.v9i2.484
- Qaisar S., Dilshad, M., & Butt, I.H. (2015). Influence of collaborative group work on students' attitude towards mathematics. *Journal of Educational Research*, 18(1).
- Smith, M. E., Hinckley, C. C., & Volk, G. L. (1991). Cooperative learning in the undergraduate laboratory. *Journal of Chemical Education*, 68(5), 413-415.
- Solomon, G., & Schrum, L. (2007). *Web 2.0: New tools, new schools*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Springer L., Stanne M.E., & Donovan, S.S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21-51.
- Şencan, H. (2005) *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Varank, İ. ve Kuzucuoğlu, G. (2007). İşbirlikli öğrenmede birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin matematik başarılarına ve işbirliği içinde çalışma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3).
- Weiss, M.P., Pellegrino, A., & Bringham, F.J. (2016). Practicing Collaboration in Teacher Preparation Effects of Learning by Doing Together. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 40(1), 65-76.
- Yasul, A.F. ve Samancı O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin grup çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 131-156.
- Yaylı, D. (2017). Using group work as a remedy for EFL teacher candidates' listening anxiety. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 41-58.
- Zhang, S., Liu, Q., Chen, W., Wang, Q., & Huang, Z. (2017). Interactive networks and social knowledge construction behavioral patterns in primary school teachers' online collaborative learning activities. *Computers & Education*, 104, 1-17.

**Ek: Grup çalışmasına katkı ölçeği (Ölçek olumsuz madde içermemektedir.)**

GRUP ÇALIŞMASINA KATKI ÖLÇEĞİ					
Bir grup çalışması süresince;					
	Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Grup projesini tamamlamak için yeteneğimi en iyi şekilde kullandım.	1	2	3	4	5
2. Grup projesinde bana verilen görevleri yerine getirdim.	1	2	3	4	5
3. Yapabileceğime inandığım bir görevi üstlenmeye istekliydim.	1	2	3	4	5
4. Grup tartışmalarında aktif olarak yer aldım.	1	2	3	4	5
5. Daha iyi sonuçlar elde etmek için görüşlerimi etkin olarak ifade ettim.	1	2	3	4	5
6. Grup tartışmalarında önemli adımları ve kritik noktaları not aldım.	1	2	3	4	5
7. Planlanmış grup toplantılarını kaçırmadım.	1	2	3	4	5
8. Planlanmış grup toplantılarına zamanında katıldım.	1	2	3	4	5
9. Bana verilen görevleri yerine getirdim.	1	2	3	4	5
10. Bana verilen görevleri zamanında bitirdim.	1	2	3	4	5
11. Görevlerini tamamlayamayan grup arkadaşlarıma yardım ettim.	1	2	3	4	5
12. Grup arkadaşlarımdan hatalarını düzelttim.	1	2	3	4	5
13. Grup arkadaşlarımdan çalışmalarına yapıcı geri bildirimler verdim.	1	2	3	4	5
14. Kendi görevlerim dışında grup arkadaşlarıma yardım etmek için istekliydim.	1	2	3	4	5

1,2,3,4,5. maddeler çaba faktörünü

6,7,8,9,10. maddeler sorumluluk faktörünü

11,12,13,14. maddeler destekleyici davranış faktörünü oluşturmaktadır.



## **Eşitsizlikler Konusunun Öğretiminde Problem Kurma Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi<sup>1</sup>**

### **The Effect of the Problem Posing Approach for Academic Success in the Teaching of Inequalities**

Raşit GÜZEL<sup>2</sup>, Abdullah Çağrı BİBER<sup>3</sup>

#### **Öz**

Bu araştırmanın genel amacı, problem kurma yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemektir. Araştırma, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılının ikinci döneminde, Kastamonu ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı faaliyet gösteren bir devlet okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören toplam 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma kontrol gruplu yarı deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Yansız atama ile belirlenen iki sınıftan biri deney grubu (n=19), diğeri ise kontrol grubu (n=20) olarak seçilmiştir. Araştırmada deney grubunun yer aldığı dersler problem kurma yaklaşımına dayalı planlara göre problem çözme ve kurmayı içeren etkinlikler ile yürütülmüşken, kontrol grubuna ise deney grubundaki problemler çözdürülmüştür. Araştırmada nicel veriler, öğrencilerin akademik başarısını ölçmek için geliştirilen akademik başarı ölçeği kullanılarak toplanmıştır ve gerekli istatistikî teknikler belirlenerek SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analiz yaklaşımı ile ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları test puanları arasında manidar bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir [ $t(37)= 1,963, p>.05$ ]. Ancak deney grubunda yer alan öğrenciler problem kurma yaklaşımına dayalı etkinliklere yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik öğretimi, problem, problem kurma, akademik başarı

#### **Abstract**

The general aim of this study is to investigate the effect of the problem posing approach for students' academic success. The study was carried out with totally 39 students at two classes in a public school associated with the Ministry of National Education on the central district from Kastamonu province on the second semester of 2014-2015 Educational year. In this study, the experimental pattern of the research is based on pre-test and post-test control group model. One of these two groups formed by an impartial assignment was chosen as experimental group (n=19), the other as control group (n=20). Problem solving and problem posing activities in reference to the activity plans based on the problem posing approach was prepared by the researcher while these activities were practiced on the experimental group, the problems solved in the experimental group were solved in the control group. In the study, the quantitative data obtained through the academic success criteria prepared by the researcher to evaluate the students' academic success. At the same time, semi-structured interview forms were used as a qualitative data collection tool to investigate the ideas of the experimental group students. At the end of the study, the results were analyzed SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) and collecting required statistical informations. Descriptive analyses approach was used in order to analyze the data required from the interviews. The results show that there is not a significant difference between the test scores of the experimental and control group students got in the academic success test [ $t(37)=1,963, p>.05$ ]. But then experimental group students have expressed positive opinion about the problem posing activities.

**Keywords:** Teaching mathematics, problem, problem posing, academic success.

1. Birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2. Milli Eğitim Bakanlığı, Kastamonu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-7635-3951>

3. Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, Kastamonu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-0740-6989>

**Atf / Citation:** Güzel, R., & Biber, A.Ç. (2019). Eşitsizlikler konusunun öğretiminde problem kurma yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 199-208. doi:10.24106/kefdergi.2464



## Extended Abstract

In the mathematics teaching with problem setting approach, it is aimed to determine the students' new problem situations, to form problems by arranging the given mathematical expressions, to provide mathematical real life problems and active participation of the students in the classroom. The main problem addressed in this research is to determine the academic success of the student in a mathematics class in which the activities prepared according to the problem-setting approach are applied and to investigate the effect of the problem-setting approach on this variable.

### Problem of research

The problem of the research is the question "What is the impact of the problem-setting approach on academic achievement in teaching the topic of inequalities?"

### Sub Problems

1. Is there a significant difference between the post test scores of students in the experimental and control groups participating in the study?
2. Is there a meaningful difference between the retention group scores of the students in the study group and the retention test scores of the control group students?
3. What are the opinions of the students in the study group about the problem-setting activities?

### Method

Mixed method was used in this study. In this study, the quasi-experimental research model was used. In the study designed according to the semi-experimental pattern model with control group, two groups are used, one being experimental and the other being control group. Pre- and post-study evaluations are made in experimental and control groups (Büyükoztürk, 2001).

### Result

According to the analysis results; There is no difference among the groups that the post-test scores of the experimental group and the control group participating in the survey on "inequalities" are identical or similar. The results of this research were not found to be a result of similar research. However, studies with different findings are available (Mary Ellen Dickerson 1999, Yaman 2003, Aksoy 2004, Akay 2006). In the study conducted by Yaman (2003), it was determined that the students in the control group where the traditional teaching methods were applied and the students in the experimental group in which the probabilistic learning approach was applied, were found to be significantly different from the final test academic achievement scores, and the difference was found to be in favor of the students in the experimental group.

In the retention test 3 weeks after the last test, there was no significant difference between the final test scores and the retention test scores of the students in the experimental group [ $t(18) = 2,245, p > .05$ ]. From this finding, it can be concluded that the teaching methods applied in both experimental and control groups do not have a different effect on the permanence of the students' information and the effects on permanence are similar.

It can be said that mathematics education, which is carried out with the activities of problem-building approach activities as a result of interviews made with the students, affects the interesting and positive aspect of the mathematics lesson. It can be said that mathematics learning is more fun and understandable with the activities applied, the activities have positive effect on the students, and in the following lessons they want different activities besides problem-oriented activities. Parallel to this finding; In Altun (2001) study, it was determined that the fear of mathematics decreased and the sympathies against mathematics were increased in students who were able to establish problems. Turhan (2001) also found a positive relationship between the activities carried out by the problem-solving approach and the willingness of students to learn mathematics to support our findings in the research. However, contrary to these findings, Şahal (2016) has come to the conclusion that the problem-solving approach does not have a significant effect on students' mathematical attitudes. Here, the problem-solving activities were conducted by both students (Silver, 1994; Nixon-Ponder, 1995; Silver, 1997; Nardone and Lee, 2010; Cankoy and Darbaz, 2010; Akay, Soybas and Argun, 2006) ) can be said to have various benefits.

## 1. Giriş

Son yıllarda matematik eğitimindeki yaklaşım, öğrencilerin doğrudan problemi çözmesini istemek yerine, bilinmeyenleri değiştirerek, yeni veriler ekleyip, soruları değiştirerek problemleri geliştirmek veya özgün soruya bağlı kalarak yeni bir problem yaratmalarını isteme üzerine kurulmaktadır (Akay, 2006). Problem kurma faaliyetlerinde bulunan öğrenciler bilişsel kabiliyetlerine göre ilgi alanlarıyla meydana getirdikleri problemlerle zaman geçirme şansına sahiptirler. İlgi alanları ile uğraşan öğrencilerin matematiğe karşı eğilimlerinde olumlu gelişmeler olması ve bu sayede öğrencilerin kendilerine olan güvenleri, mutluluklarında artışlar meydana gelmesi beklenmektedir (Altun, 2001). Bununla birlikte, problem kurma faaliyetleri problemlerin çözümü için sahip olunan bilgilere işlevsellik kazandırarak yeni bilgiler üretmelerini sağlamaktadır (Cankoy ve Darbaz, 2010). Bundan dolayı, problem kurma yaklaşımının matematik eğitiminde çok önemli bir yeri olduğu ve matematik eğitiminde uygulanan etkinliklerin arasında problem kurma yaklaşımını etkinliklerin bulunmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Matematik Ulusal Konseyi (NCTM, 1989) müfredat standartları içinde problem kurmayı “Matematik yapmanın kalbindeki bir aktivite” olarak tanımlamaktadır. Ülkemizde de problem kurma, matematik dersinin önemli bir hedefi olarak kabul edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan Matematik Öğretim Programı’nda, ilköğretim okulu matematik dersinin genel hedefleri arasında problem kurabilme yer almaktadır (MEB, 2005). Müfredattaki öneme rağmen problem kurma, matematik eğitimi topluluğundan gereken dikkati toplayamamıştır.

Öğrenciler problem kurma sürecini, Brown ve Walter’in (1983) “olursa ne olur” ve “olmaz ise ne olur” (what-if and what-if-not) stratejisini ve Polya (1957)’nin “geriye bakma” (looking back) adını kullanarak başlatabilirler (Brown ve Walter, 1983). Böylece öğrenciler, problem çözme ve problem kurma sürecindeki duyuşsal ve bilişsel süreçleri yaşayarak kullandıkları materyallerin kavramsal anlamlarını geliştirebilirler. Problem kurma, uygun mantıklı bir öğretim stratejisi gibi görünse de hem bilişsel süreçlerin hem de duyuşsal süreçlerin üzerinde problem kurmanın ne şekilde bir etki yarattığı konusunda çok az şey bilinmektedir (Kilpatrick, 1987).

Okullarda matematik öğretiminde, derslerde problem kurma çalışmalarının yapıldığına dair araştırma makaleleri çok yaygın olmamakla birlikte (Bush ve Fiala, 1986; Silver ve Adams, 1987; Axelson, 1992; Friel ve Gannan, 1995; Lopez, 1995; Işık ve Kar, 2012; Kılıç, 2015), daha çok problem kurma yaklaşım teorisinin araştırıldığı makaleler vardır (Moses, Bjork ve Goldenberg, 1990; Brown ve Walter, 1993; Silver, 1994). Ancak problem kurma yaklaşımlarına uygun etkinlikler hazırlayıp matematiğin kendine özel konularının öğretimine dair sınıf seviyelerine uygulanması üzerine kapsamlı araştırmalar yok denecek kadar azdır (Dillon, 1988). Türkiye’de özellikle ortaokul seviyesindeki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar neredeyse yoktur. Ayrıca problem kurma yaklaşımı ile özel matematik konularının öğretiminde öğrenci başarısına etkisini araştıran pek az çalışmaya rastlanmıştır. Problem kurma yaklaşımı ile bir matematik dersi yapılırsa ne tür sonuçların ortaya çıkacağı önem arz etmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokul 8. sınıflarda “Eşitsizlik” konusunun öğretiminde problem kurma yaklaşımının akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Eşitsizlikler denklemler gibi açık önermeler olup farklı olarak “=” yerine “≤”, “<”, “>” ve “≥” gibi sıralama bağıntılarından birini içerdiği söylenebilir (Argün, Arıkan, Bulut ve Halıcıoğlu, 2014). İlköğretim matematik öğretim programında eşitsizlik ve denklem konusu 6, 7 ve 8. Sınıflarda sarmal bir şekilde belirli oranlarda yer almış, ancak 5. Sınıf programında eşitsizlik ve denklem konusuna yer verilmemiştir (MEB, 2009). “Denklemler ve Eşitsizlikler” alt öğrenme alanı, toplam 71 kazanım içinde 8 kazanım ile temsil edilmektedir. 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerden doğrusal denklem sistemlerinin cebirsel olarak çözebilmeleri istenirken, eşitlik ve eşitsizlik arasındaki ilişkiyi açıklayarak birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizliklerin çözüm kümesini bulmaları ve eşitsizlik grafiklerini çizmeleri beklenmektedir. Matematik eğitimi sürecinde öğrenciler denklem ve eşitsizlikler konuları ile hemen hemen her yıl karşılaşmaktadırlar. Ancak öğrenciler bu kadar yoğun öğrenmelerine rağmen en çok kavram yanlışlarının yaşandığı, hata yapılan konuların başında denklem ve eşitsizlikler gelmektedir (Barnes, 1988; Devlin, 2003; Şandır, Ubuz ve Argün, 2007). Denklemler ve eşitsizlikler konusunda yapılan araştırmalar (MacGregor ve Stacey, 1997; Üzel, 2007; Yavuz, 2010; Kaplan ve Elif, 2016; Şandır, Ubuz ve Argün, 2007) incelendiğinde, denklemler konusunda yapılan çalışmalar eşitsizlik konusunda yapılan çalışmalara göre nispeten fazla olsa da bu konuların problem kurma yaklaşımı ile öğretilmesi ilgili çalışmalara rastlanılmamıştır.

Problem kurma yaklaşımı ile matematik öğretiminde, öğrencilerin yeni problem durumlarını belirlemeleri, verilen matematiksel ifadeleri düzenleyerek problemler oluşturmaları, matematiksel gerçek yaşam problemleri ile öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama gibi amaçlar gözetilmektedir. Bu çalışmada ele alınan esas problem, problem kurma yaklaşımına uygun hazırlanan etkinliklerin uygulandığı bir matematik dersinde öğrencinin akademik başarısını belirle-

mek ve problem kurma yaklaşımının bu değişken üzerindeki etkisinin ne olabileceğini araştırmaktır.

### Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesini “Eşitsizlikler konusunun öğretiminde problem kurma yaklaşımının akademik başarıya etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

### Alt Problemler

1. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin problem kurma etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

Yapılan bu araştırmada karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Karma yöntemin uygulandığı bu çalışmada, yarı deneysel (quasi-experimental research) araştırma modeli kullanılmıştır. Kontrol gruplu yarı deneysel desen modeline göre tasarlanan araştırmada yansız atama ile oluşturulmuş biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup kullanılır. Deney ve kontrol gruplarında çalışma öncesi ve çalışma sonrası değerlendirmeler yapılır (Büyüköztürk, 2001).

### Araştırma Grubu

Çalışmada yer alan katılımcılar, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılının ikinci dönemi, Kastamonu ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir devlet okulunun iki tane sekizinci sınıfında öğrenim gören toplam 39 öğrenciden oluşmaktadır.

### Grupların Denkleştirilmesi

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin hazır bulunuşluk ve bilgi seviyelerini kıyaslamak amacıyla, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında yapılan birinci Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavı matematik dersi başarı ortalamaları kullanılmıştır. Ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır. Buna göre her iki grubun TEOG sınavı puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık [ $t(37) = 0,532, p > .05$ ] bulunamamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada yer alan alt problemlerin analizi için gerekli olan verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen Akademik Başarı Ölçeği ve deney grubu öğrencilerinin derste yapılan problem kurma etkinlikleri hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Akademik başarı ölçeği kontrol ve deney gruplarına uygulama sonunda son-test ve belli bir süre sonra da kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

### Akademik Başarı Ölçeği

Çalışmada, 8.sınıflarda “Eşitsizlik” konusunun problem kurma yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından, “Eşitsizlik” konusunun öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımları dikkate alınarak, geçmiş yıllarda sınavlarda sorulan sorular ve üniteyle ilgili kaynaklar taranarak belirlenen çoktan seçmeli sorulardan faydalanılmıştır.

**Tablo 1. Akademik Başarı Testi Kazanım ve Soru Sayıları**

Kazanımlar	Soru Numarası	Soru Sayısı
1-Eşitlik ve eşitsizlik arasındaki ilişkiyi açıklar ve eşitsizlik içeren problemlere uygun matematik cümleleri yazar.	2, 5, 6, 7, 17, 18, 21,	7
2-Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizliklerin çözüm kümesini belirler ve sayı doğrultusunda gösterir.	1, 3, 4, 12, 13, 19, 20,	7
3-İki bilinmeyenli doğrusal eşitsizliklerin grafiğini çizer.	8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 25	11

Akademik Başarı Testi’ni oluşturmak için öncelikle ilgili konuya ait kazanımlar incelenmiştir. Kazanım sayısı ve ders yüküne uygun olarak 40 test maddesi ile deneme testi hazırlanmıştır. Hazırlanan testin geçerlilik ve güvenilirliğini be-

lirlemek amacıyla matematik eğitimi alanından üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bilgi testindeki soru sayısı 30'a düşürülmüştür. Hazırlanan 30 soruluk deneme testinin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlenmesi amacıyla ön-test uygulaması, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılının ikinci döneminde Kastamonu ili Merkez ilçesindeki Fen Lisesi ve bir Anadolu Lisesinde bulunan toplam 96 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Uygulama sonuçlarına göre her soru için Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırıcılık İndeksi hesaplanmıştır. Yapılan madde güçlük ve ayırt edicilik analizlerine göre madde ayırıcılık indeksi -1 ile 0 arasında olan maddelerin testten çıkarılması, indeksi 0 ve 0.30 arası olan maddelerin düzeltilerek, 0.30'dan yüksek maddelerin ise testte direkt kullanılması (Büyüköztürk, 2001) uygun görülmüştür. Ayırt edicilik indeksi -1 ile 0,3 arasında olan beş madde çıkartılarak 25 sorudan oluşan "Akademik Başarı Testi" hazırlanmıştır. Bu testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.78 olarak hesaplanmıştır.

### Görüşme Formu

Bu çalışmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin matematik öğretiminde problem kurma yaklaşımına yönelik görüşleri iki sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular matematik eğitimi alanında 3 uzman akademisyen ve araştırmacılar tarafından birlikte oluşturulmuştur.

### Araştırmanın Uygulama Basamakları

Araştırmada deneysel çalışma sürecine geçmeden önce literatür taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulduktan sonra, "Eşitsizlikler" konusunda, problem kurma yaklaşımının strateji ve tekniklerine uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirebilmek için geliştirilen Akademik Başarı Ölçeği güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları sonrasında veri toplama aracı olarak hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

1. Eşitsizlik konusunun öğretimine temel oluşturacağı için hem deney hem de kontrol grubuna "Eşitsizlikler" konusunda araştırma çalışmasından önce gerekli tekrar ve hatırlatmalar yapılmıştır.
2. Deneysel çalışma sürecinde aşağıdaki uygulama basamakları takip edilmiştir:
  - Çalışma araştırmacı tarafından 2014–2015 Eğitim- Öğretim Yılı'nın ikinci döneminde matematik dersinde gerçekleştirilmiştir.
  - Deneysel araştırma süreci 11 Mayıs – 26 Mayıs 2015 tarihleri arasında toplam 2 hafta ve haftada 4 er saat olarak 8 saat sürmüştür.
  - Bu süreçte, sunum, ön-test ve son-testlerin uygulandığı dersler yer almamıştır.
  - 11 Mayıs 2015 tarihinde deney grubu öğrencilerine "Problem Kurma Yaklaşımı" hakkında bilgi sunulmuş ve sürecin temel özellikleri açıklanmıştır.
  - Deney ve kontrol gruplarında "Eşitsizlik" konusu araştırmacı tarafından planlanan şekilde ve ders kitabına bağlı kalınarak uygun yöntem ve tekniklerle işlenmiştir.
  - Deney grubu öğrencilerine problem kurma yaklaşımına dayalı, araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik planlarına göre problem çözme ve kurmayı içeren etkinlikler uygulanırken, kontrol grubuna ise deney grubuna çözdürülen problemler çözdürülmüştür.
  - Deney grubu öğrencilerinin araştırma süresince kendi aralarında etkileşimlerine olanak sağlanıp, süreç içinde kazanımların değerlendirilmesi için etkinlik kâğıtları gözden geçirilmiş, öğrenciler cevapları ile ilgili dönütler verilmiş, gerekli yerlerde rehberlik yapılmıştır.
  - Araştırma süreci sonunda 26 Mayıs 2015 tarihinde son-test olarak her iki gruba da, araştırmacı tarafından geliştirilen ve "Eşitsizlik" konusunu içeren Akademik Başarı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programına girilerek ve gerekli istatistikî teknikler belirlenerek analizler yapılmıştır.
  - Son test uygulandıktan 3 hafta sonra da aynı test tekrar uygulanarak öğrenmelerin kalıcılığı incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları ve problemleri doğrultusunda toplanan nicel veriler, verilerin özelliklerine uygun istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS-22 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile çözümlenmiş, elde edilen bulgular tablo ve grafikler halinde sunulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın her bir alt problemi için uygun aritmetik ortalama, yüzde, frekans ile bağımsız grupların başarılarının karşılaştırılmasında 0,05 anlamlılık düzeyinde t-testleri kullanılmıştır.

Ayrıca, görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiz yaklaşımı ile ele alınmıştır. Katılımcı öğrencilerin cevap kâğıt-

larından oluşan nitel veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiş olup, üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve %90 uyumluluk yüzdesi tespit edilmiştir. Katılımcılar ile yapılan yüz yüze görüşmeler neticesinde elde edilen veriler katılımcıların sıra numarasına göre kodlanmış, öğrencilerin isimleri yerine D1, D2, D3...biçiminde kodlar kullanılarak araştırma verileri set halinde düzenlenmiştir. Ulaşılan sonuç kategorileri için ifade edilme sıklığı (frekans) ve ifade edilme yüzdeleri hesaplanmıştır. Bir öğrencinin cevabı birden fazla kategoriye girebildiği için frekans toplamı örneklem büyüklüğünden daha büyük olabilmektedir. İfade edilme yüzdesi ise o kategorideki ifade sayısının toplam ifade sayısına oranı olarak hesaplanmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın amacına uygun araştırma sorularının çözümü için belirlenen ölçme araçlarının uygulanmasıyla elde edilen veriler istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş, elde edilen bulgular alt problemler dikkate alınarak tablolatırılmış ve analiz sonuçlarına dayalı yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Normal Dağılım Analizi İçin Shapiro-Wilk Testi**

Grup/Test	Shapiro-Wilk	Çarpıklık Katsayısı
Deney Son-test	0,973 (>.05)	0,215
Deney Kalıcılık testi	0,974 (>.05)	0,203
Kontrol Son-test	0,958 (>.05)	0,583
Kontrol kalıcılık testi	0,967 (>.05)	-0,522

Tablo 2'ye göre, deney grubunun son test (0,973) ve kalıcılık testi (0,974) Shapiro-Wilk katsayıları ve kontrol grubunun son test (0,958) ve kalıcılık testi (0,967) Shapiro-Wilk katsayıları 0.05 ten büyük olduğu için gruplar normal dağılım göstermektedir. Ayrıca, kontrol grubunun son test (0,583) ve kalıcılık testi (-0,522) çarpıklık katsayıları  $\pm 1.96$  arasında olduğundan dolayı grupların normal dağılım gösterdikleri bu analizlerle de desteklenmiştir. Gruplar normal dağılım gösterdiği için, verilerin analizinde parametrik testler olan bağımlı gruplar ve bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında "Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda ilgili alt problemi değerlendirmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan son-testten elde edilen puanları için t-testi analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Puanlarına İlişkin t-Testi**

Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney Sontest	19	15,11	26,63	37	1,963	,057
Kontrol Sontest	20	12,35	25,21			

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları son-test puanları arasında manidar bir farklılaşma olmadığını göstermektedir [t(37)= 1,963, p>.05]. Bu bulgu, araştırmaya katılan deney grubu ( $\bar{X}$  =15,11) ve kontrol grubunun ( $\bar{X}$  =12,35) son-test puanları arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığını göstermektedir.

#### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlama amacıyla kalıcılık puanlarına yönelik t-testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Kalıcılık Puanlarına İlişkin t-Testi**

Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney Kalıcılık	19	13,26	20,12	37	0,158	,875
Kontrol Kalıcılık	20	13,05	18,91			

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan deney ( $\bar{X}$  =13,26) ve kontrol ( $\bar{X}$  =13,05) grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları kalıcılık puanları arasında manidar bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [t(37)= 0,158, p>.05]. Bir



başka ifadeyle, etkisi test edilen programa dâhil olan deney grubu ile normal öğretime devam edilen kontrol grubu arasında bir farklılaşma olmadığı ortaya konmuştur.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin problem kurma etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusunu yanıtlama amacı ile deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda tablolarda sunulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için bu bölümde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Bu kapsamda Matematiğe Yönelik Öğrenci Görüşme Formunda yer alan ilk soru olan “Matematik dersinde yürütülen problem kurma etkinlikleri ile ilgili düşüncelerin nelerdir?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 5.’de sunulmuştur.

**Tablo 5. Öğrencilerin Problem Kurma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri**

Tema	Nedenleri	f	%
Olumlu Düşünenler	Etkinlikler Eğlenceliydi	6	33
	Anlamayı Kolaylaştırdı	5	28
	Kalıcı Öğrenme Gerçekleşti	2	11
Olumsuz Düşünenler	Problem Kurmak Zordu	3	17
	Etkinlikler Anlaşılmadı	2	11

Tablo 5.’de görüldüğü gibi, problem kurma etkinlikleri hakkında öğrencilerin toplam %72’si olumlu düşünürken, %28’i etkinlikler hakkında olumsuz fikir beyan etmiştir. Öğrencilerin %17’si olumsuz düşüncelerine sebep olarak problem kurma etkinliklerinin zor olmasını göstermiştir. Görüşleri alınan öğrencilerin %33’ü etkinliklerin eğlenceli olduğunu, toplamda %28’lik bir kesim ise problem kurma etkinliklerinin konuyu daha iyi anlamalarına katkı sağlamadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bulgulardan yola çıkarak, problem kurma yaklaşımli etkinliklerin öğrenciler üzerinde genel anlamda olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

Problem kurma etkinlikleri ile ilgili görüşü sorulan D5 “*Problem kurma etkinliği sayesinde yeni bir şeyler üretetek dersin içinde olmamı sağladı. Normal ders anlatımına göre daha rahat anladım ve gerçekçi oldu.*” şeklinde cevap vermiştir.

Öğrenci D8 ise “*Bence olumlu düşünüyorum. Dersimiz bu şekilde daha eğlenceli ve hareketli geçiyor. Motivasyonum biraz daha arttı. Eskiye göre daha iyi anladığımı düşünüyorum.*” demektedir.

Matematiği sevmesinin nedenleri arasında problem kurmayı belirten D1 “*Ben problem kurmayı sevdim. Kendi problemimi kendim kurup kendim çözmeme hoşuma gitti. Bu etkinliklerle öğrendiklerimi hiç unutmayacağımı düşünüyorum.*” demektedir.

D7 ise “*Aslında hoşuma gitti. Tahtaya kalkıp soru çözmek bana zor geliyordu. Şimdi yaptığımız bu etkinlikler sayesinde öğrendiklerimi daha rahat ortaya koymayı elde ettim.*” cevabını vermiştir.

D6 “*Bana kalırsa bu etkinlikler konuyu daha iyi kavramamızı sağlıyor. Karşımıza çıkabilecek sorulara dair daha fazla bilgi sahibi olmamıza katkıda bulunuyor. Aynı zamanda ders olduğundan daha keyifli bir şekilde ilerliyor.*” demektedir. Bunun yanında D3 “*Bu etkinlikler zor geldiği için yapamadım.*” demiştir.

Matematiğe Yönelik Öğrenci Görüşme Formunda ikinci sırada yer alan “Matematik dersinde farklı bir etkinlikler yapmak ister misin?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 6.’de sunulmuştur.

**Tablo 6. Farklı Etkinlik İsteği İle İlgili Görüşleri**

Tema		f	%
Farklı Etkinlik Yapma İsteği	Farklı Etkinlik İsteyen	10	50
	Farklı Etkinlik İstemeyen	10	50
Önerilen Etkinlikler	Eğitsel Oyun	4	24
	Yarışma	2	12
	Çalışma Kağıtları ve Test	4	24
	Araştırma Soruları	2	12
	Problem Kurma Etkinlikleri	5	28

Tablo 6. da görüldüğü gibi, uygulama sonrasında öğrencilerin yarısı (%50) matematik derslerinde problem çözme etkinliklerinden farklı etkinlik yapmak isterken, diğer yarısı ise problem çözme uygulamalarının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca görüşmelerde, öğrencilerin %28'i problem kurma etkinliğini önermişlerdir. Bu bulgulardan anlaşılacağı gibi öğrencilerin matematik öğretim etkinlikleri arasında problem kurmanın da yer alması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde farklı etkinlik isteği ile ilgili görüşleri sorulan öğrencilerden önerilen etkinlikler arasında problem kurma etkinliğini söyleyen D17 *“Hayır farklı bir etkinlik yapmak istemiyorum. Çünkü bu problem kurma etkinliği oldukça güzel oldu.”* cevabını vermiştir.

D9 *“Evet isterim. Konuyu en kolay anlatan oyun şeklinde olan bir etkinlik yapmak isterim.”* demektedir.

Farklı bir etkinlik öneren D13 ise *“Evet isterim. Mesela her hafta yarışmalar yapalım. Yarışmada birinci olan birinciliğini bozmak istemez, diğerleri de birinciyi geçmek için hırslanıp daha çok çalışırlar ve bütün öğrencilerin başarısı artar.”* demiştir.

D6 ise *“Bence zaten matematik dersi güzel geçiyor. Tahtaya kalkıp soru çözüyoruz. Çözdüğümüz testler ile çok eğlenceli geçiyor ve matematiği de çok iyi anlıyorum.”* demektedir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, “Eşitsizlikler” konusunun öğretiminde kullanılan problem kurma çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına olan etkisi araştırılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre; “Eşitsizlikler” konusunda araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubunun son-test puanlarının birbirine denk veya benzer özellikte olduğu, gruplar arasında bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yapılan bu araştırma sonuçlarına benzer bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır. Ancak bu bulgunun aksine; yurt içi ve yurt dışı çeşitli çalışmalar mevcuttur (Mary Ellen Dickerson 1999; Yaman, 2003; Aksoy, 2004; Akay, 2006). Yaman (2003) tarafından yapılan çalışmada geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık meydana geldiği belirlenmiş ve farklılığın deney grubundaki öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.

Son testin uygulandığı tarihten 3 hafta sonra yapılan kalıcılık testinde araştırmaya katılan problem kurma yaklaşımı ile öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [ $t(18) = 2,245, p > .05$ ]. Bu bulgudan hareketle hem deney hem de kontrol grubunda uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılıklarını üzerinde farklı etki göstermedikleri, kalıcılık üzerindeki etkilerinin denk, benzer olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca araştırmada deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testinden aldıkları puanla, kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında manidar bir farklılaşma da görülmemiştir. Buna göre, deney grubunda ele alınan problem kurma yaklaşımını model, kontrol grubunda ders kitabına bağlı kalınarak kullanılan uygun yöntemle kıyasla öğrenmenin kalıcılığına olan etkisi bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde problem kurma yaklaşımı etkinlikleri ile gerçekleştirilen matematik öğretiminin, matematik dersine duyulan ilgiyi olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Uygulanan etkinliklerle matematik öğrenmenin daha eğlenceli ve anlaşılır olduğu, etkinliklerin öğrenciler üzerinde pozitif yönde etki yarattığı ve daha sonraki derslerde de problem kurma yaklaşımını etkinliklerin yanında farklı etkinlik istedikleri söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak; Altun (2001) çalışmasında problem kurmayı başarabilen öğrencilerde matematiğe karşı duyulan korkunun azaldığını ve matematiğe karşı sempatisinin arttığını belirlemiştir. Turhan (2001) da araştırmasında bulgularımızı destekler şekilde problem kurma yaklaşımı ile yürütülen etkinliklerle öğrencilerin matematik öğrenmeye karşı isteklilikleri arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Ancak bu bulguların aksine; Şahal (2016) problem kurma yaklaşımının öğrencilerin matematik tutumları üzerinde kayda değer bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan, problem kurma etkinliklerinin hem öğrencilere (Silver, 1994; Nixon-Ponder, 1995; Silver, 1997; Nardone ve Lee, 2010; Cankoy ve Darbaz, 2010; Akay, Soybaş ve Argün, 2006), hem de öğretmenlere (Lin, 2004) çeşitli yararları bulunduğu söylenebilir.

#### Öneriler

Problem kurma yaklaşımı ile gerçekleştirilen bu çalışmanın farklı etkilerini görebilmek adına farklı sınıf düzeylerinde ve daha uzun süreli uygulanıp öğrencilerin akademik başarılarına etkileri araştırılması önerilebilir.

Yapılan bu çalışmada, problem kurma yaklaşımının öğrencilerin matematiğe yönelik görüşlerini olumlu yönde etkile-

diği görülmüştür. Bu nedenle, öğrenme – öğretme süreçlerinde matematik öğretmenlerine problem kurma yaklaşımına yer vermeleri önerilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerde farkındalık yaratılması amacıyla Problem kurma becerisini kazandırmaya yönelik olarak bu konu kapsamında öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

Öğrencilere rutin ve klasik sözel problemlerin haricinde, günlük yaşamla ilgili, eksik verili ya da açık-uçlu matematiksel durumlar sunularak, öğretmenler öğrencilerini yeni problemler üretmeye teşvik etmeli.

## 5. Kaynakça

- Akay, H. (2006). Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Akay, H., ve Soybas, D. ve Argün, Z.(2006). Problem Kurma Deneyimleri ve Matematik Öğretiminde Açık-Uçlu Soruların Kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 129-146.
- Aksoy, B. (2004). Coğrafya öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Altun, M. (2001). “Matematik Öğretimi”. Bursa: Erkam Matbaası.
- Argün, Z., Arıkan, A., Bulut, S., Halicioğlu, S. (2014). Temel Matematik Kavramların Künyesi. Ankara: Gazi Kitabevi
- Axelson, S. L. (1992). Supermarket challenge. *Aritmetic Teacher*, 40, 84-88
- Barnes, M. (1988). Understanding The Function Concept: Some Result of Interviews with Secondary and Tertiary Students, *Research on Mathematics Education in Australia*, 24-33.
- Brown, S. I., ve Walter, M. I. (1993). *Proplem posing: reflection and aplications*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Brown, S. I., ve Walter, M. I. (1983). *The art of problem posing*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Bush. W.S., ve Fiala. A. (1986). Problems stories: A new twist on problem posing. *Arithmetic Teacher*, 34(4), 6-9.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel Desenler, Öntest-Sontest, Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, Ankara: Pegem Yayınıncılık
- Cankoy, O. ve Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 11 – 24.
- Devlin, K. (2003). *The Forgotten Revolution*, [http://www.maa.org/devlin/devlin\\_03\\_03.html](http://www.maa.org/devlin/devlin_03_03.html), Erişim tarihi: 08.04.2012.
- Dillon, J. T. (1988). Levels of problem finding vs. problem solving. *Questioning Exchange*, 2(2), 105-115.
- Friel, J. O.,ve Gannan, G. E.(1995). What if...? A case in point. *Mathematics Teacher*, 88, 320-322.
- Işık, C. ve Kar, T. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde bölmeye yönelik kurdukları problemlerde hata analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2289-2309.
- Kaplan, A., ve Elif, A. Ç. I. L. (2016). Ortaokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eşitsizlik Konusundaki Bilgi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 130-153.
- Kilic, C. (2015). Analyzing Pre-Service Primary Teachers’ Fraction Knowledge Structures through Problem Posing. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6).
- Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating:Where do good problems come from? In A.H.Schoenfeld(Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp.123-147). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lin, P. J. (2004). Supporting Teachers on Designing Problem-Posing Tasks as a Tool of Assessment to Understand Students’ Mathematical Learning. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*.
- Lopez, R.F. (1995). Generating real-life problems fort he classroom. *Teaching Mathematics and its Applications*, 14(4), 156-162.
- Macgregor, M. & Stacey, K. (1997). Students’ Understanding of Algebraic Notation: 11-15, *Educational Studies in Mathematics*, 33, 1–19.
- Mary Ellen Dickerson, O. (1999). “The Relationships of Cognitive Learning Steyles , Mathematics Attitude, and Achievement in a problemposing Classroom”, *Unpublshed Ph. D Dissertation, The Universty of Tennessee, United States*.
- MEB. (2005). “İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)”, MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara
- MEB. (2009). İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu. (6-8. Sınıflar)”, MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara
- Moses, B.M., Bjork, E., ve Goldenberg, E.P. (1990). Beyond problem solving: Problem posing. InT. J. Cooney (Ed.), *Teaching and learning mathematics in the 1990’s* (pp. 82-91). Reston, VA: National Counsil of Teachers of Mathematics.
- Nardone, C. F., ve Lee, R. G. (2010). Critical inquiry across the disciplines: Strategies for student-generated problem posing. *College Teaching*, 59(1), 13-22.
- Nctm (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*, Reston: National Counsil of Teachers of Mathematics.VA
- Nixon-Ponder, S. (1995). Using Problem-Posing Dialogue: In *Adult Literacy Education*. *Adult learning*, 7(2), 10-12.
- Polya, G. (1957). *How to solve it. A new aspect of mathematical method*. Princeton, NJ: Princeton

- Silver, E. A., Adams, V. M. (1987). Using open-ended problems. *Aritmetic teacher*,34(May), 34–35
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14 (1), 19–28
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *Zdm*, 29(3), 75-80.
- Şahal, M. (2016). Problem Kurma Yaklaşımı ile İşlenen Tam Sayılar Konusunun Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Matematik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Şandır, H., Ubuz, B. ve Argün, Z. (2007). 9. sınıf öğrencilerinin aritmetik işlemler, sıralama, denklem ve eşitsizlik çözümlerindeki hataları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 274-281.
- Turhan, B. (2011). “Problem kurma yaklaşımı ile gerçekleştirilen matematik öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarıları, problem kurma becerileri ve matematiğe yönelik görüşlerine etkisinin incelenmesi.” Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Üzel, D. (2007). Gerçekçi matematik eğitimi (RME) destekli eğitimin ilköğretim 7. Sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi.
- Yaman, S. (2003) Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yavuz, B. (2010). Ar-Ge Faaliyetlerine İlişkin Teşvikler ve Ar-Ge Giderlerinin Ums-Tms Kapsamında Mali Tablolara Yansıtılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



## **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş ve Fiziksel Öz Saygı**

### **Academic Optimism, Psychological Well-Being and Physical Self-Esteem as A Predictor of Success Perceptions of Physical Education Teachers**

Aydın KARAÇAM<sup>1</sup>, Atilla PULUR<sup>2</sup>

#### **Öz**

Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algıları üzerinde akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı değişkenlerinin yordama güçlerini incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemi, Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 374 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi SPSS 21 ve AMOS programları kullanılarak yapılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, beden eğitimi öğretmenlerinin akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygılarının başarı algılarının anlamlı yordayıcıları olup olmadığı, değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri path analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonuçları beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarını, akademik iyimserlik ve fiziksel öz saygı pozitif yönlü ve doğrudan yordarken, psikolojik iyi oluş akademik iyimserlik üzerinden başarı algısını dolaylı olarak yordamaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Beden Eğitimi Öğretmeni, Başarı Algısı, Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş, Fiziksel Öz Saygı

#### **Abstract**

The aim of this study is to investigate the predictive values of academic optimism, psychological well-being and physical self-esteem in the success perceptions of physical education teachers. This study is a descriptive study which uses a relational survey model. The sample of the study is comprised of 374 physical education teachers selected from the central counties of Ankara. Stratified sampling technique was used in the determination of the samples. The analysis of the data was done by use of SPSS 21 and AMOS programs. The Pearson Product-Moment Correlation Coefficient for the determination of the relations between the variables, whether the academic optimism, psychological well-being and physical esteem of physical education teachers are rational predictors of success conceptions as well as the direct and indirect effects of the variables were all investigated with path analysis. The results of the study indicated that there is a positive significant relationship between the success perceptions and academic optimism, psychological well-being and physical self-esteem levels of physical education teachers. Besides, while academic optimism and physical self-esteem positively and directly predict the success perceptions of physical education teachers, psychological well-being predicts the success perceptions indirectly by means of academic optimism.

**Keywords:** Physical Education Teacher, Academic Optimism, Psychological Well Being, Success Perception, Physical Self-Esteem

1. İstanbul Aydın Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-6509-427X>

2. Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-2022-3300>

**Atf / Citation:** Karaçam, A., & Pulur, A. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 209-218. doi:10.24106/kefdergi.2474



## Extended Abstract

### Purpose and Significance

The purpose of this study is to investigate the predictive values of academic optimism, psychological well-being and physical esteem in the success perceptions of physical education teachers. Differently from the other fields of education, in physical education, "learning the movement and learning by movement" are taken as the basis for instruction (Özmen, 1999; Tamer and Pular, 2001). For this reason, in addition to the general teacher skills and qualifications, it can be stated that physical education teachers should also have a good physical body, a stable psychological state and a competence to carry out the necessary academic guidance and instructions (Tamer and Pular, 2001; Nebioğlu, 2004; Yetim, 2005; Meb, 2015). A physical education teacher should possess the experience of a physiologist in terms of teaching skills, leadership competence of an administrator and preaching skills of a psychologist (Martens, 1998). It can be considered that any physical education teacher having these characteristics can be successful. However, when the relevant literature is reviewed, it can be seen that there is not any holistic study carried out on these characteristics of physical education teachers.

In this context, it is seen that there is a need for a study that can measure the success perceptions and the abovementioned skills and abilities of physical education teachers. The recent studies that have been carried out on the success perceptions of the teachers found out that the success perceptions of the teachers are related to their positive beliefs (Erdoğan, 2013; Sezgin and Erdoğan, 2015). For this purpose, this study focused on academic optimism, psychological well-being and physical self-esteem which are among the positive psychology variables that can affect the success perceptions of physical education teachers.

### Method

As this study sought to determine the relationships between success perception of physical education teachers and academic optimism, psychological well-being and physical self-esteem as well as the direct and indirect predictiveness of the independent variables, the research design was created as relational screening model. The sample of the study was determined by means of stratified sampling model.

Pearson product-moment correlation coefficient was used to determine the relationship between the success perception, academic optimism, psychological well-being and physical self-esteem of physical education teachers. Path analysis technique was implemented within the framework of structural equation modelling for the analysis of direct and indirect predictiveness of independent variables on dependent variables in the study.

### Discussion and Result

The findings of the study reveal that the success perception, academic optimism, psychological well-being and physical self-esteem levels of the teachers have positive and significant relationships. It was seen that the highest relationship was between the success perception and academic well-being. According to the results of the study, when the results of the multiple linear regression analysis related to the predictiveness of success perception are examined, it is seen that academic optimism and physical success are positive and significant predictors of success perceptions. According to the standardized regression coefficients, academic optimism and physical self-esteem are sequenced in the order of importance of predictive variables on success perception. In addition, when the results of multiple linear regression analysis related to the prediction of success perception are examined, it was seen that there is not any significant relationship between psychological well-being and success perception. Accordingly, it can be said that psychological well-being is not a significant predictor of the success perception. Besides, a path analysis was conducted to determine to what extent and direction academic optimism, psychological well-being and physical self-esteem affect the level of success perception of physical education teachers. The direct and indirect impacts of predictive variables were observed on the predicted variables by using the Path analysis. The results of the study indicated that academic optimism and physical self-esteem directly and indirectly predicted the success perceptions. Besides, psychological well-being indirectly and positively predicted the success perception through academic optimism.

### Suggestions

This study is based on academic optimism, psychological well-being and physical self-esteem notions of positive psychology. In this concept, studies that are based on other positive psychology notions which are thought to affect success perception of physical education teachers would make a contribution to literature. Positive psychology aims to enhance the life and job quality by focusing on positive senses instead of hitches and problems. It can be said that the individuals having more positive psychological states tend to be healthier, flexible, productive and successful. Further studies in the field of physical education that will be based on the relationship between related concepts of positive psychology and individual and organizational variables will contribute on the analysis of positive psychological dimensions of physical education teachers. Moreover, it can be said that further studies that would be conducted in different schools having different socio-economic level or different educational grades will make a contribution to the literature. In addition, the notions in subject in this study were examined as perceptual in cognitive level. Therefore, practical studies that would be conducted will make a contribution to the literature.

## 1. Giriş

Beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin bedensel gelişimlerinin yanında duyuşsal, bilişsel ve zihinsel gelişimlerinden de sorumludur (Thomas, 1982; Tamer & Pular, 2001; Meb, 2015; Yetim, 2005). Bedensel gelişme ile zihinsel, sosyal ve duygusal gelişme arasında hayati bir bağlantı vardır. Çocukların beden sağlığı için yapılan yatırım, aynı zamanda zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi için yapılan bir yatırımdır (Thomas, 1982; Özakpınar, 1987; Yetim, 2005). Bunun yanında Demirhan (2003) beden eğitiminin temel işlev ve amaçlarının; idealler çevresinde, zihinsel gelişim ve duyuşsal dengeyi sağlamak, daha çok üretkenlik sağlayarak bireyi toplumsallaştırmak, bireye yaşamda karşılaşıcağı sorunları çözebilme becerileri kazandırmak, bireyin doğaya uyumunu sağlamak, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamak, bireylere beden kültürü kazandırmak ve toplumsal kaynaşmayı sağlamak olduğunu söylemiştir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenleri eğitim sisteminin en önemli parçalarından biridir. Bu bağlamda bakıldığında beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerini başarılı bir şekilde sürdürmeleri öğrencilerin gelişimleri ve başarıları açısından önemli görülmektedir.

Beden eğitiminde, eğitimin diğer alanlarından farklı olarak “hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” esas alınmaktadır (Tamer & Pular, 2001; Özmen, 1999). Bu nedenle genel öğretmen yeterliklerinin yanında beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel olarak iyi bir yapıya sahip olmaları, gerekli akademik yönlendirmeleri yapabilecek yetkinliğe ve psikolojik olarak da sağlam bir yapıya sahip olması gerektiği görülmektedir (Tamer & Pular, 2001; Meb, 2015; Nebioğlu, 2004; Yetim, 2005). Beden eğitimi öğretmeni öğretme becerilerinde bir fizyoloğun deneyimine, bir idarecinin yönetim liderliğine ve bir psikoloğun öğüt verme becerisine sahip olmalıdır (Martens, 1998). Beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken kişilik özellikleri “eleştiriye açık olma, öğrenciyi her konuda anlama, sempatik, samimi ve geniş bakış açısına sahip olma” olarak belirtmiştir (Saçlı, Bulca, Demirhan ve Kangalgil, 2009; Nebioğlu, 2004; Messing 1980; Yetim, 2005). Buradan hareketle bu özellikleri taşıyan beden eğitimi öğretmenlerinin başarılı oldukları düşünülebilir. Ayrıca bu özelliklere sahip olduğunu düşünen beden eğitimi öğretmenleri de kendilerini başarılı olarak algılayabilir. Ancak alan yazın incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarını etkileyen değişkenlere yönelik bütünsel bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarını etkileyebilecek ve belirtilen yeterliliklerini ölçebilecek bir çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Son yıllarda öğretmenlerin başarı algılarına yönelik çalışmalarda öğretmenlerin başarı algılarının sahip oldukları pozitif inançlarıyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Erdoğan, 2013; Sezgin & Erdoğan, 2015). Bu amaçla söz konusu bu çalışmada beden eğitimi öğretmenliğinin özellikleri de göz önüne alınarak başarı algılarını etkileyeceği düşünülen pozitif psikoloji değişkenlerinden akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı üzerinde durulmuştur.

Pozitif psikoloji kavramı, eğitim bilimine psikolojiden kazandırılmış bir kavramdır. Pozitif psikolojinin amacı, yaşamdaki kötü şeyleri düzeltmeye çalışmak yerine yaşam kalitesini arttırmaya çalışmaktır (Seligman, 2002). İnsan yaşamında nelerin doğru gittiğiyle ilgilenen bilimsel bir alan olan pozitif psikolojide son yıllarda öz yeterlik, başarı algısı, psikolojik iyi oluş, performans, iyimserlik, haz ve umut gibi çalışmalara olan ilginin giderek arttığı görülmektedir (Meyers, Woerkom ve Bakker, 2013; Peterson, 2009; Seear ve Brodrick, 2013). Psikolojik durumları pozitif olan bireylerin daha sağlıklı, mutlu, esnek, üretken ve başarılı olacakları söylenebilir (Sezgin & Erdoğan, 2015).

Başarı önemli ölçüde bu kavramdan ne anlaşıldığına göre değişkenlik göstermektedir (Demirtaş ve Çınar, 2004). Bu bağlamda başarılı öğretmen denilince ne anlaşıldığı önemli görülmektedir (Sezgin & Erdoğan, 2015). Şeker, Deniz ve Görge'n'e (2005) göre alan yeterlikleri, kişilik özellikleri, öğrenmeyi öğretme becerileri, sınıf yönetimi becerileri, planlama, değerlendirme becerileri, teknolojiyi kullanma, iletişim ve rehberlik becerileri gibi yeterliklere sahip öğretmenlerin istedik ve başarılı öğretmenler oldukları düşünülür. Bunun yanında beden eğitimi öğretmeni özelinde ise başarılı öğretmenin fiziksel olarak iyi bir yapıya sahip olması, gerekli akademik yönlendirmeleri yapabilecek yetkinliğe ve psikolojik olarak da sağlam bir yapıya sahip olması gerektiği görülmektedir (Tamer & Pular, 2001; Meb, 2015; Martens, 1998; Yetim, 2005; Demirhan, 2003; Thomas, 1982).

İyimserlik kavramı, yeterlik, güven ve akademik önemi bireysel ve örgütsel düzeyde kapsayan bir yapıdır. Akademik iyimserlikle ilgili yapılan araştırmalar okul performansı ve akademik iyimserlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Hoy & Tarter, 2011). Öğretmenlerin başarı algıları ile akademik iyimserlikleri arasında da pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Erdoğan, 2013; Sezgin & Erdoğan, 2015). Akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı (Hoy, Tarter & Hoy, 2006; Smit & Hoy, 2007; Hoy, Hoy & Kurz, 2008) ve okul başarısı (McGuigan & Hoy, 2006) arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenler derslerine iyimser olarak girerse öğrenciler buna pozitif yönde davranış sergileyerek karşılık verir. İyimser eğilimi yüksek öğretmenlerin davranışları da buna paralel olarak etkilenir ve iyimser öğretmen, öğrenme ortamını oluşturarak öğrencilerin başarılı olmasını bekler (Kurz, 2006).

Psikolojik iyi oluş kavramı, kişinin hayat endişesi ile bireysel ve sosyal ilgileri arasındaki dengeyi kurmak için çabalayacak gücünün olmasıdır. İyi oluş sadece mutlu olmaktan ziyade kişinin gerçek potansiyelini gerçekleştirme çabası olarak da tanımlanmıştır. Psikolojik iyi oluşun faktörleri ise diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevre hakimiyeti, yaşam amacı, kişisel gelişim ve kendini kabul olarak belirtilmiştir. İnsanların psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmeleri onların mutlu olmalarını sağlayacaktır. Bu da doğal olarak tüm potansiyelini olumlu yönde iş çevresine yansıtmasını sağlayacaktır (Ryff, 1989). Bu bağlamda beden eğitimi öğretmeni özelinde bakıldığında psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek olan öğretmenin daha başarılı olacağı düşünülebilir.

Fiziksel öz saygı kavramı, kişinin vücut görünüşüne yönelik olarak öz değerlendirmesidir (Mendelson, Mendelson & White, 2001; Adams, Turner & Bucks, 2005). Fiziksel öz saygı konusu daha çok beden algısı konuları içinde incelenmiş ve kişinin bedenini nasıl algıladığı ile ilgili araştırmalar yapılmıştır (Schilder, 1950; Pehlivan, 2010; Karaçam ve Adıgüzel, 2016). Kılıçarslan (2006) yaptığı çalışmada kişilerin fiziksel benlik algılarındaki artışın iş verimliliğini arttırdığını belirtmiştir. Pehlivan (2010) yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının fiziksel benlik algılarıyla derse yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda fiziksel öz saygı beden eğitimi öğretmenlerinin başarılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Yukarıda incelenen araştırmalardan yola çıkıldığında beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarının önemli olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalara göre beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algıları, öğrencilerin başarıları ile ilişkilidir. Başarı algıları öğretmenlerin kendilerini önemli hissetmelerini ve istenilen hedeflere ulaşma yolunda öğrenciler tarafından takip edilmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algıları ile ilişkili olan faktörlerin bilinmesi önemlidir. Bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarını etkileyeceği düşünülen pozitif psikoloji kavramlarından, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı bir bütün olarak ele alınmıştır.

## 2. Yöntem

### Model

Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı arasındaki ilişkiler ile bağımsız değişkenlerin doğrudan ve dolaylı yordayıcılıkları belirlenmek istendiğinden araştırma deseni ilişkisel tarama olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarını doğrudan veya dolaylı olarak yordayan faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde değişkenlerle path analizi çalışması yapılmıştır.

### Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan %59'u (922)erkek, %41'i kadın toplam 1539 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örneklem yöntemiyle örneklem seçilmiştir. Yüzde 95 güven aralığında 1539 öğretmenden oluşan bir evreni 308 kişinin temsil edebileceği görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2010). Örneklem grubundan yüz yüze görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya 238 erkek ve 156 bayan olmak üzere toplam 374 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin %36.4'ü (136) kadın ve %63.6'sı (238) erkektir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 38 ve öğretmenlik kıdemleri 15 yıldır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarını belirlemek için Erdoğan (2013) tarafından geliştirilen "Başarı Algısı Ölçeği", akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek için Hoy, Tarter ve Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve Erdoğan (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği", psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek için Ryff (1989) tarafından geliştirilen ve Akın, Demirci, Yıldız, Gediksiz ve Eroğlu, (2012) tarafından kısa formu oluşturulan "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" ve fiziksel öz saygılarını ölçmek için Confalonieri, Gatti, Ionio ve Traficante (2008) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Fiziksel Saygı Ölçeği" kullanılmıştır.

*Başarı Algısı Ölçeği (BAÖ)*. Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısını ölçmek amacıyla Erdoğan (2013) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin beşli Likert tipi derecelleme biçiminde oluşturulmuş 12 maddesi bulunmaktadır. BAÖ'ye uygulanan AFA ve DFA sonuçlarına göre BAÖ için açıklanan varyansın %43.11 olduğu görülürken Cronbach's Alpha katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür. BAÖ'nün tek faktörlü yapısının doğrulanması için yapılan DFA sonuçları tek faktörlü modelin iyilik uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ( $\chi^2/sd = 1.39$ , RMSEA = .057, CFI = .98, GFI = .92).

Yapılan analizlerde BAÖ'ye uygulanan AFA ve DFA sonuçlarına göre ölçekten madde çıkarılmasına gerek duyulma-

miştir. BAÖ için açıklanan varyansın %39.79 olduğu görülürken Cronbach's Alpha katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür. BAÖ'nün tek faktörlü yapısının doğrulanması için yapılan DFA sonuçları tek faktörlü modelin iyilik uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ( $\chi^2/sd = 3.14$ , RMSEA = .078, CFI = .96, GFI = .93).

*Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ)*. Beden eğitimi öğretmenlerinin akademik iyimserliklerini ölçmek amacıyla Hoy vd. (2006) tarafından geliştirilen ve Erdoğan (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. AİÖ için KMO değerinin .73, Barlett's (X2) katsayısının 314.04 ( $p < .001$ ) ve açıklanan varyansın %37.29 olduğu görülmektedir. Faktör yüklerinin .49 ile .77 arasında değiştiği görülürken Cronbach's Alpha katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür.

Yapılan analizler sonucu bu ölçekten 4. 9. ve 11. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiş ve kalan 8 madde değerlendirilmeye alınmıştır. AİÖ için açıklanan varyansın %42.12 olduğu görülürken Cronbach's Alpha katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Bu sonuçlar Yıldız'ın (2011) ve Erdoğan (2013) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. AİÖ'nün tek faktörlü yapısının doğrulanması için yapılan DFA sonuçları tek faktörlü modelin iyilik uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ( $\chi^2/sd = 3.40$ , RMSEA = .082, CFI = .96, GFI = .96).

*Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİÖ)*. psikolojik iyi oluşu ölçmeyi amaçlayan ölçek Ryff (1989) tarafından geliştirilmiş bir öz-bildirim ölçeğidir. Psikolojik İyi Olma Ölçekleri Kısa Formu (PİÖÖ-42) ise Akın v.d. (2012) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış PİÖÖ'nin 42 soruluk kısa formudur. Ölçekte 3, 5, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 41 numaralı maddeler ters puanlanır. Her biri 7'er sorudan oluşan 6 alt boyutu ile toplam 42 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmalarında kendini kabul için .85, olumlu ilişkiler için .83, özerklik için .88, çevre hâkimiyeti için .81, yaşam amacı için .82 ve kişisel gelişim için .81 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Akın ve Ryff'in araştırma sonuçlarına göre 6 faktörlü olarak kullanılması uygun bulunmuş ve ölçeğin 6 faktörlü yapısı DFA ile doğrulanarak kullanılmıştır. PİÖ'nün 6 faktörlü yapısının doğrulanması için yapılan DFA sonuçları modelin iyilik uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ( $\chi^2/sd = 2.59$ , RMSEA = .081, CFI = .89, GFI = .81).

*Fiziksel saygı ölçeği (FSÖ)*. Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel öz saygılarını ölçmek amacıyla Confalonieri vd. (2008) tarafından geliştirilen Ergenler ve Yetişkinler için Fiziksel öz saygı Ölçeği araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçeğin beşli likert tipi dereceleme biçiminde oluşturulmuş 3 boyutta 12 maddesi bulunmaktadır. Ölçekte 2, 4, 6, 8, 10, 12 numaralı maddeler ters puanlanır. FSÖ için açıklanan varyansın % 57.76 olduğu görülürken ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışmalarında, çekicilik alt boyutunun iç tutarlılığı .73, kilo alt boyutunun iç tutarlılığı .76 ve atıf alt boyutunun iç tutarlılığı .64 olarak belirlenmiştir. FSÖ'nün 3 faktörlü yapısının doğrulanması için yapılan DFA sonuçları modelin iyilik uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ( $\chi^2/sd = 3.69$ , RMSEA = .087, CFI = .89, GFI = .92).

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikli olarak veri seti hatalı değer, aykırı değer, normallik ve çoklu bağıntı açısından incelenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı yordayıcılıklarının incelenmesinde yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde path analizi tekniği kullanılmıştır.

## 3. Bulgular

### Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarı Algısı, Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş ve Fiziksel öz saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı düzeyleri arasındaki ilişkiler tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarı Algısı, Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş ve Fiziksel Öz saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (n = 374)**

Değişkenler	1	2	3	4
1. Başarı algısı	1.00	.53**	.26**	.32**
2. Akademik iyimserlik		1.00	.39**	.28**
3. Psikolojik iyi oluş			1.00	.33**
4. Fiziksel öz saygı				1.00

\*\* $p < .01$

Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı düzeyleri arasındaki ilişkileri gösteren tablo 1 incelendiğinde, bütün değişkenlerin birbiriyle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili oldukları görülmektedir. En yüksek düzeyde ilişkinin başarı algısı ile akademik iyimserlik arasında olduğu ( $r = .53, p = .00$ ), en düşük düzeyde ilişkinin başarı algısıyla psikolojik iyi oluş arasında ( $r = .26, p = .00$ ) olduğu görülmektedir.

**Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş ve Fiziksel Öz saygı**

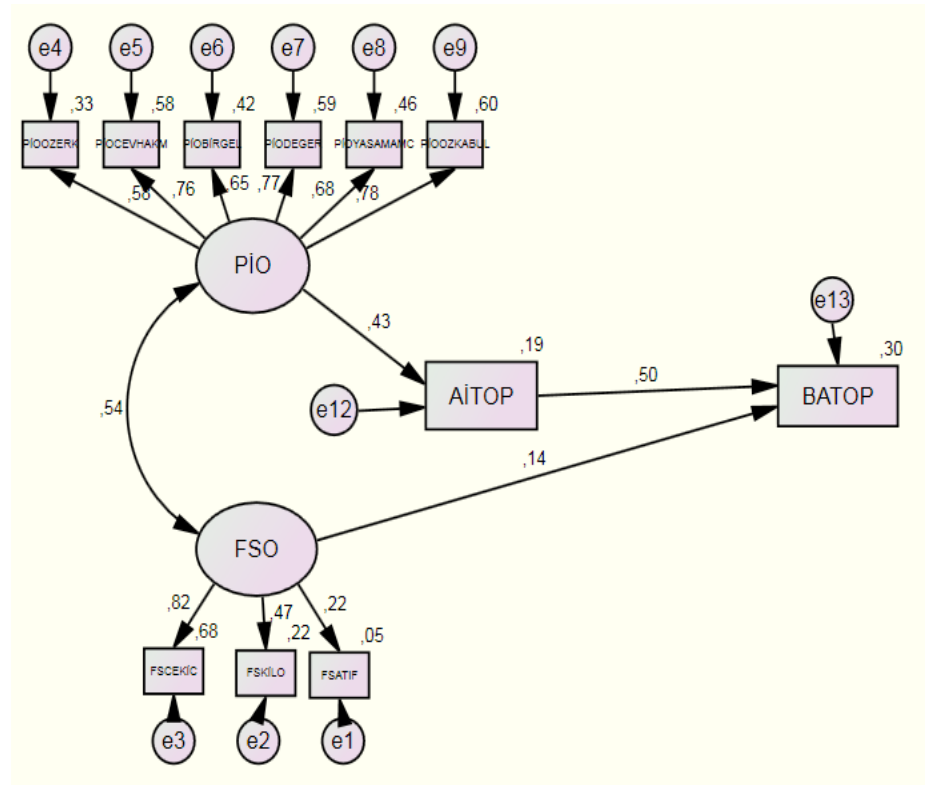
Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarını psikolojik iyi oluş, akademik iyimserlik ve fiziksel öz saygının hangi düzeyde ve yönde yordadığını tespit etmek amacıyla path analizi yapılmıştır. Path analizi kullanılarak yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri gözlenmiştir. Bu araştırmada modelin uyumuna ilişkin hesaplanan uyum indeksleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2. Modele İlişkin Uyum İndeksleri**

$\chi^2$	sd	( $\chi^2$ /sd)	RMSEA	CFI	NFI	GFI	AGFI	RMR
107.76	42	2.57	.06	.95	.92	.95	.92	.01

Bu araştırmada modelin uyumuna ilişkin hesaplanan uyum indeksleri modelin verilerle iyi uyum gösterdiği yönündedir ( $\chi^2 / sd = 2.57 < 5$ , RMSEA = .06, CFI = .95, NFI = .92, GFI = .95, AGFI = .95, RMR = .01).

Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarını psikolojik iyi oluş, akademik iyimserlik ve fiziksel öz saygının hangi düzeyde ve yönde etkilediğine ilişkin standartlaştırılmış path katsayıları Şekil 1’de verilmiştir.



**Şekil 1. Standartlaştırılmış path katsayıları( BATOP: Başarı algısı, AİTOP: Akademik iyimserlik, FSO: Fiziksel öz saygı, PİO: Psikolojik iyi oluş)**



Bağımsız değişkenlerin başarı algısı ve akademik iyimserlik üzerindeki doğrudan etkileri Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Bağımsız Değişkenlerin Başarı Algısı Üzerindeki Doğrudan Etkileri**

Bağımlı Değişken	Etki	Bağımsız Değişken	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (SE)	Kritik Oran (CR)	Anlamlılık Değeri (p)
Başarı algısı	$\beta$	Akademik İyimserlik	.50	.06	11.07	.001***
	$\beta$	Psikolojik iyi oluş	-	-	-	-
	$\beta$	Fiziksel öz saygı	.14	.55	2.21	.02*
Akademik iyimserlik	$\beta$	Psikolojik iyi oluş	.43	.09	7.09	.001***
	$\beta$	Fiziksel öz saygı	-	-	-	-

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

Tablo 3’deki standartlaştırılmış path katsayıları, başarı algısını akademik iyimserlik ( $\beta = .50$ ) ve fiziksel öz saygının ( $\beta = .14$ ) anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserliklerini ise psikolojik iyi oluşun ( $\beta = .43$ ) anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

Bağımsız değişkenlerin başarı algısı üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4. Bağımsız Değişkenlerin başarı algısı Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkileri**

Değişkenler	Etkiler*		
	Doğrudan	Dolaylı	Toplam
Akademik İyimserlik	.50	-	.50
Psikolojik iyi oluş	-	.22	.22
Fiziksel öz saygı	.14	-	.14

\* Standartlaştırılmış path katsayıları

Tablo 4’e göre akademik iyimserlik ( $\beta = .50$ ) ve Fiziksel öz saygı ( $\beta = .14$ ) başarı algısını doğrudan etkilemektedir. Psikolojik iyi oluş ise başarı algısını akademik iyimserlik üzerinden ( $\beta = .22$ ) dolaylı olarak etkilemektedir.

#### 4. Tartışma

Araştırmanın bulguları beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı düzeylerinin birbiriyle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. En yüksek düzeyde ilişkinin başarı algısı ile akademik iyimserlik arasında olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin başarı algısı ile akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2013; Sezgin & Erdoğan 2015). Erdoğan (2013) yaptığı çalışmada bu araştırmanın bulgusuna paralel olarak en yüksek düzeyde ilişkinin başarı algısı ile akademik iyimserlik arasında olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki yönünden araştırma sonuçlarının daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular beden eğitimi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri arttıkça başarı algısı düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre başarı algısı ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın paralelinde Damasio, Silva, Melo ve Aquino (2010) ve Gil-Monte vd. (2011) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sosyal ve bireysel başarılarını etkileyen önleyici ve koruyucu stratejiler incelenmiş psikolojik iyi oluş seviyesi düşük olan öğretmenlerde iş veriminin düşebileceği bu durumun da direkt olarak eğitim kalitesini ve öğretmen başarısını etkileyeceğini belirtmiştir. Bu bulgular beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri arttıkça başarı algısı düzeylerinin de artabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre psikolojik iyi oluş ile fiziksel öz saygı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Edwards vd. (2004) spor ve egzersiz yapan bireylerde psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı üzerine yapılan çalışmanın bulguları ile çalışmamızın bulguları paralellik göstermektedir. Ayrıca Dotse ve Asumeng (2015) Afrika kökenlilerin fiziksel öz saygı düzeyleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları çalışmada, fiziksel öz saygı ile psikolojik iyi oluş arasında çalışmamızı destekler şekilde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu bulgular beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanı arttıkça fiziksel öz saygı düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre fiziksel öz saygı ile başarı algısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Fiziksel öz saygı düzeyi yükseldikçe başarı algısı düzeyi de artmaktadır. Koparan vd. (2010) beden eğitimi öğretmenleri üzerine

yaptığı araştırmada çalışmamızın paralelinde sonuçlara ulaşmışlardır. Bu bulgular beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel öz saygı düzeyleri arttıkça başarı algısı düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleriyle akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Çalışmamızın paralelinde Rile vd. (2015) tarafından akademik personelin psikolojik iyi oluş ve akademik iyimserlikleri üzerine yapılan çalışmada, psikolojik iyi oluş ile akademik iyimserlik arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular dikkate alındığında beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyi arttıkça akademik iyimserlik düzeylerinin de arttığını görülmektedir.

Araştırma kapsamında beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı düzeylerini, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygının hangi düzeyde ve yönde etkilediğini tespit etmek amacıyla Path analizi yapılmıştır. Path analizi kullanılarak yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri gözlenmiştir. Araştırma sonuçları akademik iyimserlik ve fiziksel öz saygının başarı algısı üzerinde doğrudan ve pozitif yönlü yordadığını göstermektedir. Bunun yanında psikolojik iyi oluşun ise akademik iyimserlik üzerinden başarı algısını dolaylı ve pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Yapılan bazı çalışmalarda araştırmayı destekler nitelikte akademik iyimserliğin başarı algısını pozitif yönde ve doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Erdoğan 2013; Hoy vd., 2006; McGuigan & Hoy, 2007; Sezgin & Erdoğan 2015; Smith & Hoy, 2007). Psikolojik iyi oluşun başarı algısını doğrudan yordaması ve akademik iyimserlik üzerinden yordaması, fiziksel öz saygının ise akademik iyimserlik üzerinden değil de doğrudan başarı algısını yordaması beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarının daha çok fiziksel öz saygılarından etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak detaylı literatür taraması yapılmasına rağmen beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarının yordayıcılarıyla ilgili bütüncül bir çalışmaya rastlanamamıştır. Araştırmanın bu özelliğiyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin iş performansında, başarısında ve eğitimin nihai hedefi olan öğrenci başarısında öğretmenlerin başarı algısı son derece önemlidir (Bandura, 1977, 1993; Judge & Bono, 2001; Mills vd., 2007; Zeldin vd., 2008). Buradan hareketle araştırmamızın bulguları incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı düzeylerini arttıracak okul temelli uygulamaların yapılması öğrenci başarısı ve eğitimde kalitenin artırılması bağlamında önemsenmesi gerektiği söylenebilir.

### Öneriler

- Bu araştırmada pozitif psikoloji kavramlarından akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı konu edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarını etkileyebileceği düşünülen diğer pozitif psikoloji terimlerini konu alan araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülebilir.
- Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda veya farklı eğitim kademelerinde yapılacak araştırmaların da alan yazına katkıda bulunacağı söylenebilir.
- Bu araştırmada söz konusu bu kavramlar bilişsel düzeyde algısal olarak ele alınmıştır. Yapılacak uygulamaya dönük araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

## 5. Kaynaklar

- Adams, G., Turner, H., & Bucks, R. (2005). The experience of body dissatisfaction in men. *Body Image*, 2(3), 271-283.
- Akın, A., Demirci, İ., Yildiz, E., Gediksiz, E., & Eroglu, N. (2012, May). *The short form of the scales of psychological well-being (SPWB-42): The validity and reliability of the Turkish version*. Paper presented at the International Counseling and Education Conference, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Confalonieri, E., Gatti, E., Ionio, C., & Traficante, D. (2008). Body esteem scale: A validation on Italian adolescents. *TPM—Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(3), 153-165.
- Damásio, B. F., Melo, R. L. P. D., & Silva, J. P. D. (2013). Meaning in life, psychological well-being and quality of life in teachers. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(54), 73-82.
- Demirhan, G. (2003). Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve spora ilişkin felsefi görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Üniversitesi*, 14(2), 43-44.
- Demirtaş, H., & Çınar, İ. (2004, Temmuz). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Malatya.
- Dotse, J. E., & Asumeng, M. (2014). Relationship between body image satisfaction and psychological well-being: the impact of african values. *Journal of Social Science Studies*, 2(1), 320.
- Edwards, D. J., Edwards, S. D., & Basson, C. J. (2004). Psychological well-being and physical self-esteem in sport and exercise. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(1), 25-32.

- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Gonçalves Câmara, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of Psychiatry*, 25(4), 205-212.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 821-835.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 427- 447.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structurel equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, USA: Scientific Software International.
- Karaçam, A , Adıgüzel, N . (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel saygı düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 62-74.
- Kılıçarslan, E. (2006). *Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branşların fiziksel benlik algılarının karşılaştırılması:(Kdz. Ereğli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koparan, S., Kuter, F. Ö., & Korkmaz, N. H. (2010). The evaluation of the self efficacy perception and social physique anxiety of the physical education and sports teacher. *Sport Sciences*, 5(4), 286-293.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ohio State, USA.
- Martens, R. (1998). *Başarılı Antrenörlük* (T. Büyükonat, Çev.). İstanbul: Beyaz.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 1-27.
- Mendelson, B. K., Mendelson, M. J., & White, D. R. (2001). Body-esteem scale for adolescents and adults. *Journal of personality assessment*, 76(1), 90-106.
- Messing, M.(1980), *Der gute und der schlechte Lehrer aus Schülersicht*, Bartel&Wernitz Verlag, Berlin.
- Meyers, M. C., Woerkom, M., & Bakker, A. B. (2013). The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 618-362.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Beden eğitimi öğretmenleri özel alan yeterlilikleri*. <[http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlilikleri\\_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen\\_Yeterlilikleri\\_Kitab%C4%B1\\_beden\\_e%C4%9Fitimi\\_%C3%B6%C4%9Fretmeni\\_%C3%B6zel\\_alan\\_yeterlilikleri\\_ilk%C3%B6%C4%9Fretim\\_par%C3%A7a\\_14.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlilikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlilikleri_Kitab%C4%B1_beden_e%C4%9Fitimi_%C3%B6%C4%9Fretmeni_%C3%B6zel_alan_yeterlilikleri_ilk%C3%B6%C4%9Fretim_par%C3%A7a_14.pdf)> (2015, Mart 20) sayfasından erişilmiştir.
- Mills, N., Pajares, F., & Heron, C. (2007). SES of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Nebioğlu, D. (2004). *Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları Planlaması*. Ankara: Alp Yayıncılık.
- Özakpınar, Y. (1987). Psikolojinin temel mefhumları. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, Ö.(1999),*Çağdas Sporda Eğitim Üçgeni*. (7. Baskı).Ankara: Bağırhan Yayımcılık.
- Pehlivan, Z. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının fiziksel benlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının analizi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth*, 18(2), 3-7.
- Rile, L. G., Tan, N. L., Salazar, N. J., & Perez, A. G. (2015). Expat University Professors' State of Psychological Well-being and Academic Optimism towards University Task in UAE. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 13(3), 28-33.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Saçlı, F., Bulca, Y., Demirhan, G., & Kangalgil, M. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel nitelikleri. *Spor Bilimleri Dergisi: Hacettepe Üniversitesi*, 20(4), 145-151.
- Seear, K. H., & Vella-Brodrick, D. A. (2013). Efficacy of positive psychology interventions to increase well-being: Examining the role of dispositional-mindfulness. *Social Indicators Research*, 114, 1125-1141.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.
- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19.
- Schilder, P. (1950). The Image and Appearance of the Human Body New York: *Int. J. Univ. Press*.

- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 556-568.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 237-253.
- Tamer, K., & Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi Ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Ada.
- Thomas, S. & Coral, L. A. (1982). *Negligence And The Physical Education Teacher*. Legal Procedures And Guideliens Physical Educator. USA.
- Yetim, A. (2005), *Sosyoloji ve Spor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the selfefficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(9), 1036-1058.



## **Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçlarının İncelenmesi**

### **Examination of Social Media Usage Purposes of Undergraduate and Graduate Students**

Burak YILMAZSOY<sup>1</sup>, Mehmet KAHRAMAN<sup>2</sup>

#### **Öz**

Bu araştırmada lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçları incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcılarını Facebook sosyal ağına üyeliği bulunan 228 lisans ve lisansüstü öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Karal ve Kokoç (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçları Ölçeği” ve katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal ağları daha çok eğitsel amaçlı kullandıkları görülmüştür. Ölçeğin tanıma ve tanınma amaçlı kullanımı alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken diğer alt boyutlarda cinsiyete göre bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ölçeğin eğitim amaçlı kullanımı alt boyutu ve sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanımı alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken diğer alt boyutta bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin öğrenim düzeyi, herhangi bir gruba üye olma durumları, üye oldukları grup türlerine göre ve sosyal ağa bağlanılan cihaz değişkenine göre sosyal ağ kullanım amaçlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal ağ, üniversite öğrencileri, sosyal ağ kullanım amaçları

#### **Abstract**

In this study, social media usage of undergraduate and graduate students has been examined. Research is a descriptive study in the screening model. Participants of the research are 228 undergraduate and graduate students with membership in the Facebook social network. As data collection tools, “Social Network Sites Usage Scale” developed by Karal and Kokoç (2010) and “Personal Information Form” was used to determine the personal characteristics of the participants. According to the results of the research, it is seen that students use social networks more for educational purposes. While there was a significant difference in the subscale of the scale for recognition and recognition purposes, there was no difference in the other subscales according to sex. There was a significant difference in the subscale of the scale for educational use and social interaction and communication use subscale compared to the age variable, but no difference was found in the other subscale. The result is that there is no significant difference in social media usage according to the level of education of students, membership status of any group, group types they belong to, and device variable connected to social network.

**Keywords:** Social media, university students, social media purposes



## Extended Abstract

The purpose of this study is to examine the use of social networking sites of undergraduate and graduate students. In addition, social media usage intentions of undergraduate and graduate students were examined in terms of gender, age, level of education, group memberships in social media, group types in social media and devices used in social media. Descriptive scanning model was used in the study. The research sample consists of 228 students who are members of the social network and who complete the questionnaire on different groups. The "Social Network Sites Usage Scale" developed by Karal and Kokoç (2010) was used as a data collection tool in order to determine the personal information form and the social media usage of the university students. Anova and t-test analyzes were used in the analysis of the data. Mean, standard deviation, minimum and maximum values, percentage and frequency values of the scores of the students were taken from the whole scale and its sub-dimensions.

According to research findings, when students use social networking, they prefer Facebook, Instagram, Youtube and Twitter. When the social networking purposes of the students are examined, they are ranked according to the average of educational use, social interaction, communication use and recognition and recognition purposes. When the social media usage of the students were examined according to the gender variable, it was seen that there was no meaningful difference in the educational purpose and social interaction and communication sub-factors between the average scores of the students' use of social media and there was a significant difference in the sub-factor for recognition and promotion purposes. It is seen that there is no significant difference in the sub-factors for recognition and promotion, that social media usage levels are significantly different for educational purpose and social interaction and communication sub-factors according to age variable. When the level of social media usage varies according to the level of education level, it is seen that there is no significant difference between social media usage average scores. It is seen that there is no significant difference between the average scores of social media usage purposes when the level of social media use is different according to the status of students being members of any group in the social media. When the social media usage levels of the students differ according to the group types that are members in the social media, it is seen that there is no meaningful difference between the social media usage average scores. It is seen that there is no significant difference in the level of social media usage according to the device used when connecting students in social media.

According to the results of the research; when social networks that students use the most are examined, it is reached as Facebook, Instagram, Youtube and Twitter in order. This result is in line with the result in the "We Are Social, 2017" report. When the social and media use intentions of undergraduate and graduate students are examined, the educational use averages are higher than the communication and recognition and promotion purposes. The result is that students use social networks more in the field of education. According to the gender variable, the level of social media use was found to be significantly different in favor of male students in terms of recognition and promotion purposes. Even though there is no significant difference in educational purpose and social interaction - communication use, it is achieved that female students use more than male students. It has been found that there is no significant difference in the sub-factors for recognition and promotion, that the level of social media use according to the age variable of the students is a significant difference in educational purposes and social interaction and communication sub-factors. Age groups with significant differences are the age range of 23-27 years and 32 years and over, 32 years and above, and 28-32 years of age in the subscale of social interaction and communication, with the education subscale between 18-22 years and 32 years and over. When the levels of social media use were examined according to the level of education, it was seen that there was no significant difference. Although there is no meaningful difference, it has been reached that undergraduate students in educational use have higher usage than undergraduate students in terms of social interaction and communication, compared to undergraduate students in recognition and promotion purposes. When the level of social media use was examined according to the presence of students in any group in the social media, there was no significant difference. Although there is no meaningful difference, it is concluded that undergraduate students in educational use are more likely to use for social interaction and communication purposes than undergraduate students. When the level of social media use was examined according to the group types in which the students were members of the social media, there was no significant difference. Although there is no significant difference, the students who are members of educational groups for education purposes have more use than those who are members of recreational groups, the students who are members of recreational groups for recognition and promotion purposes have more use than the groups and social interaction and communication purposes and the students who have the membership for education have more use than the students who belong to the groups for entertainment purposes. It was seen that there was no significant difference when social media usage levels were compared according to the device used when connecting to social media. Although there is no significant difference, according to the students who use the smartphone for educational purposes, the students who have membership to recreational groups and those who have membership to recreational groups for recognition and promotion purposes are found to have membership to groups for social interaction and communication purpose education students are more likely to use it than their students who are members of recreational groups.

## 1. Giriş

İnternet teknolojileri geliştikçe değişen insan istek ve davranışları, web teknolojilerinin önemini her geçen gün arttırmaktadır. Sürekli gelişim içinde olan internet teknolojilerinde, sosyal ağlar yüksek kullanıcı sayısına ulaşmakta ve sosyal ağlara olan ilgi artış göstermektedir. Sosyal ağların ilgi çekici olmasında; iletişim, paylaşım, çalışmalara yönelik kullanım, işbirliği içinde bulunma gibi insan ihtiyaçlarını karşılayabilme özellikleri sayılabilmektedir. İnternet sayesinde video, müzik, fotoğraf gibi farklı türde veri paylaşımlarının anlık gerçekleştirilmesi ve bilgiye ulaşım daha kolay hale gelmiştir (Yılmazsoy ve Kahraman, 2017).

Literatür incelendiğinde sosyal ağ siteleri için farklı nitelendirmelerde yapılmıştır. Bunlar; sosyal medya, sosyal iletişim ağı (Çetin, 2009), sosyal paylaşım ağı, informal öğrenme ortamı (Mitchell, 2009; Stevenson ve Liu, 2010), reklam ve halkla ilişkiler ortamı (Onat ve Alikılıç, 2008), pazar ortamı (Akar, 2010) ve çevrimiçi topluluk türüdür (Buss ve Strauss, 2009). Sosyal ağlar kullanıcıların kişisel bilgi, görüş ve dijital ortamların (fotoğraf, müzik, video) paylaşılmasına ve kendi iletişim ağlarını kurmalarına olanak sağlayan ortamlardır. Makalede bu tanım sosyal ağ olarak kullanılacaktır.

Sosyal ağlar ile ilgili literatür incelendiğinde farklı tanımları olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları;

- Tiryakioğlu ve Erzurum (2011), iletişimin ve sosyal ilişkilerin kurulabildiği, kişilerin, fikirleri, etkinlikleri ve ilgi alanları gibi kişisel bilgilerini kendi ağlarıyla paylaşma imkanı sunan bir çevrimiçi servis olarak tanımlamıştır.
- Vural ve Bat (2010), telekomünikasyon ve sosyal iletişimin, metin, görsel ve ses içerikli web teknolojileri ile sağlandığı, bu yolla insanların fikirlerini, tecrübelerini paylaştığı, bilgi ve içerik paylaşımlarında bulunduğu çevrimiçi medyanın en yeni türü olarak tanımlamıştır.
- Lai ve Turban (2008), insanların düşüncelerini, tecrübelerini, kavrama yetilerini, algılarını ve dijital ortamları (müzik, video ve fotoğraf) birbirleriyle paylaşmak için kullandıkları platformlar olarak tanımlanmaktadır.
- Bartlett-Bragg (2006), sosyal ağları grup etkileşiminin gerçekleştiği, işbirlikçi yapıdaki paylaşılan alanı ve sosyal iletişimi arttıran, web ortamında bilgi değişimini kümeleyen uygulamalar bütünü olarak tanımlamıştır.

Sosyal ağlar kullanıcılara bilgi oluşturma ve paylaşma, ilişki kurma ve geliştirme gibi (Kwon ve Wen, 2010) olanakları sağlarken, iletişim alanında üzerinde en çok tartışılan konulardan biri haline gelen (Geray, 1994) etkileşim unsurunu da barındırmaktadır. Çift yönlü iletişime olanak veren sosyal ağlar karşılıklı iletişim içindeki kullanıcıların birbirlerine çeşitli etkiler yapıp birbirlerini etkilemesiyle etkileşime olanak vermektedir. Sosyal ağ siteleri, işbirliğini, bilgi paylaşımını, etkileşimi, kişilerin iletişimlerini farklı ortamlarda destekleyen ve onların kendi ilgileri, ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda bir araya gelmelerini sağlayan yazılımlardır (Pettenati ve Ranieri, 2006). Ayrıca sosyal ağlar ile yapılan etkileşimler, yüz yüze olan etkileşimlere göre daha güçlü ilişki oluşturmaktadır (McKenna, Katelyn, Green ve Glenson, 2002).

Sosyal ağlar iletişim kabiliyetini, katılımı ve sosyal bağlılığı geliştirmekte, akran desteğini, işbirliği ile öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamakta (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010) ve başta eğitim amaçlı olmak üzere, eğlence ve ticari amaçlı olarak yaygın olarak kullanılmaktadır.

Filiz, Osman, Dönmez ve Kurt (2014) tarafından yapılan çalışmada sosyal ağ kullanımı ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki, Gülbahar, Kalelioğlu, ve Madran (2010) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların eğitsel amaçlı sosyal ağ kullanımları incelenmiş, Manago, Taylor ve Greenfield (2012)'in yaptığı araştırmada sosyal ağ kullanıcılarının duygularını açığa vurma amacıyla kullandıkları, Back ve ark. (2010) ise bireylerin sosyal ağları daha çok kendilerini tanıtmak amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Günümüzde tüm sosyal ağların sahip olduğu özellikler: profil, bağlantı, özel mesajlaşma, herkese açık mesajlaşma, gruplar, fotoğraf ve videolar, etkinlikler ve uygulamalar olarak sıralanabilir (Zarella, 2010). Sosyal ağların özellikleri ve hızlı gelişim süreci düşünüldüğünde insanların ihtiyaçlarına cevap verebilen ve kolaylaştıran yapıda olduğu görülmektedir. İstatistiki bilgiler incelendiğinde farklı alanlarda kullanımı sağlanan sosyal ağların özellikleri arttıkça kullanıcı sayısının da aynı doğrultuda artış gösterdiği görülmektedir.

“We Are Social” tarafından hazırlanan 2016 yılı “İnternet ve Sosyal Medya Kullanıcı İstatistikleri” raporunda dünyada en çok kullanılan sosyal ağ ortamının Facebook olduğu belirtilmektedir. Aynı raporda Türkiye’de en çok kullanılan sosyal ağlar arasında da ilk sırayı %32 oranı ile Facebook almaktadır (Ayvaz, 2016). Yine, “We Are Social” tarafından yayınlanan “Digital in 2017 Global Overview” raporunda yer alan bilgilere göre Türkiye’de sosyal ağ kullanıcısı sayısının 42 milyon olduğu ve Türkiye’de en çok kullanılan sosyal ağların sırayla Facebook, İnatgram, Twitter, Google Plus ve Linetin olduğu görülmektedir.

## Araştırmanın Amacı

İnternet'e ulaşmanın kolay olması sonucunda sosyal ağ kullanıcı sayısı hızla artmaktadır. Gençler tarafından yaygın olarak kullanılan sosyal ağların hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olması (Kabilan, Ahmad ve Abidin, 2010), sosyal ağların iletişim, akademik başarı, sosyal etkileşim vb. durumlar üzerinde yarattığı etkiler kişilerin nasıl ve ne amaçla kullandıklarına göre değişiklik gösterebilmektedir (Çetin, 2009). Günümüzde sosyal ağların iletişim aracı olarak yaygın kullanımı, geniş etki alanının olması ve buna bağlı olarak başta eğitim, ticaret, eğlence gibi alanları doğrudan etki edebilecek konuma gelmesi, genç nüfus tarafından yüksek oranda kullanılması ve farklı çalışmalara yol gösterici olması araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarını incelemektir. Amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyal ağ sitelerini kullanma durumları nedir?
2. Lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyal ağ sitelerini kullanma amaçları nedir?
3. Lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyal ağları kullanım amaçları;
  - Cinsiyetlerine
  - Yaşlarına
  - Öğrenim düzeylerine
  - Sosyal ağ sitelerinde herhangi bir gruba üyelik durumlarına
  - Sosyal ağ sitelerinde üye olduğu grup türlerine
  - Sosyal ağ sitelerine bağlanırken kullanılan cihazlara göre değişmekte midir?

## 2. Yöntem

Bu bölümde kullanılan araştırma modeline, araştırmanın katılımcılarına, veri toplama aracına ve veri analizine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçlarının incelendiği bu çalışma tarama modeline göre tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya 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. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Facebook sosyal ağına üyeliği olan ve farklı gruplar üzerinden anketi gönüllülük esasıyla dolduran 228 lisans ve lisansüstü öğrenci oluşturmaktadır. Çevrimiçi ortamda uygulanan ankette lisans ve lisansüstü öğrencilere ulaşmak için Facebook gruplarında paylaşım yapılmış ve 25 gün süresince veriler toplanmıştır. Çalışma lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmaya katılan lisans ve lisansüstü öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, sosyal ağ sitesinde herhangi bir gruba üye olma durumları, sosyal ağda üye olduğu grup türleri ve sosyal ağa bağlanırken kullanılan cihaz değişkenine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubunun Değişkenlere Göre Dağılımı**

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	94	41,2
	Kadın	134	58,8
Yaş	18-22 Yaş	36	15,8
	23-27 Yaş	88	38,6
	28-32 Yaş	62	27,2
	32 Yaş ve Üzeri	42	18,4

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Öğrenim Düzeyi	Lisans	120	52,6
	Lisansüstü	108	47,4
Sosyal Ağda Herhangi Bir Gruba Üyelik Durumu	Evet	194	85,1
	Hayır	34	14,9
Sosyal Ağda Üye Olduğu Grup Türleri	Eğitim Amaçlı Gruplar	193	84,6
	Eğlence Amaçlı Gruplar	35	15,4
Sosyal Ağa Bağlanırken Kullanılan Cihaz	Bilgisayar	30	13,2
	Akıllı Telefon	166	72,8
	Tablet	32	14,0
Toplam		228	100

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aşaması için kişisel bilgi formu ve bir ölçek kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarını tespit etmek amacıyla Karal ve Kokoç (2010) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçları Ölçeği” kullanılmıştır. Karal ve Kokoç (2010) tarafından bir araştırma kapsamında geliştirilen ve geçerlik güvenirlik analizi yapılmış olan “Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçları Ölçeği” 14 maddeden oluşmakta ve katılımcılar ölçme aracıyla verilen durumları “kesinlikle katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” arasında değişen 5’li likert seçenekleri ile yanıtlamaktadırlar. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçekteki 14 maddenin Cronbach Alfa ile hesaplanan iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Ölçek; “Sosyal Etkileşim-İletişim Amaçlı Kullanım”, “Tanınma-Tanınma Amaçlı Kullanım” ve “Eğitim Amaçlı Kullanım” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte verilecek maksimum puan 70, minimum puan 14’dür.

Araştırmada, öğrencilerinin demografik özellikleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırma değişkenleriyle ilgili yapılandırılmış “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu formda, araştırmaya katılan öğrencilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, sosyal ağda herhangi bir gruba üyelik durumu, üye olunan grup türü, en çok kullanılan sosyal ağ sitesi ve sosyal ağlara bağlanırken kullanılan cihaz bilgileri elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen anket verileri SPSS 20.0 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından almış oldukları puanların ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri, yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde lisans ve lisansüstü öğrencilerin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçları Ölçeğine ilişkin görüşleri ve alt faktörlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2. Öğrencilerin Sosyal Ağ Sitelerini Kullanma Durumlarına İlişkin Dağılım**

Sosyal Ağ Sitesi	F	%
Facebook	141	61,8
Youtube	9	3,9
Snapchat	1	0,4
Tumblr	1	0,4
Twitter	8	3,5
Instagram	61	26,8
Bado	2	0,9
Secondlife	1	0,4
Diğer	4	1,8
Toplam	228	100,0

Tablo 2’de öğrencilerin sosyal ağ kullanım durumları incelenmiştir. Öğrencilerin %61,8’i Facebook (F=141), %26,8 Instagram (F=61), %3,9’u Youtube (F=9), %3,5’i Twitter (F=8)’i tercih ettikleri görülmektedir. Facebook, Instagram, Twitter ve Youtube’un yüksek kullanıcı kitlesi bulgu sonucunda da ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarına İlişkin Dağılımları**

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	Ss
<b>Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı</b>		
Mevcut arkadaşlarımla iletişimimi devam ettirmek amacıyla kullanıyorum.	3,75	1,12000
İlgilendiğim insanların ve arkadaşlarımla yaşamalarını incelemek amacıyla kullanıyorum.	2,87	1,28925
Eski arkadaşlarımla tekrar iletişime geçmek için kullanıyorum.	3,40	1,19263
Düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak için kullanıyorum.	3,01	1,33895
İlgimi çeken gruplara katılmak için kullanıyorum.	3,67	1,21722
Beğendiğim nesnelere (video, resim, not...) paylaşmak için kullanıyorum.	3,03	1,37588
Güncel, farklı bilgiler ve düşüncelerle karşılaşmak amacıyla kullanıyorum.	3,91	1,15771
Kendime özgü alan (profil, kişisel sayfa...) yaratma imkanı sunduğu için kullanıyorum.	2,79	1,29607
<b>Tanıtma ve Tanınma Amaçlı</b>		
Yeni insanlarla tanışmak, yeni arkadaşlıklar kurmak için kullanıyorum.	2,07	1,17346
Diğer insanlar tarafından tanınmak amacıyla kullanıyorum.	1,90	1,17812
Farklı kültürlerden insanlarla tanışmak amacıyla kullanıyorum.	2,48	1,36173
<b>Eğitim Amaçlı</b>		
Okul proje/ödevlerimle ilgili araştırma yapmak için kullanıyorum.	3,14	1,35525
Eğitim amaçlı grupları ve etkinlikleri incelemek amacıyla kullanıyorum.	4,09	1,05167
Yabancı dil bilgimi geliştirmek amacıyla kullanıyorum.	3,19	1,33426

Tablo 3'te öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçları incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanım alt boyutunun ortalaması  $\bar{x}=3,30$ , tanıma ve tanınma amaçlı kullanım alt boyutunun ortalaması  $\bar{x}=2,15$  ve eğitim amaçlı kullanım alt boyutunun ortalaması ise  $\bar{x}=3,47$  olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal ağları daha çok eğitim alanında kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanım puan ortalamalarının da yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Ağ Sitesi Kullanım Amaçlarına İlişkin Dağılımları (t-testi)**

Boyut	Değişken	N	$\bar{x}$	ss	df	t	P
Eğitim Amaçlı	Erkek	94	2,7979	,94287	226	-1,132	,259
	Kadın	134	2,9401	,92663	198,119		
Tanıtma ve Tanınma Amaçlı	Erkek	94	2,2926	1,10085	226	3,608	,000
	Kadın	134	1,7836	1,01019	189,167		
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	Erkek	94	3,3328	,64787	226	-1,561	,120
	Kadın	134	3,4712	,66672	203,843		

\*p<0,05

Tablo 4'te öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sosyal ağ sitesi kullanım düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal ağ sitesi kullanım amaçları puan ortalamaları arasında eğitim amaçlı ve sosyal etkileşim ve iletişim alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, tanıma ve tanıtma amaçlı alt faktöründe anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı bir farklılık olmasa da eğitim amaçlı kullanımda kadın öğrencilerin ( $X=2.94$ ) erkek öğrencilere göre ( $X=2.79$ ), sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanımda kadın öğrencilerin ( $X=3.47$ ) erkek öğrencilere göre ( $X=3.33$ ) daha fazla kullanım sağladığı görülmektedir. Tanıtma ve tanıtma amaçlı kullanımda erkek öğrencilerin ( $X=2.29$ ) kadın öğrencilere göre ( $X=1.78$ ) daha yüksek kullanım sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

**Tablo 5. Öğrencilerin Sosyal Ağ Kullanım Amaçları ile Yaş Değişkeni Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları**

Boyut	Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Eğitim Amaçlı	18-22 Yaş	36	3,0928	,87482	,14580
	23-27 Yaş	88	2,9428	,91984	,09806
	28-32 Yaş	62	2,9192	,95544	,12134
	32 Yaş ve Üzeri	42	2,5160	,91432	,14108
	Toplam	228	2,8814	,93393	,06185



Boyut	Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Tanıma ve Tanınma Amaçlı	18-22 Yaş	36	2,0278	1,17683	,19614
	23-27 Yaş	88	1,9886	1,16948	,12467
	28-32 Yaş	62	2,1048	,98404	,12497
	32 Yaş ve Üzeri	42	1,8095	,91032	,14047
	Toplam	228	1,9934	1,07585	,07125
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	18-22 Yaş	36	3,4503	,77221	,12870
	23-27 Yaş	88	3,4886	,65043	,06934
	28-32 Yaş	62	3,5069	,54511	,06923
	32 Yaş ve Üzeri	42	3,0900	,66131	,10204
	Toplam	228	3,4141	,66111	,04378

\*p&lt;0,05

Tablo 5'te öğrencilerin yaş değişkenine göre sosyal ağ sitesi kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Eğitim amaçlı kullanım ve tanıma ve tanınma amaçlı kullanımda 18-22 yaş aralığındaki öğrenciler, sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanımda 28-32 yaş aralığındaki öğrenciler daha fazla kullanım sağladığı görülmektedir.

**Tablo 6. Öğrencilerin Sosyal Ağ Kullanım Amaçları ile Yaş Değişkeni Varyans Analizi Sonuçları**

Boyut	Değişken	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Eğitim Amaçlı	Grup İçi	7,638	3			
	Gruplar Arası	190,356	224	2,546	2,996	,032
	Toplam	197,995	227	,850		
Tanıma ve Tanınma Amaçlı	Grup İçi	2,235	3			
	Gruplar Arası	260,506	224	,745	,640	,590
	Toplam	262,740	227	1,163		
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	Grup İçi	5,482	3			
	Gruplar Arası	93,733	224	1,827	4,367	,005
	Toplam	99,215	227	,418		

\*p&lt;0,05

Tablo 6'da öğrencilerin yaş değişkenine göre sosyal ağ sitesi kullanım düzeylerinin eğitim amaçlı ve sosyal etkileşim ve iletişim alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık olduğu, tanıma ve tanıtma amaçlı alt faktöründe anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anova analizinde çoklu mukayeseye imkan tanıyan Tukey testi sonuçlarına göre eğitim alt faktöründe 18-22 yaş aralığındaki ve 32 yaş ve üzeri öğrencilerle, sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı alt faktöründe 23-27 yaş aralığındaki ve 32 yaş ve üzeri, 32 yaş ve üzeri öğrencilerle 28-32 yaş aralığındaki öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Ağ Sitesi Kullanım Amaçlarına İlişkin Dağılımları (t-testi)**

Boyut	Değişken	N	$\bar{x}$	ss	df	t	P
Eğitim Amaçlı	Lisans	120	2,9499	,91435	226	1,168	,244
	Lisansüstü	108	2,8054	,95369	221,167		
Tanıma ve Tanınma Amaçlı	Lisans	120	1,9750	1,09208	226	-,272	,786
	Lisansüstü	108	2,0139	1,06222	224,628		
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	Lisans	120	3,3934	,65814	226	-,498	,619
	Lisansüstü	108	3,4371	,66670	222,856		

\*p&lt;0,05

Tablo 7'de öğrencilerin öğrenim düzeyi değişkenine göre sosyal ağ kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Farklılık olmasa da eğitim amaçlı kullanımda lisans öğrencilerinin ( $X=2.94$ ) lisansüstü öğrencilerine göre ( $X=2.80$ ), tanıma ve tanıtma amaçlı kullanımda lisansüstü öğrencilerinin ( $X=2.01$ ) lisans öğrencilerine göre ( $X=1.97$ ), sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı lisansüstü öğrencilerinin ( $X=3.43$ ) lisans öğrencilerine göre ( $X=3.39$ ) daha fazla kulla-

nım sağladığı görülmektedir.

**Tablo 8. Öğrencilerin Sosyal Ağ Sitesinde Herhangi Bir Gruba Üye Olma Durumuna Göre Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarına İlişkin Dağılımları (t-testi)**

Boyut	Değişken	N	$\bar{x}$	ss	df	T	P
Eğitim Amaçlı	Evet	194	2,9087	,93435	226	1,051	,294
	Hayır	34	2,7262	,92997	45,466		
Tanıma ve Tanınma Amaçlı	Evet	194	2,0155	1,10100	226	,738	,461
	Hayır	34	1,8676	,92367	50,941		
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	Evet	194	3,4174	,64995	226	,180	,858
	Hayır	34	3,3953	,73179	42,616		

\*p<0,05

Tablo 8'de öğrencilerin sosyal ağda herhangi bir gruba üye olma durumuna göre sosyal ağ kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Farklılık olmasa da eğitim amaçlı kullanımda lisans öğrencilerinin (X=2.94) lisansüstü öğrencilerine göre (X=2.80), tanıma ve tanıtma amaçlı kullanımda lisansüstü öğrencilerinin (X=2.01) lisans öğrencilerine göre (X=1.97), sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanımda lisansüstü öğrencilerinin (X=3.43) lisans öğrencilerine göre (X=3.39) daha fazla kullanım sağladığı görülmektedir.

**Tablo 9. Öğrencilerin Sosyal Ağda Üye Olduğu Grup Türlerine Göre Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarına İlişkin Dağılımları (t-testi)**

Boyut	Değişken	N	$\bar{x}$	ss	df	T	P
Eğitim Amaçlı	Eğitim Amaçlı Gruplar	193	2,8859	,89292	226	,167	,868
	Eğlence Amaçlı Gruplar	35	2,8571	1,14899	41,767		
Tanıma ve Tanınma Amaçlı	Eğitim Amaçlı Gruplar	193	1,9171	1,00823	226	-2,546	,012
	Eğlence Amaçlı Gruplar	35	2,4143	1,33111	41,364		
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	Eğitim Amaçlı Gruplar	193	3,4281	,61177	226	,751	,454
	Eğlence Amaçlı Gruplar	35	3,3369	,89293	39,984		

\*p<0,05

Tablo 9'da öğrencilerin sosyal ağda üye olduğu grup türlerine göre sosyal ağ kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Farklılık olmasa da eğitim amaçlı kullanımda eğitim amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerin (X=2.88) eğlence amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerine göre (X=2.85), tanıma ve tanıtma amaçlı kullanımda eğlence amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerin (X=2.94) eğitim amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerine göre (X=1.91), sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı eğitim amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerin (X=2.94) eğlence amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerine göre (X=2.80) daha fazla kullanım sağladığı görülmektedir.

**Tablo 10. Öğrencilerin Sosyal Ağ Kullanım Amaçları ile Sosyal Ağa Bağlanırken Kullanılan Cihaz Değişkeni Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları**

Boyut	Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Eğitim Amaçlı	Bilgisayar	30	2,6560	1,00739	,18392
	Akıllı Telefon	166	2,9173	,92367	,07169
	Tablet	32	2,9066	,91641	,16200
	Toplam	280	2,8814	,93393	,06185
Tanıma ve Tanınma Amaçlı	Bilgisayar	30	2,1167	,88749	,16203
	Akıllı Telefon	166	2,0241	1,13459	,08806
	Tablet	32	1,7188	,88843	,15705
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	Toplam	280	1,9934	1,07585	,07125
	Bilgisayar	30	3,3143	,51357	,09377
	Akıllı Telefon	166	3,4478	,66299	,05146
	Tablet	32	3,3328	,76919	,13597
	Toplam	280	3,4141	,66111	,04378

\*p<0,05

Tablo 10’da öğrencilerin sosyal ağa bağlanırken kullanılan cihaz değişkenine göre sosyal ağ kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Farklılık olmasa da eğitim amaçlı alt faktöründe akıllı telefon kullanan öğrencilerin ( $X=2.91$ ), tablet ( $X=2.90$ ) ve bilgisayar ( $X=2.65$ ) kullanan öğrencilere göre, tanıma ve tanıtma amaçlı alt faktöründe bilgisayar kullanan öğrencilerin ( $X=2.11$ ), akıllı telefon ( $X=2.02$ ) ve tablet ( $X=1.71$ ) kullanan öğrencilere göre, sosyal etkileşim ve iletişim alt faktöründe akıllı telefon kullanan öğrencilerin ( $X=3.44$ ), tablet ( $X=3.33$ ) ve bilgisayar ( $X=3.31$ ) kullanan öğrencilere göre daha kullanım sağladığı görülmektedir.

**Tablo 11. Öğrencilerin Sosyal Ağ Kullanım Amaçları ile Sosyal Ağa Bağlanırken Kullanılan Cihaz Değişkeni Varyans Analizi Sonuçları**

Boyut	Değişken	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Eğitim Amaçlı	Grup İçi	1,759	2	,879	1,008	,366
	Gruplar Arası	196,236	225	,872		
	Toplam	197,995	227			
Tanıma ve Tanınma Amaçlı	Grup İçi	3,026	2	1,513	1,311	,272
	Gruplar Arası	259,714	225	1,154		
	Toplam	262,740	227			
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	Grup İçi	,699	2	,349	,798	,451
	Gruplar Arası	98,516	225	,438		
	Toplam	99,215	227			

\* $p<0,05$

Tablo 11’de öğrencilerin sosyal ağa bağlanırken kullanılan cihaz değişkenine göre sosyal ağ kullanım düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ölçeğin tüm alt boyutlarında sosyal ağa bağlanırken kullanılan cihaz değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçları incelenmiştir. Öğrencilerin en çok kullanım sağladıkları sosyal ağlar incelendiğinde sırayla Facebook, Instagram, Youtube ve Twitter olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulguyu “We Are Social, 2017” raporunda yer alan sonuç ve Erdemci (2017), Öztürk ve Akgün (2012) tarafından yapılan araştırma bulguları desteklemektedir.

Lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçları incelendiğinde, eğitim amaçlı kullanım ortalaması, iletişim ve tanıma ve tanıtma amaçlı kullanımlarının ortalamasından yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin sosyal ağları daha çok eğitim alanında kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bulgu sonucu Erdemci (2017) ve Filiz, Osman, Dönmez, ve Kurt (2014) tarafından yapılan araştırma sonucu ile farklı doğrultudadır. Ortaya çıkan farklılığın nedeni Erdemci (2017) tarafından yapılan araştırmanın çalışma grubunu Meslek Yüksekokulu öğrencileri ve Filiz, Osman, Dönmez, ve Kurt (2014) tarafından yapılan araştırmanın çalışma grubunu aynı bölüm öğrencilerinin oluşturması ve bu araştırmadaki çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eğitsel amaçlı kullanıma teşvik edilmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre sosyal ağ kullanım düzeyleri incelendiğinde, tanıma ve tanıtma amaçlı kullanımda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim amaçlı ve sosyal etkileşim - iletişim amaçlı kullanımda anlamlı bir farklılaşma olmasa da kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla kullanım sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu sonucunu Filiz, Osman, Dönmez, ve Kurt (2014) tarafından hazırlanan araştırma sonucu ile aynı doğrultudadır. Ancak Erdemci (2017), Mazman ve Usluel (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Çalışma grubunun demografik özelliklerinin, bu araştırmada farklı bulguların elde edilmesine yol açtığı söylenebilir.

Yaş değişkenine göre sosyal ağ kullanım düzeyleri incelendiğinde, eğitim amaçlı ve sosyal etkileşim ve iletişim alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık olduğu, tanıma ve tanıtma amaçlı alt faktöründe anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın olduğu yaş grupları, eğitim alt faktöründe 18-22 yaş aralığındaki ve 32 yaş ve üzeri öğrencilerle, sosyal etkileşim ve iletişim amacı alt faktöründe 23-27 yaş ve 32 yaş ve üzeri, 32 yaş ve üzeri ve 28-32 yaş aralığıdır.

Öğrenim düzeyi değişkenine göre sosyal ağ kullanım düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılık olmasa da eğitim amaçlı kullanımda lisans öğrencilerinin, lisansüstü öğrencilerine göre, tanıma ve tanıtma amaçlı kullanımda lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre, sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanımda lisansüstü öğrencilerin, lisans öğrencilerine göre daha fazla kullanım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal ağda herhangi bir gruba üye olma durumuna göre sosyal ağ kullanım düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılık olmasa da eğitim amaçlı kullanımda lisans öğrencilerinin, lisansüstü öğrenciler göre, tanıma ve tanıtma amaçlı kullanımda lisansüstü öğrencilerin, lisans öğrencilerine göre, sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanımda lisansüstü öğrencilerin, lisans öğrencilerine göre daha fazla kullanım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu sonucu Öztürk ve Akgün (2012) ve Kert ve Kert (2010) tarafından yapılan çalışmalar ile aynı doğrultudadır.

Öğrencilerin sosyal ağda üye olduğu grup türlerine göre sosyal ağ kullanım düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılık olmasa da eğitim amaçlı kullanımda eğitim amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerin, eğlence amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerine göre, tanıma ve tanıtma amaçlı kullanımda eğlence amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerin, eğitim amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerine göre, sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı eğitim amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerin, eğlence amaçlı gruplara üyeliği bulunan öğrencilerine göre daha fazla kullanım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal ağa bağlanırken kullanılan cihaz değişkenine göre sosyal ağ kullanım düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farklılık olmasa da eğitim amaçlı alt faktöründe akıllı telefon kullanan öğrencilerin, tablet ve bilgisayar kullanan öğrencilere göre, tanıma ve tanıtma amaçlı alt faktöründe bilgisayar kullanan öğrencilerin, akıllı telefon ve tablet kullanan öğrencilere göre, sosyal etkileşim ve iletişim alt faktöründe akıllı telefon kullanan öğrencilerin, tablet ve bilgisayar kullanan öğrencilere göre daha fazla kullanım sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonucun bu şekilde çıkmasında eğitsel ve sosyal iletişim amaçlı kullanımda akıllı telefon sahibi olan öğrencilerin internete rahat erişim sağlayabilmesi, iletişim için akıllı telefonu daha çok kullanmaları, tanınma ve tanıtma amaçlı kullanımda kişilerin boş zamanlarında genellikle ev ortamında bilgisayar kullanımı sağlamasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Bu araştırmada ortaya çıkan bulgu sonucuna göre ve sosyal ağ kullanıcılarının büyük çoğunluğunu genç kullanıcıların oluşturduğu dikkate alındığında, sosyal ağların eğitsel amaçlı kullanılmasının önemi artmaktadır. Sosyal ağların eğitimi destekleyici ve eğitim aracı olarak kullanımına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitimde sosyal ağlar aktif kullanılarak öğrenci ilgisi artırılabilir.
- Lise ve üniversite düzeylerinde araştırma tekrarlanabilir ve sonuçları karşılaştırılarak alana katkı sağlayabilir.
- Araştırma farklı veri toplama araçları kullanılarak derinlemesine incelenebilir.
- İlköğretim yaş aralığındaki çocukların sosyal ağ kullanımlarına yönelik araştırmalar yapılabilir ve sağlıklı sosyal medya kullanımına yönelik okullarda bilgilendirme sunumları yapılabilir.

## 5. Kaynakça

- Akar, E. (2010). Sanal Toplulukların Bir Türü Olarak Sosyal Ağ Siteleri – Bir Pazarlama İletişimi Kanalı Olarak İşleyişi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1),1, 107-122.
- Ayvaz, T. (2016). İnternet ve Sosyal Medya Kullanıcı İstatistikleri 2016. <http://www.dijitalajanslar.com/internetve-sosyal-medya-kullanic-i-istatistikleri-2016/> adresinden Nisan 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Back, M. D., Stopfer, J. M., Vazire, S., Gaddis, S., Schmukle, S. C., Egloff, B., et al. (2010). Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. *Psychological Science*, 21, 372-374.
- Bartlett-Bragg, A. (2006). Reflections on pedagogy: Reframing practice to foster informal learning with social software. Retrieved, 1, 2014.
- Buss, A. & Strauss, N. (2009). *Online Communities Handbook: Building Your Business and Brand On The Web*. USA: New Riders Press.
- Çetin, E. (2009). Sosyal İletişim Ağları ve Gençlik: Facebook Örneği. *Uluslararası Davraz Kongresi Bildiri Kitabı*, 1094-1105. Retrieved from
- Erdemci, H. (2017). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının İncelenmesi (The Investigation of Social Network Usage Analysis of Vocational School Students). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-27. <http://academiadergi.com>.
- Filiz, O., Osman, E. R. O. L., Dönmez, F. İ., & Kurt, A. A. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2).
- Geray, H. (1994). *Yeni İletişim Teknolojileri*. Ankara: Kılıçsarı Matbaacılık.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. XV. Türkiye’de İnternet Konferansı, 2-4 Aralık 2010, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

<http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/bilim/bilim15.pdf>

- Kabilan, M. K., Ahmad N. & Abidin, M.J.Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?. *The Internet and Higher Education*, 13, 4, 179 – 187.
- Karal, H., & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(3).
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kert, A., Kert, S.B. (2010). The Usage Potential of Social Network Sites for Educational Purposes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 486-507.
- Kwon, O., & Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 254-263.
- Lai, L. S., & Turban, E. (2008). Groups formation and operations in the Web 2.0 environment and social networks. *Group Decision and Negotiation*, 17(5), 387-402.
- Manago, A. M., Taylor, T., & Greenfield, P. M. (2012). Me and my 400 friends: The anatomy of college students' Facebook networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental Psychology*, 48(2), 369-380.
- Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. (2011). Gender differences in using social networks. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2).
- McKenna, K. Y. A., Green, A. S. and Glenson M. E. J. (2002). Relationship formation on the Internet: What's the big attraction? *Journal of Social Issues*, 58(1): 9–31.
- Mitchell, K. (2009). ESOL students on Facebook. Portland, Oregon: Portland State University Unpublished Master's thesis.
- Onat, F. & Alikılıç Ö. A. (2008). Sosyal Ağ Sitelerinin Reklam ve Halkla İlişkiler Ortamları Olarak Değerlendirilmesi. *Journal of Yaşar University*, 3(9), 1111-1143.
- Öztürk, M., & Akgün, Ö. E. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları ve bu sitelerin eğitimlerinde kullanılması ile ilgili görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 49-67.
- Pettenati, M. C., & Ranieri, M. (2006). Informal learning theories and tools to support knowledge management in distributed CoPs. *Proceedings of Innovative approaches for learning and knowledge sharing*, 345-355.
- Stevenson, M. P. & Liu, M. (2010). Learning a language with web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *CALICO Journal*, 27(2), 233–259.
- Tiryakioglu, F., & Erzurum, F. (2011). Use of social networks as an education tool. *Contemporary Educational Technology*, 2(2).
- Vural, Z., & Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 5(20).
- We Are Social (2017). Digital in 2017 Global Overview. <https://wearesocial.com/blog/2017/01/digital-in-2017-global-overview> adresinden 01.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Facebook Örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* Vol, 6(1), 9-20.
- Zarrella, D. (2010). *The Social Media Marketing Book*. Kanada: O'Reilly Media, Inc.



**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## **Tarih Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması<sup>1</sup>**

### **An Action Research for Developing Critical Thinking Skills of History Teacher Candidates**

Aslı AVCI AKÇALI<sup>2</sup>

#### **Öz**

Günümüz dünyasında bireylerin bilinçli düşünürler olmak için sahip olmaları gereken en önemli niteliklerden biri eleştirel düşünebilmeleridir. Ancak eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmek için öncelikle eleştirel düşünebilen öğretmenlere gereksinim vardır. Bu gerçekten hareketle bu çalışmada tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada eylem araştırması yöntemi işe koşulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 12 son sınıf tarih öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için birinci el tarihi kaynakların eleştirel analizine odaklanan bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları anket formu ve birinci el tarihi kaynak analizi rubriğinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda tarih öğretmen adaylarının tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin gerekliliği ve eleştirel düşünceyi kullanmanın öğrencilere sağlayacağı kazanımlar konusunda daha bilinçli hale geldikleri görülmüştür. Ayrıca birinci el tarihi kaynakları eleştirel değerlendirme konusundaki yeterlik algıları da eğitim sonrasında olumlu yönde önemli bir değişim göstermiştir. Bununla birlikte eğitim sonrasında katılımcıların birinci el tarihi kaynakları eğitim öncesine göre çok daha farklı yönlerden eleştirel biçimde sorgulayabildikleri ve analiz edebildikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih öğretmen adayları, eleştirel düşünme, birinci el tarihi kaynaklar

#### **Abstract**

In today's world, one of the most important qualifications that individuals should have to be conscious thinkers is to be able to think critically. However, in order to be able to cultivate individuals who can think critically, firstly the teachers who can think critically are needed. So, the aim of this study is to develop critical thinking skills of history teacher candidates. In this research, the method of action research is conducted. The participants of the research are composed of 12 final grade history teacher candidates. To develop the critical thinking skills of history teacher candidates an education focusing on the critical analysis of first hand historical resources was performed. Data collection tools were a questionnaire form and first hand historical resource analysis rubric. As a result of the research, history teacher candidates have become more conscious of the necessity of critical thinking skills in history teaching and on the benefits of critical thinking for students. In addition, the competency perceptions of the participants on the critical analysis of first hand historical resources also showed a significant change in the positive direction after the education process. In addition, it has been found that after the education the participants can critically question and analyze the first hand historical resources from much different perspectives than before the education.

**Keywords:** History teacher candidates, critical thinking, first hand historical resources

2. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-7628-3180>

**Atf / Citation:** Avcı Akçalı, A. (2019). Tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 231-246. doi:10.24106/kefdergi.416009

## Extended Abstract

**Purpose and Significance:** In today's world, one of the most important qualifications that individuals should have to be conscious thinkers is their ability to think critically. For most researchers, it is important that individuals learn to think critically. Since, if we cannot think critically about a bunch of questions surrounding us, it is inevitable that we face a lot of answers that we do not really know what it means (Halpern, 2014). Moreover, it is important that individuals should have critical thinking skills as well as knowledge to understand the outside world, and even themselves, to be able to adapt the change and transformation process in the world, and to continue their lives as healthy individuals in society. At the process of cultivating individuals who can think critically, educational institutions and most importantly teachers have important tasks. However, in order to be able to realize this, firstly the teachers who can think critically are needed.

One of the most critical lessons in the development of students' critical thinking skills is history. In order for history teachers to be able to conduct activities to improve students' critical thinking skills in their classroom, firstly they must be able to think critically and know how to teach it. In history lessons, studies focusing on the analysis of first-hand historical resources are important activities for the development of critical thinking skills. Due to this fact, in this research, it was aimed to determine and develop the perceptions of history teacher candidates about their critical thinking skills and their ability to question and analyze first hand historical resources critically.

**Method:** In this research, the method of action research which focuses on the development of the existing situation is conducted. The participants of the research are composed of 12 final grade history teacher candidates who attend to faculty of education of a university in the west of Turkey in fall semester of 2017-2018 academic year. To develop the critical thinking skills of history teacher candidates an education focusing on the critical analysis of first hand historical resources was performed. The education process lasted 8 weeks. The study includes a training process consisting of preparation, implementation and evaluation steps.

In the research, one of the data collection tools is a questionnaire form which aims to execute the participants' perceptions of critical thinking in history teaching and their competency in critical analysis of first hand historical resources. The questionnaire includes 4 open-ended questions. The other data collection tool is the first hand historical resource analysis rubric which is used to demonstrate how the participants' ability to critically questioning and analyzing historical resources changed before and after the training. The rubric is based on a 12-item document identification form for critical review of first hand resources which was developed by Craver (1999). Content analysis was used in the analysis of the questionnaire data and descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained from the rubric.

**Discussion and Conclusion:** As a result of the research, history teacher candidates have become more conscious of the necessity of critical thinking skills in history teaching and on the benefits of critical thinking for students. In addition, the competency perceptions of the participants on the critical analysis of first hand historical resources also showed a significant change in the positive direction after the education process. Before training 10 of the 12 participants stated that they feel themselves inadequate in this regard, yet after the training 9 of the 12 participants said that they feel themselves adequate. However, it has been found that after the education the participants can critically question the first hand historical resources from much different perspectives than before the education. The rate at which participants could question all of the criteria set for critical questioning after the training increased significantly. In addition, after training there was also a significant increase in the rate of participants who can critically analyze the first hand historic resources. In this context, it was seen that more than half of the participants gave sufficient responses in 10 of the 12 criteria identified for critical analysis. This result shows that the training has achieved its purpose substantially.

As the result of research shows the benefits of using first hand historical resources on development of history teacher candidates' critical thinking skills, similar studies with first hand historic resources should be increased in the courses in history teacher training programs. Particularly in the scope of research assignments, it should be ensured that activities such as the selection and use of first hand historic resources are provided. Taking initiatives in this sense is thought to be beneficial in improving teacher candidates' critical thinking skills.

## 1. Giriş

Üst düzey düşünme, mantıklı düşünme, ilişkisel düşünme, yaratıcı düşünme gibi kavramlarla zaman zaman eş anlamlı olarak kullanılan eleştirel düşünceyle ilgili terminoloji, açıklama ve karakteristikler açısından bilim adamları ve araştırmacılar arasında görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Dolayısıyla eleştirel düşünceye yönelik tanımlamalar da farklılık göstermektedir. Araştırmacıların bir kısmı eleştirel düşünceyi bilgiye ulaşma çabası, açıklamaların üretimi, fikirlerin değerlendirilmesi, birbiriyle ilgisiz fakat benzer kavramlar arasında ilişki kurma şeklinde tanımlarken bazılarıysa gözlem, sınıflandırma, özetleme ve yorumlamayı kapsayan beceriler bütünü olarak tanımlamaktadır (Craver, 1999). Kapsamlı ve anlaşılır bir tanım vermek gerekirse Sanoma Üniversitesi Eleştirel Düşünme Merkezi yöneticisi Richard Paul'a göre eleştirel düşünce temelde "inanç ve eylemlerin yol göstericisi olarak gözlem, deneyim, muhakeme ve iletişimden kaynaklanan ya da bunlara dayalı olarak oluşan bilginin aktif biçimde ve ustaca kavramsallaştırdığı, uygulandığı, analiz edildiği, sentezlendiği ya/ya da değerlendirildiği entelektüel olarak disiplinli bir süreçtir" (Robyns, 2001, s. 365). Robert Ennis'in uygulama açısından evrensel kabul edilebilecek tanımına göre ise eleştirel düşünme "ne yapılacağı ya da neye inanılacağı konusunda mantıklı ve yansıtıcı düşünme"dir (Ennis, 1993, s.180).

Eleştirel düşüncenin boyutları (örneğin beceriler, eğilimler, ahlaki karakter) da bilim adamları arasında tartışma konusu olmuştur. Literatüre bakıldığında eleştirel düşüncenin bilişsel becerilerin kullanımını gerektirdiği konusunda genel bir konsensüs bulunmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünmek için bilişsel becerilerin yanı sıra bunları kullanmaya eğilimli olmak da gerekmektedir. Sonuç olarak araştırmacılar eleştirel düşüncenin eğilimler ve zihinsel özellikler olarak adlandırılan ve eleştirel düşünürün davranış biçimini karakterize eden duygusal bir boyutu içerdiğini öne sürmüşlerdir (Jones & Ratcliff, 1993).

Eleştirel düşünme günümüzde felsefe, eğitim, psikoloji gibi farklı disiplinlerin araştırma alanları içinde görülmekte, dolayısıyla her disiplin ve araştırmacı kendi ilgi alanını merkeze aldığından birbirinden farklı birçok eleştirel düşünme tanımı ortaya çıkmaktadır. (Gündoğdu, 2009). Bununla birlikte alanları her ne olursa olsun araştırmacıların büyük bölümüne göre bireylerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesi önemlidir. Çünkü bizi çevreleyen bir yığın soru hakkında eleştirel düşünemeysek, gerçekte ne anlama geldiğini bilmediğimiz bir sürü yanıtla karşı karşıya kalmamız kaçınılmazdır (Halpern, 2014).

"Bilgi güçtür" gerçeğinin artık "bilgi ve düşünce güçtür" şeklinde değiştiğini ifade eden Halpern (2014) bilginin ancak doğru düşünmeyle desteklendiğinde, düşünceninse ancak geniş ve doğru bir bilgi temeline dayandığında güçlü olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin dış dünyayı ve hatta kendilerini doğru biçimde anlamaları ve anlamlandırabilmeleri, hızla gerçekleşen değişim ve dönüşüm sürecine adapte olabilmeleri ve toplumda sağlıklı birer birey olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için bilginin yanı sıra eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Unrau (2008) bunu çeşitli örneklerle açıklamaktadır. Günümüzde insanlar farklı yollardan birçok şeyi satın almaya zorlanmaktadır. Fakat tüketici olarak akıllıca seçimler yapabilmek gerekçeli düşünmemizi gerektirir. Ayrıca yönetenler hakkında da bu tür bir düşünce tarzına sahip olmamız gerekir. Toplumun devamlılığı bilgili seçmenlere bağlıdır. Demokrasilerin etkili biçimde işleyebilmesi için kişilerin toplumlara ve ulusları etkileyen konularda bilinçli tercihler yapmaları, bunun için de eleştirel düşünme becerileri gerekir.

Eleştirel düşünceyle ilgili 1980'li yıllardan itibaren yapılan çeşitli deneysel araştırmalar bunun öğrenilebilir ve öğretilen bir düşünme biçimi olduğunu ortaya koymuştur (Halpern, 2014). Literatür incelendiğinde de öğrencilerin eleştirel düşünce beceri ve eğilimlerinin artırılmasına yönelik eğitim stratejilerinin geliştirilmesi konusuna yönelik 80'li yıllardan itibaren artan bir ilgi söz konusudur. Bununla birlikte günümüz eleştirel düşünce hareketine yol veren Paul, Nosich, Halpern, Perkins, Ennis gibi düşünürler, bakış açıları farklı olmakla birlikte, okullardaki öğrenmenin eleştirel düşünceye önem vererek yapılandırılmış bir müfredata dayalı olarak düzenlenmesine odaklanmıştır (Gibson, 1995). Eleştirel düşüncenin okul programlarına dahil edilmesi önemlidir. Çünkü maruz kalınan yoğun bilginin kullanışlı hale dönüştürülmesi böylece mümkün olabilir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda en önemli derslerden biri tarih dersidir (Probus, 1955). Bu bağlamda yabancı literatürde tarih dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bazı çalışmalar göze çarpmaktadır. O'Reilly'nin 1990'da yayımlanan 4 ciltlik kitabında öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi tarih derslerine dahil etmeleri için ders planları sunulmuştur. Böylece tarihçilerin bir tarihsel konu ya da problem üzerinde kaynakları nasıl yargıladıklarını ya da ön yargılarını göstererek öğrencilerin eleştirel düşünmelerini sağlamayı hedeflemiştir (Akt. Lacey, 1995). Craver (1999)'ın kitabında ise amaç internet aracılığıyla ulaşılabilecek birinci el kaynakların tarih dersinde eleştirel düşünceyi öğretmek için nasıl kullanılabileceğini göstermek ve öğretmenlere ve okul medya uzmanlarına rehber bilgiler sunmaktır. Capps ve Vocke (1991) ise araştırmalarında ortaöğretim tarih dersinde öğrenci-

lerinin eleştirel düşünce becerilerini geliştirmek amacıyla akran etkileşimi ve çoklu kaynak (birinci el-ikinci el) kullanımına dayalı bir model geliştirip uygulamışlardır. Tarih dersleri aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tez çalışmaları da göze çarpmaktadır (Millton, 1993; Pallegriano, 2007; Thill, 1990).

Türkiye’de ise konunun 1990’lı yıllardan itibaren tarih eğitiminin akademik anlamda yoğunlukla irdelenmeye başlanması ve tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması konusundaki çalışmaların hız kazandığı 2000’li yıllardan itibaren dikkati çekmeye başladığı görülmektedir. Bu bağlamda, yenilenen tarih dersi öğretim programlarının içerdiği kazanımlarla geliştirilmesini hedeflediği temel beceriler ve tarih dersinde kullanılacak performans görevleri arasında eleştirel düşünme becerilerine yer verildiği görülmektedir ( TC Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2007; 2011a; 2011b; 2012). Yine programın kazandırmayı amaçladığı tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma gibi becerilerin eleştirel düşünmenin bilişsel boyutlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin sahip olması gereken “tarih öğretmeni özel alan yeterlikleri” kapsamında da tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük faaliyetleri uygulayabilme becerisine dikkat çekilmektedir (TC Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2013).

2000’li yıllardan itibaren tarih öğretiminin eleştirel düşünme boyutu üzerine araştırmaların da sıklığı görülmektedir. Dirioz (2006) tez çalışmasında öğretmenlerin tarih konularını öğretirken eleştirel ve yaratıcı düşünceyi harekete geçiren yöntem, teknik ve araçları ne derecede kullandıklarını tespit etmeyi ve bu tür bir eğitimin önünde ne tür engeller bulunduğunu saptayarak öneriler getirmeyi hedeflemiştir. Dinç (2009) de çalışmasında tarih eğitiminin daha etkin ve etkili bir hale getirilebilmesinin başlıca yollarını tartışmakta ve bunlar arasında eleştirel düşünce öğretimi de değerlendirmektedir. Ayrıca Demircioğlu (2009) gerçekleştirdiği çalışmayla liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yine Demircioğlu (2011) araştırmasında öğretmenlere örnek olması için tarih web sitelerinin tarih dersleri bağlamında eleştirel bir bakış açısıyla nasıl incelenebileceğini ortaya koymuştur. Büyükboyacı (2013) ise tarih öğretmenlerinin tarih ve tarih dersine dair öğrenme ve düşünce gelişimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesini amaçladığı çalışmasının bir boyutunda öğretmenlerin eleştirel düşünceyi harekete geçiren etkinlikleri kullanma sıklıkları, gerekçeleri ve konu ile ilgili düşüncelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Arseven, Dervişoğlu ve Arseven (2015) ise tarih öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişleridir.

Craver (1999)’a göre geçmişin nasıl ve nedenlerine ışık tutacak ilişkiler ve kalıplar kurmak için uygun tarihsel delillerin toplanmasına dayanan araştırmalar yoluyla tarih dersleri eleştirel düşünme becerileri yaklaşımının süreç ve içeriğine uygun hale getirilmeye elverişli derslerdir. Bunun gerçekleştirilmesiyle öğrencilerin aşağıdaki becerileri gerçekleştirmesi mümkün olacaktır:

1. Değişik fikirleri keşfetme, farklı düşünme, risk alma ve görüşleri ifade etme. (Bunlar kuramsal düşünme yeteneğini, çıkarım yapmayı, hipotez kurmayı, alternatif senaryolar üretmeyi, sorular sormayı, tahminlerde bulunmayı ve metaforik düşünmeyi içerir.)
2. Bir metinde anlam konusundaki olasılıkları sorgulama ve kültürel ve psikolojik nüanslarla karmaşıklıkları belirleme.
3. Bir metindeki anlam belirsizliklerini fark etme ve kavrama ve arkaik kelime hazinesini anlama.
4. Bir kaynağın bağlamının ve bakış açısının önemini anlama ve bunun geçerliliğini belirlemeye yarayacak içsel ve dışsal kanıtları fark etme.
5. Bir kaynağın ana fikrini kavrama.
6. Bir kişinin kendi fikirleri, deneyimleri ve bilgisi ile kaynak arasında bağlantı kurma.
7. Tarihsel kanıtlarla desteklenebilecek genellemelere ulaşma.
8. Bir dizi birinci el kaynaktaki konuları ve kalıpları kavrama
9. Sözlü ve yazılı iletişiminde bir kişinin düşüncelerini açık ve ikna edici biçimde aktarma
10. Grup etkileşimine dayalı ödevlerde akranlarıyla işbirliği yapma (Craver, 1999, ss. 26-27).

Çoğu deneysel çalışma eleştirel düşüncenin okuma, yazma, grup etkileşimi, konuşma, tartışma gibi etkinliklerle geliştirilebileceğini ileri sürmektedir (Daniel vd., 2005; De La Paz, 2005; Gueldenzoph-Snyder & Snyder, 2008; Kerr, 1998; Kimbrough, 2007; Suydam & Warner, 1977’den akt. Craver, 1999). Bunların hepsini tarih çalışmasında kullanmak mümkündür. Bununla birlikte tarih dersinde yukarıdaki etkinlikleri de işe koşacak faaliyetler gerçekleştirerek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak en etkili yollardan biri birinci el kaynakların incelenmesi ve sorgulanmasıdır (Capps & Vocke, 1991; Craver, 1999; De La Paz, 2005, Köksal’dan akt. Doğan & Dinç, 2007; Milton, 1993; Savich, 2009). Çünkü birinci el kaynaklarla yapılan çalışmalar tarih öğrencilerinin kanıt bulmalarını, çıkarım yapmalarını



ve fikir üretmelerini (Craver, 1999), önyargıları analiz ederek farklı bakış açılarını incelemelerini (Savich, 2009), muhakeme becerileri kazanmalarını (De La Paz, 2005; Işık, 2011), tartışıp, değerlendirmelerde bulunarak yorum üretmelerini (Altıkulaç & Gökaya, 2014; Ulusoy, 2009) ve yazma becerileri geliştirmelerini (Capps & Vocke, 1991) sağlamaktadır.

Ancak tüm alanlarda olduğu gibi tarih dersinde de eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek faaliyetler gerçekleştirilmesi noktasında dikkat çekilmesi gereken husus tarih öğretmenlerinin bu konudaki bilgi, beceri ve yaklaşımlarıdır. Çünkü eleştirel düşünen öğrencileri yetiştirebilmek, bunu sağlayacak etkinliklerin ve ortamın planlanmasını gerektirir (Doğanay & Yağcı, 2011; King, 1995; Paul, 2012). Bu da ancak eleştirel düşünebilen öğretmenler sayesinde mümkün olur (Unrau, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin henüz hizmet öncesi eğitimleri aşamasında bu anlamdaki gelişimleri önemszenmelidir (Hager&Kaye, 1992; Paul, Elder & Bartell, 1997). Tarih dersiyle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine konusuna odaklanan araştırmaların önemli bir bölümünün tarih öğretmenlerinin konu hakkındaki bilgi ve yaklaşımlarını tespit etmeye yönelik olduğu görülmektedir (Büyükboyacı, 2013; Craver, 1999; Demircioğlu, 2011; Diriöz, 2006; O'Relly'den akt. Lacey, 1995). Ancak bu çalışmalar arasında tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulamalı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut çalışma eğitimlerinin son aşamasındaki tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin birinci el tarihi kaynak incelemelerine yönelik hazırlanan eğitim yoluyla geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tarih öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerilerine yönelik algıları nasıldır?
2. Tarih öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında birinci el tarihi kaynakları eleştirel gözle değerlendirebilme yeterlikleri ve bu bağlamda yaşadıkları zorluklar konusundaki görüşleri nasıldır?
3. Tarih öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında bir birinci el tarihsel kaynağı eleştirel biçimde sorgulama ve değerlendirme biçimleri nasıldır?

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine yönelik algılarının ve birinci el tarihsel kaynakları eleştirel gözle değerlendirebilme yeterliklerinin tespit edilerek geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle araştırma eylem araştırması yaklaşımına dayanmaktadır. Eylem araştırması uygulamada var olan sorunların tespit edilmesine ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarına dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 78). Eylem araştırması değişimi ve gelişimi gerçekleştirmek ve desteklemek amacına dayanır ve birbiri ile örtüşen; mevcut durumu araştırma, eylemi planlama, gelişim için yeni uygulamaları deneme, değişimi izleme, uygulanabilir bilgiye ulaşmak için verileri analiz etme ve yorumlama ve raporlama şeklindeki araştırma döngülerini içerir (Given, 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz yarısında, Buca Eğitim Fakültesi Tarih eğitimi Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim görmekte olan 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dahil edilmiş olan katılımcıların 7'si erkek, 5'i ise kadındır.

### Veri Toplama Araçları

#### Anket Formu

Araştırmada tarih öğretmen adaylarının tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin gerekliliği, bunun öğrencilere sağlayacağı kazanımlar, birinci el tarihi kaynakları eleştirel gözle değerlendirme yeterlikleri ve bu konuda yaşadıkları zorluklar konusundaki görüşlerinin eğitim öncesi ve sonrasında ne tür değişiklikler gösterdiğinin ölçülebilmesi amacıyla 4 açık uçlu sorudan oluşan bir anket formu geliştirilmiştir. Geliştirilen form iki alan uzmanı tarafından incelenmiş, bu doğrultuda gereken düzeltmeler yapılmıştır. Böylelikle hazır hale getirilen form katılımcılara eğitim öncesi ve sonrasında uygulanmıştır.

#### Birinci El Tarihi Kaynak Analizi Değerlendirme Rubriği:

Araştırmada tarih öğretmen adaylarının birinci el tarihsel kaynakları eleştirel biçimde sorgulama ve analiz edebilme becerilerinin eğitim öncesi ve sonrasında nasıl değişim gösterdiğini ortaya koymak amacıyla Craver (1999) tarafından geliştirilen 12 maddelik "belge tanımlama formu" temel alınmıştır. Craver tarafından geliştirilen form birinci el tarihi kaynakların eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesine yönelik olarak geliştirilmiştir. Bahsi geçen form incelenerek Türkçeye ve gerçekleştirilen çalışmaya uyarlanmıştır. Ardından form üzerinde uzman görüşü alınarak gerekli düzeltme-

ler yapılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki maddelere dayanan ve her maddenin yeterli/yetersiz şeklinde basamaklandırıldığı bir rubrik oluşturulmuştur:

1. Kaynağı betimleme (yazarı, yazım tarihi, kaynağın türü)
2. Kaynağın yapısını/organizasyonunu değerlendirme
3. Kaynağın ana fikrini belirleme
4. Kaynağın yazılış amacını belirleme ve bunu metin içinden kanıtla destekleme
5. Yazarın bakış açısını belirleme
6. Kaynağın içinde bulunduğu tarihsel bağlamı yansıtmaya derecesini değerlendirme
7. Kaynağın söylediği önemli şeyleri tespit etme
8. Kaynağın konuyla ilgili yanıtlamadığı/atladığı soruları açığa çıkarma
9. Kaynağın güvenilirliğini anlama
10. Kaynağın varsayımlarını belirleme
11. Kaynağın mantığıyla hareket edildiğinde konuyla ilgili çıkarılacak sonuçları belirleme
12. Kaynağın verdiği bilgileri diğer kaynaklarla karşılaştırma (Craver, 1999, s. 30).

Hazırlanan rubrik öğretmen adaylarının birinci el tarihi kaynaklara yönelik değerlendirmelerinin (soru sorma ve yanıtlama açısından) eğitim öncesi ve sonrası nasıl değiştiğinin ortaya konması için ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların gerçekleştirilen grup çalışmalarında akranlarının çalışmalarını değerlendirmeleri için kontrol listesi olarak kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Uygulama süreci hazırlık, uygulama ve değerlendirme basamakları ile toplamda 8 hafta (16 saat) sürecek biçimde planlanmıştır.

### **Hazırlık**

Uygulama sürecinde öncelikle öğretmen adaylarının tarih eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin gerekliliği ve yararına yönelik algıları ile birinci el tarihi kaynakları eleştirel biçimde analiz etme yeterlikleri konusundaki görüşlerinin alınması için hazırlanan anket formu ön-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca ön-test olarak tarih öğretmen adaylarına İzmir’de kadının toplumsal yaşamdaki yeri konusunda bir gazete makalesi (Akt. Beyru, 2000) verilmiştir. Öğretmen adaylarının bu belgeyi eleştirel bir bakış açısıyla inceleyebilmek için belgeye yönelik sorular oluşturmaları ve bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarından toplanan yanıtlar araştırmacı tarafından “Birinci El Tarihi Kaynak Analizi Değerlendirme Rubriği” ne göre değerlendirilmiştir. Kaynağın eleştirel incelemesi konusunda hangi boyutlarda sorun yaşandığı, katılımcıların ne tür sorular sorabildikleri/soramadıkları ve yanıtlarının niteliği tespit edilmiştir. Ardından bu eksikler de göz önünde bulundurularak ve alan yazın taraması yapılarak öğretmen adaylarına birinci el kaynakların eleştirel analizine yönelik bir eğitim hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitimin içeriği ve kullanılacak birinci el tarihi kaynaklar ile ilgili uzman görüşü alınmış ve hazırlık süreci tamamlanmıştır.

### **Uygulama**

Uygulamanın ilk aşamasında tarih öğretmen adaylarına eleştirel düşüncenin ne olduğu ne tür boyutlarının olduğu, neden gerekli olduğu, hangi becerileri gerektirdiği konusunda power point sunumu ile desteklenerek bilgiler verilmiştir. Bu evrede eleştirel düşüncenin tarih eğitimi ile geliştirilmesi konusu tartışılmış, bunun birinci el kaynaklarla nasıl yapılabileceği konusunda görüş ve önerileri alınarak farkındalık yaratılmış, öğretmen adaylarının sürece dahil edilmeleri sağlanmıştır.

Bir sonraki aşamada kendilerine verilen örnek bir birinci el tarihi kaynağı eleştirel bakış açısıyla değerlendirmek için kaynağın hangi açılardan sorgulanması gerektiğini düşünmeleri ve bu doğrultuda kaynağa sorulacak soruları hazırlamaları ve yanıtlamaları istenmiştir. Daha sonra oluşturulan sorular gruplandırılarak tahtaya yazılmış, üzerinde tartışılarak eksiklikleri belirlenmiş ve ölçütler oluşturulmuştur. Böylece öğretmen adaylarının kendilerini sürecin bir parçası olarak görmeleri sağlanmıştır. Daha sonra birinci el tarihi belgenin eleştirel analizi için hazırlanmış örnek sorular ile eleştirel analizin nasıl değerlendirileceğine dair örnek kontrol listesi verilerek incelemeleri istenmiştir.

Dört hafta (8 saat) süren bir sonraki aşamada katılımcılar ikişer kişiden oluşan 6 gruba ayrılmıştır. Kendilerine her hafta 19. ve 20. yüzyılda Türkiye’de bulunan gezginlerin kentler hakkındaki anlatılarından, ülkeye gelen resmi görevlilerin raporlarından ve gazete makalelerinden seçilen farklı bir birinci el tarihi kaynak (Beyru, 2000; Pınar, 1994; Pınar,

1997) verilerek grupların önce kaynağı incelemeleri daha sonra ise eleştirel analiz için kaynağın hangi açılardan sorgulanması gerektiğini tespit ederek oluşturdukları soruları yazmaları ve yanıtlamaları istenmiştir (Üzerinde çalışılan kaynaklardan örnekler için bakınız Ek 1 ve Ek 2). Daha sonra gruplardan hazırladıkları soru ve cevapları kendi aralarında değiştirerek kontrol listelerine göre değerlendirmeleri ve birbirlerine dönüt vermeleri istenmiştir (Öğrenci değerlendirmelerinden örnekler için bakınız Ek 3).

### Uygulamanın Değerlendirilmesi

Her uygulamanın bitiminde grupların çalışmaları araştırmacı tarafından incelenerek katılımcılara eleştirel sorgulama ölçütlerinin hangilerine uygun sorular oluşturabildikleri ve yanıtlarının niteliği konusunda dönüt verilmiş, uygulama sürecine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının yapılan uygulamaya dair değerlendirme sürecine de dahil olmaları sağlanmıştır.

Uygulamanın bitiminde öğretmen adaylarına ön-test olarak verilen birinci el tarihi belge yeniden verilerek ilk önce eğitimde öğrendikleri ölçütlere göre eleştirel analiz soruları oluşturmaları daha sonra ise hazırlanan soruları belge üzerinden yanıtlamaları istenmiştir. Verilen yanıtlar araştırmacı tarafından "Birinci El Tarihi Kaynak Analizi Değerlendirme Rubriği"ne göre değerlendirilerek eğitim öncesi analiz sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte katılımcılara eğitim öncesi uygulanan ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu tekrar uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine yönelik algılarının ve birinci el tarihi kaynakları eleştirel gözle değerlendirebilmeleri konusundaki görüşlerinin alınması için oluşturulmuş olan ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formuna verilen eğitim öncesi ve sonrası yanıtlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Veriler incelenerek kodlanmış, daha sonra temalar oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2006). Kodlamada güvenilirliğin sağlanması için veriler 4 hafta sonra araştırmacı tarafından tekrar kodlanarak uyum yüzdesinin en az %70 olması gerekliliğinin (Miles & Huberman, 1994) sağlandığından emin olunmuştur. Daha sonra veriler bu temalara göre sınıflandırılmış, frekans hesaplaması yapılarak tablo şeklinde sunulmuştur.

Birinci El Tarihi Kaynak Analizi Değerlendirme Rubriği'nin ön-test ve son-test olarak uygulanması ile elde edilen veriler ise betimsel analize tabi tutulmuş (Yıldırım & Şimşek, 2006), yeterli /yetersiz şeklindeki basamaklara göre kodlanarak sayısallaştırılmış, tablo üzerinde gösterilmiştir.

## 3. Bulgu ve Yorumlar

### Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi tarih öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerilerine yönelik algılarının nasıl olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda tarih öğretmen adaylarına uygulanan ankette öncelikle tarih öğretiminde eleştirel düşüncenin gerekliliği konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Bu soruya eğitim öncesi ve sonrası verilen yanıtlara dair analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünmenin Gerekliliği Konusundaki Görüşlerinin Eğitim Öncesi ve Sonrası Durumu**

	Görüşler	f
Eğitim Öncesi	Öğrencilere sağlayacağı kazanımlar açısından	5
	Tarih bilimi sorgulamayı gerektirdiği için	3
	Objektif bir bakış açısına sahip olmak için	2
	Doğru bilgiye ulaşabilmek için	2
	Tarihi olayları çok yönlü değerlendirebilmek için	1
	Tarih dersini ezbercilikten kurtarmak için	1
	Tarihi kaynaklar yetersiz olduğu için	1

	Görüşler	f
Eğitim Sonrası	Öğrencilere sağlayacağı kazanımlar açısından	8
	Objektif bir bakış açısına sahip olmak için	6
	Farklı fikirlere saygıyla yaklaşmak için	5
	Tarihi olayları çok yönlü değerlendirebilmek için	5
	Tarih bilimi sorgulamayı gerektirdiği için	4
	Doğru bilgiye ulaşmak için	4
	Tarih dersini ezbercilikten kurtarmak için	2
	Mantıklı seçim yapma becerisi kazanmak için	2

Tablo 1’de görüldüğü üzere eğitim öncesinde de sonrasında da öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin tarih eğitiminde gerekliliği konusundaki en temel gerekçeleri bunun “öğrencilere sağlayacağı kazanımlara” odaklanmaktadır. Ancak bu doğrultuda görüş belirten katılımcıların eğitim sonrasında sayıca arttığı (f=8) gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra eğitim sonrası verilen yanıtlara katılım oranının tüm kategorilerde sayıca daha fazla olduğu, ayrıca belirtilen gerekçelerin çeşitlendiği görülmektedir.

Birinci alt probleme yönelik olarak tarih öğretmen adaylarına yöneltilen ikinci soru ise tarih öğretiminde eleştirel düşünceyi kullanmanın öğrencilere sağlayacağı kazanımlar hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtların eğitim öncesi ve sonrası dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünceyi Öğretmenin Öğrencilere Sağlayacağı Kazanımlar Konusundaki Görüşlerinin Eğitim Öncesi ve Sonrası Durumu**

	Görüşler	f
Eğitim Öncesi	Sorgulama becerileri gelişir	4
	Çok yönlü bir bakış açısı kazanırlar	3
	Yorum becerileri gelişir	3
	Tarihi kaynakları farklı açılardan değerlendirebilirler	2
	Düşünme becerileri gelişir	2
	Objektif bakış açısı kazanırlar	2
	Tarihi olayları daha iyi kavrarlar	1
	Neden-sonuç ilişkisi kurmaları kolaylaşır	1
	Eğitim Sonrası	Çok yönlü bir bakış açısı kazanırlar
Sorgulama becerileri gelişir		9
Objektif bakış açısı kazanırlar		9
Tarihi kaynakları farklı açılardan değerlendirebilirler		8
Düşünme becerileri gelişir		6
Tarihi olayları daha iyi kavrarlar		6
Başka fikirlere saygıyla yaklaşabilirler		4
Yorum becerileri gelişir		4
Karar verme becerileri gelişir		3
Bilinçli tercihler yapabilirler	2	
Neden-sonuç ilişkisi kurmaları kolaylaşır	2	

Tablo 2 incelendiğinde de sonucun Tablo 1’de görüldüğü şekilde bir değişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Tarih öğretiminde eleştirel düşünceyi öğretmenin öğrencilere sağlayacağı kazanımlar hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. “Çok yönlü bakış açısının” ve “sorgulama becerilerinin gelişimi” katılımcıların büyük bölümü tarafından sıklıkla değinilen kazanımlar arasındadır. Bununla birlikte “farklı fikirlere saygıyla yaklaşma”, “karar verme becerilerinin gelişimi” ve “bilinçli tercihler yapma yeterliği kazanma” konularının farklı olarak eğitim sonrasında dile getirildiği görülmektedir.

Bu alt probleme yönelik bulgular eğitim sonrasında katılımcıların eğitim öncesine göre eleştirel düşünme becerilerinin tarih öğretimindeki gerekliliği ve sağlayacağı kazanımlar konusunda daha bilinçli hale geldiğini göstermektedir.

#### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmada yanıt aranan bir diğer alt problem tarih öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında birinci el tarihi kaynakları eleştirel gözle değerlendirebilme yeterlikleri ve bu bağlamda yaşadıkları zorluklar konusuna odaklan-

maktadır.

Katılımcılara bu bağlamda öncelikle sorulan soru eğitim öncesi ve sonrasında bu konudaki yeterlik algılarının ne gibi bir farklılık gösterdiğini öğrenmeyi amaçlamaktadır. Eğitimden önce verilen yanıtlar incelendiğinde 12 katılımcının 10'u kendisini bu konuda yetersiz, 2'si ise yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Eğitim sonrasında ise 12 katılımcının 9'u konu hakkında kendisini yeterli hissettiğini söylemiş, 3'ü ise bunun ancak bazı koşullar altında mümkün olabileceğini belirtmiştir.

Tarih öğretmen adaylarına kendilerini birinci el tarihi kaynakları eleştirel gözle değerlendirme konusunda ne tür zorluklar yaşadıkları sorusu yöneltildiğinde alınan yanıtlar ise Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3: Tarih Öğretmen Adaylarının Birinci El Tarihi Kaynağın Eleştirel Analizinde Zorlandıkları Hususlara Dair Görüşlerinin Eğitim Öncesi ve Sonrası Durumu**

	Görüşler	f
Eğitim Öncesi	Hangi açılardan sorgulamam gerektiğini bilmiyorum	7
	Kaynağın tarafsızlığını sorgulayamıyorum	4
	Her kaynağın oluşturulduğu dönem hakkında bilgi sahibi olmama	3
	Bu tür bir değerlendirmeye zamanım yetmez	2
	Kaynağın dönemine ait diğer kaynaklarla karşılaştırma yapma	2
	Zorluk yaşamıyorum	2
Eğitim Öncesi	Zorluk yaşamıyorum	9
	Her kaynağın oluşturulduğu dönem hakkında bilgi sahibi olmama	2
	Kaynağın dönemine ait diğer kaynaklarla karşılaştırma yapma	1

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların birinci el tarihi kaynakları eleştirel değerlendirebilme konusundaki fikirlerinin eğitim öncesinden sonrasına büyük farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Eğitim öncesinde konu hakkında zorluk yaşamadığını ifade eden öğretmen adayı sayısı sadece 2 iken eğitim sonrasında 9'a yükselmiştir. Eğitim öncesinde kaynağı ne açıdan sorgulamak gerektiğini bilmediği için zorluk yaşadığını ifade eden katılımcı sayısı 7 iken eğitim sonrasında bunu dile getiren katılımcı olmamıştır. Bu durum gerçekleştirilen eğitimin konu hakkında büyük oranda gelişime imkân tanıdığını göstermektedir. Bununla birlikte sayıca az olmakla birlikte kaynakların oluşturulduğu döneme ait bilgi yetersizliği (f=2) ve o dönem kaynakları ile karşılaştırma yapma (f=1) konularında bazı sorunların eğitim sonrasında da dile getirildiği görülmektedir. Ancak bu durumun doğrudan eleştirel düşünme becerilerinin yetersizliğinden ziyade dönem ve kaynaklar hakkında bilgi eksikliğinden kaynaklandığı dikkate alınmalıdır. Bu konudaki bilgi eksikliğinin ortadan kalkması durumunda, bunun da bir sorun olmaktan çıkabileceği düşünülebilir. Ayrıca eğitim öncesinden sonrasına bu sorunları ifade eden katılımcı sayısının azalmış olması, eleştirel değerlendirme becerilerindeki gelişimin bu konudaki kaygıları da azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

#### Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi tarih öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında birinci el tarihi kaynağı eleştirel gözle değerlendirme biçimlerinin nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlk olarak katılımcıların kaçının, eleştirel analiz için kaynağa belirlenen hangi kriterler doğrultusunda soru sorabildiklerinin eğitim öncesi ve sonrası sayısal olarak değişimi Tablo 4'te görülmektedir.

**Tablo 4. Tarih Öğretmen Adaylarının Birinci El Tarihi Kaynağı Eleştirel Sorgulama Becerilerinin Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Durumu**

Değerlendirme Ölçütleri	Eğitim Öncesi	Eğitim sonrası
Belgeyi betimlemeye yönelik sorular	7	12
Belgenin yapısını/organizasyonunu belirlemeye yönelik sorular	0	8
Belgenin ana fikrini belirlemeye yönelik sorular	2	11
Belgenin yazılış amacını belirlemeye ve bunu metin içinden kanıtla desteklemeye yönelik sorular	2	10
Yazarın bakış açısını belirlemeye yönelik sorular	6	12
Belgenin içinde bulunduğu tarihsel bağlamı yansıtma derecesine yönelik sorular	2	6
Belgenin söylediği önemli şeyleri tespit etmeye yönelik sorular	0	9
Belgenin konuyla ilgili yanıtlamadığı/atladığı soruları açığa çıkarmaya yönelik sorular	0	8
Belgenin güvenilirliğini anlamaya yönelik sorular	7	11
Belgenin varsayımlarını belirlemeye yönelik sorular	0	7



Değerlendirme Ölçütleri	Eğitim Öncesi	Eğitim sonrası
Yazarın mantığıyla hareket edildiğinde konuyla ilgili çıkarılacak sonuçlara yönelik sorular	0	8
Kaynağın verdiği bilgileri diğer kaynaklarla karşılaştırmaya yönelik sorular	6	10
TOPLAM	32	112

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların eğitim öncesinde "belgenin yapısını/organizasyonunu belirlemeye", "belgenin söylediği önemli şeyleri tespit etmeye", "belgenin konuyla ilgili yanıtlamadığı/atladığı soruları açığa çıkarmaya", "belgenin varsayımlarını belirlemeye", "yazarın mantığıyla hareket edildiğinde konuyla ilgili çıkarılacak sonuçlara" yönelik hiçbir soru sormadıkları görülmektedir. Bu durum eğitim öncesi birinci el tarihi kaynağın eleştirel değerlendirmesi konusunda yeterli olmadıklarını göstermektedir. Eğitim sonrasında ise bu ölçütlerin tümü hakkında soru oluşturabilme oranı önemli derecede artış göstermiştir. Ayrıca eğitim öncesinde soru oluşturulabilen ölçütlerin tamamı konusunda eğitim sonrasında daha fazla katılımcının soru oluşturduğu görülmektedir. Bu da eğitimin konu hakkındaki gelişime katkısını kanıtlamaktadır.

Katılımcılardan AÖ 3'ün eğitim öncesinde birinci el tarihi kaynağı eleştirel gözle değerlendirmek için sorduğu sorular kaynağın yazarının kim olduğu ve yazım tarihine yönelik sorulardan ibarettir. AÖ3'ün yanıtı şöyledir:

ilk önce bu kaynağı kim yazmış, kim oluşturmuş.  
Daha sonra yazarın kendi hayatını öğrenmek  
gerekir. Bütün çabalarını okuduktan sonra bilmek  
gerekir. Çünkü insan zihinsel olarak büyütüp yet-  
reden etkilenir ve bunu görmek çok önemlidir. Bu  
yüzden ben ilk önce "Bunu kim yazmış" soru-  
su sorarım. Daha sonra hangi dönemde yazılmış  
sorusu önemlidir. Çünkü aynı işin için 20 sene  
geçmesinden 2 sene geçmesi daha önemlidir.  
Aynı işin için ne kadar uzun süre geçerse geç-  
meklik payı 2 katır azalır.

Buna karşılık eğitim sonrasında aynı katılımcının kaynağı değerlendirmek için sorduğu sorular büyük oranda çeşitlenmiş ve kaynağın eleştirel analizine odaklanmıştır. Bu bağlamda kaynağı tarihini, türünü, yayınlandığı yeri, verdiği önemli bilgileri, ana fikrini, güvenilirliğini, yansıttığı tarihsel bağlamı, diğer kaynakların yansıttığı bilgilerle uyumunu ve yazarın bakış açısını sorgulamaya yönelik sorular yönelttiği görülmektedir. Eğitim sonrası AÖ 3'ün kaynağına yönelttiği sorular aşağıda görülmektedir:

Kaynağın tarihi, türü nedir?  
Kaynak kağıt el kaynağıdır?  
Kaynağın söylediği önemli bilgiler nedir?  
Makale hangi gazetede yayınlanmıştır?  
1870'lerin zihniyeti nedir?  
Metnin ana fikri nedir?  
Kaynak ne kadar güvenilir?  
- Makale o dönemde yapılan konu ile diğer  
diğer kaynaklarla uyum gösteriyor mu?  
- Makale objektif bir bakış açısı ile mi  
yazılmış?  
- 20. yy 'da imaride kadının toplumdaki  
yeri nedir?

Üçüncü alt problemde tarih öğretmeni adaylarının bir tarihi kaynağı eleştirel gözle değerlendirme aşamasında kaynağına sorulan sorulara verdikleri yanıtların eğitim öncesi ve sonrasında nasıl bir farklılık gösterdiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların yanıtlarının birinci el tarihi kaynak analizi değerlendirme rubriğine göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Tarih Öğretmen Adaylarının Birinci El Tarihi Kaynağı Eleştirel Biçimde Analiz Etme Becerilerinin Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Durumu**

Değerlendirme Ölçütleri	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası	
	Yeterli	Yetersiz	Yeterli	Yetersiz
Belgeyi betimlemeye yönelik yanıtlar	10	2	12	0
Belgenin yapısını/ organizasyonunu belirlemeye yönelik yanıtlar	6	6	9	3
Belgenin ana fikrini belirlemeye yönelik yanıtlar	7	5	11	1
Belgenin yazılış amacını belirlemeye ve bunu metin içinden kanıtlarla desteklemeye yönelik yanıtlar	7	5	12	0
Yazarın bakış açısını belirlemeye yönelik yanıtlar	8	4	11	1
Belgenin içinde bulunduğu tarihsel bağlamı yansıtmaya yönelik yanıtlar	4	8	6	6
Belgenin söylediği önemli şeyleri tespit etmeye yönelik yanıtlar	6	6	12	0
Belgenin konuyla ilgili yanıtlanmadığı/atladığı soruları açığa çıkarmaya yönelik yanıtlar	4	8	8	4
Belgenin güvenilirliğini anlamaya yönelik yanıtlar	9	3	12	0
Belgenin varsayımlarını belirlemeye yönelik yanıtlar	3	9	7	5
Yazarın mantığıyla hareket edildiğinde konuyla ilgili çıkarılacak sonuçlara yönelik yanıtlar	5	7	8	4
Kaynağın verdiği bilgileri diğer kaynaklarla karşılaştırmaya yönelik yanıtlar	4	8	6	6
TOPLAM	73	71	114	30

Eğitim sonrasında birinci el tarihi kaynağın eleştirel değerlendirilmesi konusunda tarih öğretmen adaylarının gösterdiği gelişim Tablo 5'e bakıldığında görülmektedir. 12 ölçütün 10'unda katılımcıların yarısından fazlasının yeterli yanıtlar verdiği görülmüştür. Bu durum gerçekleştirilen eğitimin amacına büyük oranda ulaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların eğitim sonrasında birinci el tarihi kaynağın eleştirel analizine yönelik olarak verdikleri yanıtların olumlu yönde değişimine örnek olabilecek bir yanıt AÖ 5'in yanıtıdır. AÖ 5 yazarın mantığıyla hareket edildiğinde konuyla ilgili çıkarılacak sonuçlara yönelik soruyu eğitim öncesinde yanıtızsız bırakmıştır:

Buna bir bir bilmem yok

Eğitim sonrasında ise AÖ 5 kaynağın mantığıyla hareket edildiğinde ulaşılabilecek sonuçlarla ilgili çıkarımda bulunarak yeterli bir yanıt vermiştir:

1892 yılında kalem bir kalemlerden isimli dergi deha için alırdı.  
Buna deha için yığın efiladığını vb.

Birinci el tarihi kaynağın eleştirel analizi konusundaki maddelerden biri diğeri kaynağın güvenilirliğini anlama noktasına odaklanmaktadır. AÖ 12 eğitim öncesinde buna yanıt vermemiş kaynağın güvenilirliğinin dönem hakkında uzmanlaşıldığı takdirde belirlenebileceğini ifade etmiştir:

Dönem hakkında uzmanlaştıktan sonra doğru derece belirlenir.

AÖ 12 eğitim sonrasında ise kaynağın güvenilirliğini değerlendirerek bunu gerekçelendirdiği bir yanıt vermiştir:

Geçmiş gelenekleri yitirince izmir'deki ailelere göre yaptığı için önemli maddelerden başka diğer ülkelerdeki durum için genelene yapılması güvenilirliği sağlamıştır (Doğru kademeler - Türk kademelerinde yapılması yapılmış?)

Birinci el bir tarihi kaynağın eleştirel analizinde değerlendirilmesi beklenen bir diğer aşama belgenin içinde bulunduğu tarihsel bağlamı yansıtmaya yönelik analizdir. AÖ 7 eğitim öncesinde kaynağın içinde bulunduğu tarihsel bağlamı yansıtmaya derecesi konusunda şu yanıtı vermiştir:

Dışarıdan bir gelenek ne kadar yansıtabilirse

Eğitim sonrasında ise AÖ 7 kaynağın yazıldığı tarihsel dönem hakkındaki bilgileriyle karşılaştırma yaparak çıkarımda ve eleştiride bulunmuştur. Katılımcının yanıtı şöyledir:

Kadınları çok sıkı tutulmuş, belki bahsi geçen kadın tipolojisi belli bir yaş evlilik safhası sahip kadınlarda vardır. Male durumu belli olmayan kadınlar erkek yandan iş dünyasına - tabii bu iş dünyası kadın taraflı belirlenmiş olan sınırlı alanındadır - çalışmaktadır.

Bununla birlikte eğitim sonrasında” belgenin içinde bulunduğu tarihsel bağlamı yansıtmaya yönelik yanıtlar” ve “kaynağın verdiği bilgileri diğer kaynaklarla karşılaştırmaya yönelik yanıtlar”ın diğerlerine göre daha az gelişmiş olması eğitimin niteliğinden ziyade kaynağın yazıldığı dönem ve kaynaklar hakkındaki bilgi eksikliğine bağlanabilir. Bu durum önceki alt problemde katılımcıların ifade ettikleri dönem ve kaynaklar hakkındaki bilgi eksikliğinin yarattığı zorluğun bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma eğitimlerinin son aşamasındaki tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin birinci el tarihi kaynak incelemelerine yönelik hazırlanan eğitim yoluyla geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında elde edilen sonuçlar iki başlık altında sunulmuştur.

**Tarih Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine, bunun öğrencilere sağlayacağı kazanımlara, birinci el tarihi kaynakları eleştirel gözle değerlendirebilme yeterliklerine ve bu bağlamda yaşadıkları zorluklara yönelik görüşlerinin eğitim öncesinden sonrasına gösterdiği değişim:**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gerekliliği ve eleştirel düşünceyi kullanmanın öğrencilere sağlayacağı kazanımlar konusundaki yanıtlarının eğitim öncesinden sonrasına çeşitlilik açısından artış göstermesi ve eğitim öncesi belirtilen görüşlere katılma oranının eğitim sonrasında daha fazla olması katılımcıların konu hakkında daha bilinçli hale geldiklerini göstermektedir.

Tarih öğretmen adaylarının birinci el tarihi kaynakları eleştirel değerlendirme konusundaki yeterlik algıları da eğitim sonrasında önemli bir değişim göstermiştir. Eğitim öncesinde 12 katılımcının 10’u kendisini bu konuda yetersiz, 2’si ise yeterli gördüğünü söylerken eğitim sonrasında 12 katılımcının 9’u konu hakkında kendisini yeterli hissettiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların birinci el tarihi kaynakları eleştirel değerlendirmede yaşadıkları zorluklar konusundaki bulgular da eğitimin büyük oranda yararlı olduğunu göstermektedir. Eğitim öncesinde konu hakkında ifade edilen gerekçeler çeşitlilik gösterirken eğitim sonrasında sayıca sınırlı hale geldiği görülmüştür. Ayrıca kaynağın nasıl sorgulanacağını bilmeme konusundaki görüşler eğitim öncesinde sıkça ifade edilirken eğitim sonrasında ise bunu gerekçe olarak sunan katılımcı olmamıştır.

Literatür incelendiğinde birinci el tarihi kaynaklar aracılığıyla benzer biçimde gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak tarih öğretmen adaylarının çeşitli becerilerinin geliştirilmesi noktasında farklı kaynak türlerinin eylem araştırması yöntemine dayalı olarak işe koşulması açısından benzer bazı çalışmalar göze çarpmaktadır. Öztürk (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yapılan tarihi roman okuma ve inceleme çalışmalarının tarih öğretmen adaylarının önemli bir kısmının tarihsel roman okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir. Çalışma eylem araştırması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmesi ve tarih öğretmen adaylarının konu hakkında olumlu tutum gelişimine katkı sağlaması açısından mevcut çalışmayla örtüşmektedir. Öztürk (2012) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada tarih öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesinde web temelli bir öğrenme etkinliği tasarlanmıştır. Gerçekleştirilen eylem araştırmasında tarih öğretmen adaylarının Wikipedia yazarlığını web yazarlığı konusunda etkili ve motivasyonu artırıcı bir araç olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma eylem araştırmasına dayalı uygulamaların tarih öğretmen adaylarının konu hakkındaki



yeterlik algılarına olumlu etkisi bakımından mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Demircioğlu (2016) tarafından tarih öğretmen adayları ile gerçekleştirilen eylem araştırması yöntemine dayalı çalışmada ise katılımcıların tarih dersinde sözlü tarih kullanımı konusunda tutumlarının, temel bilgi ve becerilerinin büyük ölçüde geliştiği görülmüştür. Mevcut çalışmada da gerçekleştirilen eğitim katılımcıların tarih öğretiminde eleştirel düşünmeye yönelik olumlu görüşlerinin yanı sıra becerilerinin de gelişimini sağlamıştır. Uygulama grubu farklı olmakla birlikte eylem araştırması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalarında Güngör Akıncı ve Dilek (2012) temsili resmin kullanımının tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda temsili resim kullanımının öğrencilerin üzerinde çalışma yapılan konuyu öğrenmelerinde, derse ilgi ve katılımlarının artmasında ve yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte eylem araştırmasına dayanan çalışmanın katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlanması açısından mevcut çalışmayla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Uygulama grubu olarak öğretmenlerin kullanıldığı benzer yöntem dayanan bir başka çalışma ise Ütkür, Kabapınar ve Önder (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlere eylem araştırmasına dayalı olarak verilen örnek olay temelli eğitimin, işlenen hayat bilgisi derslerinde ne derece etkili olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Verilen eğitim sonrasında öğretmenlerin örnek olay yöntemini işe koşma noktasında kullandıkları soru tiplerinin ve etkinliklerin niteliğinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada da eylem araştırmasına dayalı eğitimler sonrasında katılımcıların birinci el tarihi kaynakları eleştirel sorgulama ve değerlendirme bağlamında oluşturdukları soru tiplerinin ve verilen yanıtların niteliğinde artış gözlenmiştir.

### **Tarih öğretmen adaylarının birinci el tarihsel kaynağı eleştirel gözle sorgulama ve değerlendirme biçimlerinin eğitim öncesinden sonrasına gösterdiği değişim:**

Tarih öğretmen adaylarının birinci el tarihi kaynakları eleştirel değerlendirmek için kaynağa ne tür sorular sorabildikleri/soramadıkları konusundaki bulgular incelendiğinde eğitim sonrasında önemli farklılıklar olduğu söylenebilir. Katılımcıların araştırmacı tarafından belirlenen bazı kriterlere dair eğitim öncesinde hiçbir soru oluşturamazken eğitim sonrasında bu kriterlerin tamamı hakkında sorular oluşturulabildiği görülmüştür. Ayrıca eğitim öncesinde soru oluşturulabilen ölçütlerin tamamı ile ilgili eğitim sonrasında daha fazla katılımcının soru oluşturduğu görülmektedir. Bu durum katılımcıların birinci el tarihi kaynakları eğitim öncesine göre çok daha farklı yönlerden eleştirel biçimde sorgulayabildiklerini göstermektedir.

Birinci el tarihi kaynağı eleştirel değerlendirme konusunda araştırmacının hazırladığı (ölçütlere dayalı olarak oluşturulan) sorulara verilen yanıtların niteliği de eğitim öncesinden sonrasına farklılık göstermiştir. Eğitim sonrasında 12 ölçütün 10'unda katılımcıların yarıdan fazlasının yeterli yanıtlar verdiği ve kaynağı eleştirel bir gözle farklı açılardan analiz edebildikleri görülmüştür. Bu durum gerçekleştirilen eğitimin amacına büyük oranda ulaştığı şeklinde yorumlanmıştır. Bununla birlikte eğitim sonrasında bazı ölçütlerle ilgili yanıtların diğerlerine göre daha az gelişmiş olmasının ise eğitimin niteliğinden ziyade (katılımcıların da ifade ettiği üzere) kaynağın yansıttığı dönem ve kaynaklar hakkındaki bilgi eksikliğine bağlı olduğu bu nedenle de konu hakkındaki bilgilerinin artması durumunda bir sorun olmaktan çıkacağı düşünülmektedir.

## **5. Öneriler**

Araştırma birinci el tarihi kaynaklara dayalı etkinlikler aracılığıyla öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarının ve becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları programda yer alan dersler bünyesinde kimi zaman birinci el tarihi kaynakların kullanıldığını ancak benzer bir eleştirel incelemeye tabi tutulmadığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle tarih öğretmeni yetiştiren programlarda yer alan dersler bünyesinde birinci el tarihi kaynaklarla gerçekleştirilecek benzeri çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Bu konuda bir diğer yol öğretmen adaylarının kendilerinin yürüteceği araştırmalardır. Birinci el tarihi kaynakların eleştirel değerlendirilmesi konusunda yeterince bilgilendirilmelerinin ardından verilen araştırma ödevleri kapsamında birinci el tarihi kaynakları seçme ve kullanma gibi faaliyetlerde bulunmaları sağlanmalıdır. Bu anlamda inisiyatif almaları eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek açısından faydalı olabilir.

Tarih dersi eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için en önemli derslerden biridir. Öğretmen adaylarının derslerde kullanacakları farklı tarihi kaynak türleri de benzer bir potansiyele sahip olabilir. Birinci el kaynakların bu anlamda sağladığı yarar göz önünde bulundurularak diğer tarihi kaynak türleri ile benzer çalışmaların gerçekleştirilmesi ve etkilerinin değerlendirilmesi önerilebilir.

## 6. Ekler

**Ek 1: İzmir’de bulunan bir yabancı gezgin Nicol Martha ‘nın “Ismeer or Smyrna and its British Hospital” adlı çalışmasından bir bölüm (Akt. Beyru, 2000).**

Zavallı Türk kadınları, genellikle boş zamanlarını konuşmak ve gevezelik etmekle geçirirler. Zaten başka ne yapabilirler ki! Onların da kendilerine göre bir eğlencelerinin olması gerekirdi ve bunların bellibaşlıları, bütün gün çarşılarda dolaşmak, ya da kahvelerini de yanlarına alarak kalabalık gruplar halinde mezarlıkları ziyaret etmek, ya da İzmir’in biraz dışındaki açıklıklara giderek, orada güneşin altında oturup sohbet etmek ve en çok sevdikleri şey olan kahvelerini yudumlamak şeklinde kendisini göstermektedir. Gerçekte, yabancı yazarlar tarafından bunca konuşulan Doğulu kadınların özgürlükleri konusunda herhangi bir istek ya da özlem duyduklarına tanık olmadım. Tersine, Türk kadınları, bana kalırsa, canlarının istediği zaman dışarı çıkabiliyor, bazen bütün gün dışarda kalabiliyordu. Kuşkusuz bunu, yalnız başlarına değil, iki üç ailelik gruplar halinde yaparlardı. Genellikle Türk kadınlarının kocalarıyla birlikte dolaştıklarına pek sık rastlanmaz. Ama, zaman zaman cuma ya da pazar günleri böyle bir aile gezisine de tanık olunabilmektedir. Bu gezilerde koca genellikle önden, omuzunda ya da yanında çocuğunu elinden tutarak yürür, geridense eşi ya da eşleri onu diğer çocuklarıyla birlikte izlerler. Aslında, birden fazla eş almak âdeti de gün geçtikçe ortadan kalkmaktadır. Bu, zenginler arasında bile artık hoşgörülen bir usul değildir. Yoksullarsa zaten bu olanağı bulamazlar. (577)

**Ek 2: 1872 yılında İzmir’de yayımlanan L’Impartial gazetesinde yayımlanan bir makale (Akt. Beyru, 2000).**

İzmir’de sosyeteye yeni dahil olan bir gözlemcinin gözüne çarpan ilk husus, bu grup içinde hanımların erkeklerle karşı sergiledikleri kesin üstünlüktür. Bu, fiziki görünüm olarak ele alındığında zaten herhangi bir tartışmaya yol açmayacak kadar açıktır ve bunu görmemek için insanın kör olması gerekir. Aslında, İzmirli hanımların güzelliğinin ünü herkesçe bilinir. Batıdan gelen bir gezgin, büyük bir rahatlıkla, bu durumun kentte karşılaştığı tek avantaj olduğunu söyleyecektir. Buna karşılık erkekler bir hayli çirkindir. Fizik görünümünü bir yana bırakıp davranışsal özellikler sözkonusu olduğunda da, kadınların güçlü cins diye bilinen erkeklerden çok üstün olduğu görülür. Hanımlar, bunlarda da büyük bir rahatlık, zevk ve Batı dünyasının âdet ve davranışlarına uyum sergilerler. Erkeklerse genelde beceriksiz ve vasattırlar.

Hanımlar –tabii, belli bir sosyete düzeyinde olanlar– genelde erkeklerden çok okurlar, açık ve öğrenmeye hazır bir zekâ ve sanat konularına değinebilen bir espri yeteneği sergilerler ve görece bilgilidirler. Erkeklerin ise, büyük bir ilgisizlik havası içinde, bayağı cahil oldukları görülür. Bu çelişkinin bir yerde, burada verilen eğitim sisteminden kaynaklandığını tahmin ediyoruz. Burada, gençlerin okula –ve de ne biçim bir okul– başladıktan sonra, en erken bir fırsatta iş dünyasına girmek için onu terkettiler ve her şeylerini bu işe verdikleri (553) [anlaşıyor].

**Ek 3: Katılımcıların diğer grupların çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinden örnekler.**

Artadığım sorularından önce sorusunu oldukça genelde ve doğru buldum. Makale içeriğine dayalı sormuş olduğu sorularda oldukça yerinde olmakla birlikte yazının bakiye kısmına ve yazının yazılış sürecine ilişkin daha fazla soru (değin memnûn olduğum gibi) yöneltmes? gerektiğini ve (kendiminde değin memnûn olduğum gibi) ana fiire ve yazılış amacından ilâtin daha fazla soru sorulması gerektiğini gözlemlemekte ve düşünmekteyim.



Yazarın kişisel bilgilerini sorgulaması, kaynağın objektiflik ilkesine uyup uymadığı sonucuna varmakta önemlidir. Sorularda bu bilgilerin sıkça sorulmasını doğru buldum.

Kaynakta yer alan gözlemlerin hangi aralıklarla yapıldığının sorulmasını duyarlılık ilkesine bağlı kalındığı için olumlu buldum.

Genel olarak soruları değerlendirdiğimde kendi sorularımı yetersiz buldum. Fakat makalenin içeriğiyle ilgili sorulara da yer verilseydi bence daha güzel olabilirdi.

Bir esere sorulabilecek genel sorgular açısından yeterli bir sorgulama yapılmış ancak metnin içeriği ile ilgili sorgulamalarda eksik kalmış.

## 7. Kaynakça

- Altıkulaç, A. & Gökkaya, A.K. (2014). Tarih Öğretiminde Hatıratların Kullanımının Tarihsel Empati Becerisine Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(1), 21-35.
- Arseven, A., Dervişoğlu, M.F. & Arseven, İ. (2015). Tarih Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32,171-185.
- Beyru, R. (2000). *19. Yüzyılda İzmir'de Yaşam*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Büyükboyacı, Ş. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretimine İlişkin Görüşleri (Isparta İli Örneği). *Ulakbilge*, 1(2), 1-28.
- Capps, K. & Vocke, D. E. (1991). Developing Higher-Level Thinking Skills through American History Writing Assignments. *OAH Magazine of History*, 6(2), 6-9.
- Craver, K.W. (1999). *Using Internet Primary Sources to Teach Critical Thinking Skills in History*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Daniel, M.F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., & De la Garza, T. (2005). Modeling the Development Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils Aged 10 to 12 Years. *Communication Education*, 54, 334-354.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.
- Demircioğlu, E. (2016). Teacher Candidates' Attitudes to Using Oral History in History Education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 184-191.
- Demircioğlu, İ.H. (2009). Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşleri. *Milli Eğitim*, 184, 228-239.
- Demircioğlu, İ.H. (2011). Tarih Derslerinde Tarih Web Sitelerinin Eleştirel Bir Barış Açısıyla İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 190, 203-211.
- Diñç, E. (2009). Etkili Tarih Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1427-1451.
- Diriöz, U. (2006). Tarih öğretiminde eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, Y. & Diñç, E. (2007). Birinci Elden Tarih Kaynaklarının Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde İnternet Üzerinden Kullanımı: ABD ve İngiltere'den Uygulama Örnekleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 195-220.
- Doğanay, A. & Yağcı, R. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2),1679-1702.
- Ennis, R.H. (1993). Ciritcal Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Gibson, C. (1995). Critical Thinking: Implications for Instruction. *RQ*, 35(1), 27-35.
- Given, L., M. (Ed.). (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. California: Sage Publications.
- Gueldenzoph Snyder L. & Snyder, M.J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, L(2), 90-99.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılığlar. *Sosyal Bilimler*, 7(1), 57-74.
- Güngör Akıncı, B.A. & Dilek, D. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temsilî Resim Kullanımıyla Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 5-23.

- Hager, K. & Kaye, M. (1992). Critical Thinking in Teacher Education: A Process-Oriented Research Agenda. *Australian Journal of Teacher Education*, 17(2), 26-33.
- Halpern D.F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York: Psychology Press.
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim Tarih Derslerinde Birinci ve İkinci El Kaynaklar ile Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1323-1337.
- Jones, E.A. & Ratcliff, G. (1993). *Critical Thinking Skills for Collage Students*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Kerr, J. (1998). Listening in on the Language of Collaboration in a Writing Workshop. *Middle School Journal*, 30(1), 3-8.
- Kimbrough, H.E. (2007) What are effective methods of teaching critical thinking skills to middle school students?. Unpublished Project for the Master in Teaching Degree. Evergreen State College, Washington.
- King, A. (1995). Designing The Instructional Process To Enhance Critical Thinking Across The Curriculum: Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teach Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17.
- Lacey, B. (1995). Review: Evaluating Viewpoints: Critical Thinking in United States History By Kevin O'Reilly. *The History Teacher*, 28(2), 274-275.
- Miles M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data Analysis* (Second Edition). California: Sage Publications.
- Milton, H. (1993). Improving the critical thinking skills of ninth grade world history students by integrating critical thinking skills and course content. Unpublished Ed.D. Practicum. Nova University, Florida.
- Öztürk, İ.H. (2011). Tarih Öğretmeni Eğitiminde Tarihsel Romanların Kullanımı: Bir Eylem Araştırması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 277-301.
- Öztürk, İ.H. (2012). Tarih Öğretmeni Adaylarına Bit Destekli Öğretim Becerilerinin Kazandırılmasında Tasarım Temelli Öğrenme Yaklaşımı. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 945-968.
- Paul, R.W. (2012). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (Fourth Edition). J. Willson, A.J.A. Binker, (Eds.), Tomales CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R.W., Elder, L. & Bartell, T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. Sacramento: California Commission on Teacher Credentialing.
- Pellegrino, A.M. (2007). The manifestation of critical thinking and metacognition in secondary American History students through the implementation of lesson plans and activities consistent with historical thinking skills. Unpublished Phd Thesis. The Florida State University, Florida.
- Pınar, İ. (1994). *Gezginlerin Gözüyle İzmir: XIX. Yüzyıl I*. İzmir: Akademi Kitabevi.
- Pınar, İ. (1997). *Gezginlerin Gözüyle İzmir: XX. Yüzyıl*. İzmir: Akademi Kitabevi.
- Provus, M. (1955). Teaching Critical Thinking through History. *The School Review*, 63(7), 393-396.
- Robyns, M.C. (2001). The Archivist as Educator: Integrating Critical Thinking Skills into Historical Research Methods Instruction. *The American Archivist*, 64(2), 363-384.
- Savich, C. (2009). Improving Critical Thinking Skills in History. *Networks*, 11(2), 1-12.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2013). Tarih Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011a). Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011b). Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2012). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Thill, L.L. (1990). The use of moral dilemmas in teaching American History: Strategies for improving critical thinking, moral reasoning, and learning. Unpublished Phd Thesis. Illinois State University, Illinois.
- Ulusoy, K. (2009). Using The Text Relating to The Exquisite Subjects in History Teaching by Means of The Hermeneutic Method (Armenian Matter As An Example). *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 2244-2282.
- Unrau, N.J. (2008). *Thoughtful Teachers, Thoughtful Learners: Helping Students Think Carefully* (Second Edition). Ontario: Pippin Publishing Corporation.
- Ütkür, N., Kabapınar, Y. & Önder, A. (2016). Örnek Olay Yönteminin Hayat Bilgisi Derslerinde Kullanımına Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 41-58.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## **Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Tutumuna Etkisi<sup>1</sup>**

### **The Effect of Reflective Thinking Activities on Sixth Grade Students' Attitude towards Mathematics<sup>1</sup>**

Fatma ERDOĞAN<sup>2</sup>, Sare ŞENGÜL<sup>3</sup>

#### **Öz**

Araştırmanın amacı, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik tutumu üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kapsamında düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 72 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Dersler, deney grubunda yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle işlenmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut matematik dersi öğretim programına uygun bir matematik öğretimi gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde bağımlı ve bağımsız örneklem t-testi, ayrıca grupların son test puanları arasındaki farkı belirlemek için kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Bulgulara göre, deneysel uygulamaların ardından, deney grubundaki öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı seviyede yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara dayanarak, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin matematik tutumları üzerinde pozitif etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular göz önüne alınarak, araştırma sonunda, yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile araştırma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yansıtıcı düşünme, matematik tutumu, matematik öğretimi, ortaokul

#### **Abstract**

The aim of this research was to examine the effect of reflective thinking activities on sixth grade students' attitude towards mathematics. The research has been arranged as the pre- and post-test control group quasi-experimental design. The research participants were composed of 72 sixth grade students. Reflective thinking activities were used in the experimental group. In the control group, mathematics teaching was carried out in accordance with the curriculum of the mathematics course. Dependent and independent samples t-test were used in data analysis, and covariance analysis (ANCOVA) was applied to determine the difference regarding post-tests scores of the groups. According to the results of the data analysis, at the end of the interventions, it seemed that the attitude towards mathematics of the experimental group students were significantly higher than the attitudes of the control group students. Based upon the findings of this study, it can be concluded that reflective thinking activities have a positive effect on students' attitude towards mathematics. Considering the findings, the researchers have offered suggestions for those who are to perform any other research on reflective thinking activities.

**Keywords:** Reflective thinking, attitude towards mathematics, mathematics teaching, middle school

1. Bu çalışma, 26-28 Ekim 2017 tarihlerinde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2. Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-4498-8634>

3. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-1069-9084>

**Atf / Citation:** Erdoğan, F., & Şengül, S. (2019). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 247-260. doi:10.24106/kefdergi.2503

## Extended Summary

### Introduction

The aim of the present study was to examine the effect of reflective thinking activities on attitude towards mathematics of sixth grade students. It was revealed that the students' attitude towards mathematics would affect their performance considering the affective processes was the important part of learning (Samuelsson and Granström, 2007). In this respect, it can be said that the examination of the effect on the attitude towards mathematics of the applied strategies and materials to enhance the reflective thinking skills in the mathematics course will fill an important gap in the field. When reflective thinking is considered to be a high-level thinking skill (Mahnaz, 1997), the application of the activities for improving this skill and the examination of the results are seen meaningful and important in terms of mathematics education.

### Method

In this research, a quantitative research approach was implemented and a quasi-experimental design with pre-and post-test control group was applied. Course processing process was carried out with reflective thinking activities in the experimental group ( $n = 37$ ), while the normal process was resumed in the control group ( $n = 35$ ). As a data collection tool, Mathematical Attitude Scale (MAS) developed by Nazlıççek and Erkin (2002) was used in the present study.

During the material preparation process, learning journal, two-column learning logs, reflective dialogue form, error evaluation form, prompting card materials were designed in the research. Writing, learning journal, learning logs, reflective dialogue, self-assessment, questioning, thinking aloud strategies were used the reflective thinking strategies among from strategies for developing reflective thinking skills were used in this conducted research. Analyzes were conducted with "the independent group t-test" and "the dependent group t-test". Covariance analysis (ANCOVA), with pretests as covariate, was used to determine the significance of the different between the groups' arithmetic means.

### Findings

The results of the independent group t-test conducted on the MAS pre-test scores of the study groups showed no statistically significant difference in terms of the attitude towards mathematics [ $t_{(70)} = -.34, p > .05$ ]. A statistically significant difference was found with regard to the research findings in the result of the dependent group t-test analysis applied to the test group MAS pre- and post-test scores of the experimental group [ $t_{(36)} = -4.51, p < .05$ ]. It has been determined that there was a difference in favor of the post-test. Although, no statistically significant difference was found according to the dependent group t-test results applied to the control group's MAS pre- and post-test scores [ $t_{(34)} = -.89, p > .05$ ]. At the same time, when pre-test scores were under control, a statistically significant difference was determined according to the ANCOVA results among the MAS post-test scores of the groups [ $F_{(1,69)} = 11.37, p < .05$ ]. This difference is considered to be in favor of the experimental group.

### Discussion and Conclusion

In the light of the findings above, there was a statistically significant difference between the MAS pre and post test scores of the experimental group students after experimental applications in the group comparisons. The significant difference obtained was found to be in favor of the post-test. No statistically significant difference was found to be between the MAS pre and post test scores of the control group. As a result of the research, a statistically significant difference was found between the MAS post-test scores of the experimental and control groups according to the results of intergroup comparison after the experimental applications in the experimental group. This significant difference appears to be in favor of the experimental group. Based upon these findings, it can be concluded that reflective thinking activities have a positive effect on students' attitude towards mathematics. When considered the important role of "activities" in the development of reflective thinking skills (Taber, 2008), it can be argued that the activities applied in the research, activating and reflective events contribute to the development of the attitude towards mathematics of the students. Research findings that revealed the reflective activities have a positive effect on student attitudes towards the course support these results (Baş and Beyhan, 2012; Demirel, Derman, and Karagedik, 2015; Tok, 2008; Grossman, 2009; Moon, 2006; Phan, 2009; Uygun and Çetin, 2014; Wilson and Jan, 1993).

Strategies such as writing, learning journal and learning logs applied in the research reflect the feelings of the students as well as learning processes. So, it can be said that these strategies have positive effects on improving the attitude towards mathematics of the students. Previous studies carried out in this area supports this argument (Burton, 2009; Can and Altuntaş, 2016; Farrah, 2012; Graham, 2003; Inoue ve Buczynski, 2011; Walker, 2006).

In the present study, reflective thinking strategies have been applied in a complementary manner each other. It is also thought that the using of structured materials facilitates the reflection of students. In future researches, the advantages and disadvantages can be discussed by comparing different reflective thinking strategies. It was aimed that students have high-level thinking skills in the mathematics curriculum developed according to the constructivist approach (Ministry of National Education, 2013). However, it has been observed that strategies, activities and materials for improving these skills were not adequately included. It would be efficacious for the students to have materials and activities to develop reflective thinking skills during program development stages. It is thought that the integration of strategies such as reflective dialogue with mathematics course content will contribute to the structuring of the program. In addition to all these, Wilson and Jan (1993) emphasized as priority that teachers should have reflective thinking skills. So, it is recommended that teachers and prospective teachers who are practitioners of the events for the development of reflective thinking skills of the students should be trained in the field of reflective thinking before and during the service.



## 1. Giriş

Öğrencilerin hayat boyu öğrenme sürecinde önemli bir rolü olan yansıtıcı düşünme, yaşam boyunca nasıl hareket edebileceğini düşünmenin bir yolu olarak ifade edilebilir (Grossman ve Williston, 2001). Dewey'e göre (1993) yansıtıcı düşünme kişinin, sonuçtan çok sürece odaklanmasını gerektiren, bilgiyi etkin, tutarlı ve dikkatli bir şekilde düşünmesidir. Schön (1987) yansıtıcı düşünmeyi, öğrencinin bir konuyu veya problem durumunu açıklarken kendi düşünce, tutum, bilgi birikimi ve yetenekleriyle yoğurarak ortaya koyması şeklinde tanımlamıştır.

Alan yazında, yansıtıcı düşünmenin matematik eğitimi açısından önem arz ettiği vurgulanmaktadır (Garcia, Sanchez ve Escudero, 2007; Kramarski, Weiss ve Sharon, 2013). Matematik öğrenme süreci; kavramlar arası ilişkilendirme, strateji seçme ve yansıtma öğelerini içermektedir (Kramarski vd., 2013). Yansıtıcı düşünme ve matematik eğitimi kapsamında yapılan araştırmalarda, yansıtıcı düşünmenin matematikte anlamlı öğrenmeyi desteklediği ortaya konulmuştur (Inoue ve Buczynski, 2011; McNaught, 2010). Ayrıca, problem çözme bağlamında ele alındığında, yansıtıcı düşünme problem çözme süreci veya içerik hakkındaki sayıtların eleştirilmesini içerir (Mezirow, 1991). Öğrenciler yansıtıcı düşünme yoluyla çözümlerini ve problem çözme sürecini çeşitli açılardan ele alır ve eleştirirler. Dolayısıyla, yansıtıcı düşünme öğrencilerin problem çözme süreçlerini değerlendirmelerinde önemli rol oynar (Kramarski vd., 2013). Yansıtıcı düşünmenin bir problem durumu algılandığında aktifleştiği düşünüldüğünde, öğrenci yansıtıcı düşünme aşamalarında etkin bir şekilde gözlenebilir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Bu bağlamda, yansıtıcı düşünme problem çözme kapsamındadır (Epstein, 2003). Bu bilgiler doğrultusunda, yansıtıcı düşünme becerisinin matematik eğitimi açısından önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

Öğretimde yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir sorgulama durumu olan yansıtıcı düşünme ile birey sorgulama durumlarıyla birlikte yaşantılarını tekrar yapılandırma fırsatı bulur (Mahnaz, 1997). Yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenen matematik dersi öğretim programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) öğrencileri aktif katılımcı olarak ele almaktadır. Program, öğrencilerin sorgulama yapmalarına, iletişim kurmalarına, eleştirel düşüncelerine, neden ve niçinleri açıklamalarına, fikirlerini rahatlıkla paylaşabilmelerine imkan sağlayan sınıf ortamlarının oluşturulmasını vurgulamaktadır. Eleştirel düşünme ile yansıtıcı düşünme iç içe geçmiştir (Choy ve Oo, 2012; Incikabi, Tuna ve Biber, 2013). Bu bağlamda, yansıtıcı düşünmenin programın hedeflerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin harekete geçirilmesinde önemli rol oynadığı söylenebilir (King, Goodson ve Rohani, 2013). İlgili alan yazın göz önüne alındığında araştırma sonuçları, yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak yeni öğrenmeler gerçekleştirdiklerini (Lindh ve Thorgren, 2016), öz-değerlendirme becerilerinin (Kramarski vd., 2013) ve eleştirel düşünme becerilerinin (Aryani, Rais ve Wirawan, 2017) yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde, yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilebilir bir süreç olduğu belirtilmektedir (Taggart ve Wilson, 2005). Ancak, yansıtmanın zor bir süreç olduğu (Grossman, 2009) ve yansıtıcı düşünme becerisini geliştirme konusunda destek almayan öğrencilerin zorlanacakları vurgulanmaktadır (Lin, Hmelo, Kinzer ve Secules, 1999). Dolayısıyla, yansıtıcı düşünme kendiliğinden gelişen bir özellik olmaktan ziyade bireyin aktif bir öğrenme etkinliği içerisinde olmasını gerektirir (King vd., 2013). Bu doğrultuda, öğrenme ortamlarında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla destekleyici stratejilere yer verilmesi önemli görülmektedir (Moon, 2006; Taggart ve Wilson, 2005; Wilson ve Jan, 1993).

Yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde kullanılan stratejilerden biri "yazma"dır. Yazma "kağıt üzerinde sesli düşünme" şeklinde ifade edilebilir (Pugalee, 2004). Araştırmalarda, yazma stratejisinin matematik öğretiminde önemli olduğu vurgulanmaktadır (Inoue ve Buczynski, 2011; Pugalee, 2004) Yazma stratejisiyle öğrenciler matematiksel içerik ve süreç hakkındaki düşüncelerini yansıtırlar (Inoue ve Buczynski, 2011). Ayrıca, yazma stratejisi öğretim ortamlarında yansıtıcı düşünmeyi desteklemenin yanında öğrencilerin hoşlandığı bir aktivitedir (Burton, 2009). Yansıtıcı düşünme becerisini geliştirme stratejilerinden bir diğeri "öğrenme yazıları"dır. Öğrenme yazılarını kullanan öğrenciler öğrenme deneyimlerini, kişisel tepkilerini, öğrenme içeriğine yönelik bilgilerini ve yorumlarını yansıtma fırsatı bulurlar (Moon, 2010; Wilson ve Jan, 1993). Öğrenme yazılarında öğrenci bir sayfada bulunan kolonların bir tarafına etkinlik sonucu ulaştığı bilgileri ve problem oluşturan sorunları; kolonun diğer tarafına öğretim etkinliğiyle ilgili durum değerlendirmesini yansıtan notları yazar (Wilson ve Jan, 1993).

Alan yazın incelendiğinde, yansıtıcı düşünme becerisini geliştirme sürecinde "günlük"lerin, sıklıkla kullanılan stratejilerden biri olduğu dikkat çekmektedir (Moon, 2006; Wilson ve Jan, 1993). Öğrenme günlükleri, öğrencilerin öğrenme süreciyle ilgili bilgilerini, şüphelerini, duygularını kendi cümleleriyle ifade ettikleri günlüklerdir (Wilson ve Jan, 1993). Öğrenciler, yansıtıcı günlükleri derste yaşadıkları ilginç deneyimlerle ilgili yazma, hayal gücünde tasarladıklarını kağıda dökme, eski ve yeni bilgilerini ilişkilendirme gibi birçok farklı amaçla kullanabilirler (Farrah, 2012; Gorlewski ve Greene,



2011). Yansıtıcı düşünmenin ele alındığı araştırmalarda kullanılan bir diğer strateji “yansıtıcı diyalog”tur (Kramarski ve Kohen, 2017). Diyalog, tartışılan konu üzerinde uzlaşma için uygun zemin yaratır, dönüt ve yansıtma için fırsat sunar (Hinett, 2002). Yansıtıcı diyalog, içsel ve bir başkasıyla olmak üzere iki şekilde sınıflanabilir. Başkasıyla gerçekleştirilen diyaloglarda öğrenciler; öğrendiklerini gözden geçirerek geliştirme amacıyla, önceden öğrendiği bilgileri sorgulayarak dönüştürme amacıyla ve öğrenme sürecini anlamak amacıyla yansıtma yapar (Brockbank ve McGill, 2006). Yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde kullanılan bir diğer strateji olan “sesli düşünme” ise bireyin düşünme gerektiren bir görevle meşgul olduğunda, düşünme süreçlerini yansıtmasıdır (Hartman, 2001; Taggart ve Wilson, 2005). Bireyin zihinsel süreçlerini değerlendirmesinin bir yolu da sesli düşünmedir (Pugalee, 2004).

Yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir kavram olan “kendini değerlendirme” stratejisi ile öğrencilerin problem çözme performanslarını izlemeleri ve değerlendirmeleri sağlanabilir (Schoenfeld, 1985; Wilson ve Jan, 1993). Ayrıca, yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde yönlendiriciler aracılığıyla “sorgulama” stratejisini uygulayan araştırmalar mevcuttur (Davis, 2003; Ifenthaler, 2012; Kramarski ve Kohen, 2017; Kramarski vd., 2013). Yansıtıcı yönlendiriciler, sorgulama ifadeleri gibi dışsal uyarıcılardır (Kramarski ve Kohen, 2017). Yansıtıcı sorgulamalar aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerini planlayıp izlemeleri ve öz-açıklama yapmaları sağlanabilir (Davis, 2003; Ifenthaler, 2012).

Alan yazın incelendiğinde, yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla farklı stratejilerin ve materyallerin uygulandığı araştırmalar görülmektedir (Choy ve Oo, 2012; Farrah, 2012; Grossman, 2009; Grossman ve Williston, 2001; Inoue ve Buczynski, 2011; Kramarski vd., 2013; McNaught, 2010). Ancak, Türkiye’de yansıtıcı düşünme ve matematik öğretimi bağlamında gerçekleştirilen araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Baki, Güç ve Özmen (2012) matematik öğretmeni adaylarının problem çözme temelli bir öğrenme ortamında, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemişlerdir. Yansıtıcı düşünme beceri düzeyini inceleyen araştırmalar ele alındığında ise, matematik öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının (Kandemir, 2015); öğrencilerin (Baş ve Kıvılcım, 2013; Demirel, Derman ve Karagedik, 2015; Saygılı ve Atahan, 2014; Şen, 2013) bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelendiği görülmüştür. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma gerçekleştiren Kızılkaya (2009) araştırmasında, web tabanlı öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme becerisinin problem çözmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Türkiye’de yansıtıcı düşünme becerisini konu edinen çalışmaların son yıllarda yapıldığı ve sayıca az olması dikkat çekmektedir.

Matematik eğitiminde hem bilişsel hem de duyuşsal süreçler öğrenmenin önemli bileşenleri olarak ele alınmaktadır (Caine ve Caine, 1991). Duyuşsal özelliklerden biri olan matematik tutumu, matematiği sevme veya sevmeme, matematiksel aktivitelerle uğraşma veya kaçınma eğilimi, matematikte iyi veya kötü olma inancı, matematiksel etkinliklerle uğraşma veya kaçınma eğilimi ve matematiğin yararlı veya yararsız olduğuna yönelik inanç olarak tanımlanmaktadır (Neale, 1969). Matematik derslerinde öğrenci davranışları tutumlardan büyük ölçüde etkilenir. Örneğin, matematik dersinde etkinliklere aktif katılma veya dersten kaçınma matematik dersine yönelik negatif tutumla ilişkilidir (Mayes, Chase ve Walker, 2008). Alan yazın incelendiğinde araştırma bulguları, matematik başarısı ve tutum arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Muzzatti ve Agnoli, 2007; Pimta, Tayruakhm ve Nuangchalerm, 2009; Samuelsson ve Granström, 2007). Pimta vd. (2009) öğrencilerin problem çözme becerilerini doğrudan etkileyen faktörlerden birinin matematiğe yönelik tutum olduğunu belirtmişlerdir.

Matematik tutumu tek bir faktörle açıklanamaz. Matematik tutumunu etkileyen faktörler, öğrenci faktörleri (öz yeterlik, motivasyon), sosyal faktörler (anne-babanın eğitim durumu), okul ve öğretmenle ilgili faktörler (öğretmenin alan bilgisi, öğrenme ortamı) olarak sınıflanabilir (Mohamed ve Waheed, 2011). Araştırmalar, sosyal yönden destekleyici öğrenme ortamlarının (iletişim, işbirliği) öğrencilerin matematiğe yönelik pozitif tutum geliştirmelerine (Fraser ve Kahle, 2007; Mata, Monteiro ve Peixoto, 2012), sosyal yönden destekleyici olmayan sınıf ikliminin ise matematiğe yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğunu ortaya koymaktadır (Samuelsson ve Granström, 2007).

McLeod (1992) matematik eğitiminde öğrencilerin matematiğe yönelik niçin olumlu veya olumsuz tutum geliştirdiklerini anlamının önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin matematik tutumlarının pozitif yönde gelişmesi için öğretmenlerin öğrencilere nasıl yardımcı olacaklarının belirlenmesi gereklidir. Alan yazında, öğrencilerin matematik tutumlarının olumlu yönde geliştirilebileceğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Hodges ve Kim, 2013; Tichenor ve Plavchan, 2010). Bu araştırmalarda, öğrenme ortamlarının öğrenciyi aktif kılacak ve sosyal etkileşim sağlayacak şekilde düzenlenmesinin matematik tutumunu geliştirmede etkili olduğu ifade edilmiştir.

Son yıllarda, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını gerekli kılan yansıtıcı düşünmenin, duyuşsal beceriler üzerindeki etkisini incelemeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Farrah, 2012; Grossman, 2009; Inoue ve Buczynski, 2011; Moon, 2006; Walker, 2006). Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin İngilizce (Baş

ve Beyhan, 2012), fen bilgisi (Tok, 2008) ve sosyal bilgiler (Uygun ve Çetin, 2014) derslerine yönelik öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Matematik eğitimi alanında, Demirel vd. (2015) araştırmalarında yansıtıcı düşünme becerisi ile tutum arasında orta derecede pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin matematik tutumları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca, yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik farklı stratejilerin kullanımının betimlendiği ve stratejilerin uygulanması sürecinde kullanılan materyallerin ayrıntılı sunulduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Matematik dersinde yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik uygulanan strateji ve materyallerin matematik tutumu üzerindeki etkisinin incelenmesinin alan yazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı söylenebilir. Öğrenme ortamlarının ve öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerin matematik tutumu üzerinde etkili olduğu göz önüne alınarak, yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin uygulanıp, sonuçların irdelenmesi matematik eğitimi açısından anlamlı ve önemli görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisini incelemektir.

## 2. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model uygulanmıştır. Yarı deneysel model kullanılarak tasarlanan çalışmalar, grupların yapay şekilde oluşturulmasının güçlüğünden dolayı, grupların rastgele seçimini gerektirir. Araştırmacı, normal koşullarında bulunan gruplardan birini rastgele şekilde deney, diğer grubu ise kontrol grubu olacak şekilde belirler. Seçilen gruplara ön testler uygulanır. Sadece deney grubunda deneysel etkinlikler gerçekleştirilir ve ardından son testler gruplara uygulanarak farklılıklar irdelenir (Creswell, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir ortaokulun altıncı sınıflarında öğrenim gören toplam 72 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde rastlantısal yöntem benimsenmiştir. Ders işleme süreci, deney grubunda (n=37) yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile yürütülmüş, kontrol grubunda (n=35) ise mevcut matematik dersi öğretim programına uygun bir matematik öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin 22'si kız (%59.5), 15'i erkek (%40.5); kontrol grubundaki öğrencilerin ise 20'si kız (%57), 15'i erkektir (%43). Her iki gruptaki kız öğrenci sayıları erkek öğrencilere kıyasla daha fazladır. Ayrıca, iki çalışma grubunda bulunan öğrenci sayılarının birbirine yakın değerde olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin benzer yapıda olması araştırmanın geçerliliği bakımından önemlidir (Creswell, 2013). Bu durum dikkate alınarak, çalışma grupları aynı devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Nazlıççek ve Erkin (2002) tarafından geliştirilen Matematik Tutum Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, algılanan matematik başarı düzeyi, matematiğin yararları ve matematik dersine olan ilgi olmak üzere üç alt boyuttan, olumlu ve olumsuz ifadeler içeren 20 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı " $\alpha = .84$ " olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ele alındığında ise, matematikte algılanan başarı düzeyi, matematiğin yararları ve matematik dersine olan ilgi alt boyutları için güvenirlik katsayıları sırasıyla " $\alpha = .67$ ,  $\alpha = .59$ ,  $\alpha = .69$ " şeklindedir (Nazlıççek ve Erkin, 2002).

Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı " $\alpha = .80$ " hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları bakımından, matematikte algılanan başarı düzeyi, matematiğin yararları ve matematik dersine olan ilgi alt boyutları için güvenirlik katsayıları sırasıyla " $\alpha = .63$ ,  $\alpha = .56$ ,  $\alpha = .65$ " olarak bulunmuştur.

### Deneysel Süreç

Araştırmanın deneysel aşaması 5 hafta (25 ders saati) yürütülmüştür. Stratejiler ve materyalleri tanımaya yönelik farkındalık programı ve ön test-son testleri uygulama süreleri de göz önüne alındığında, araştırma toplam olarak 32 ders saati sürmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretim uygulamaları, öğretmen olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gruplarda aynı problemlerle çalışılmış, çalışmaya paralel zamanlarda başlanmış ve bitirilmiştir.

Bu araştırma, materyal hazırlama ve yansıtıcı düşünme stratejilerinin belirlenmesi, pilot uygulama, farkındalık prog-

ramı ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinin uygulanması aşamalarında yürütülmüştür. Materyal hazırlama kapsamında, öncelikle matematik programı altıncı sınıf cebir öğrenme alanı kazanımları belirlenmiştir (MEB, 2013). Kazanımlarla ilgili çalışma kağıtlarında yer alan problemler hazırlanırken ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitabındaki (MEB, 2013) problemlerden yararlanılmış, bu problemlerle benzerlik gösteren ve kazanımlara uyan ek sorular da araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Çalışma yapraklarında yer alacak problemlerin belirlenmesinin ardından, öğrenme günlüğü, iki kolonlu öğrenme yazıları, yansıtıcı diyalog formu, hata değerlendirme formu, yönlendirme kartı materyalleri tasarlanmıştır. Bu materyallerin tasarlanması sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ve içerik düzenlenirken başarılı sonuçlar ortaya koyan araştırmalar (Brockbank ve McGill, 2006; Farah, 2012; Erdoğan, 2013; Ifenthaler, 2012; Moon, 2006; Wilson ve Jan, 1993) incelenmiştir. Materyaller uzman kanılarına da başvurmak suretiyle araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan materyaller matematik eğitimi alan uzmanlarının (1 profesör, 2 doçent) ve dil açısından ortaokulda görev yapan 2 Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuş; görüşler değerlendirilerek, cümle düşüklükleri, anlaşılması güç ifadeler ve yazım hatalarıyla ilgili düzenlemeler yapılmıştır.

Yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi için aktif öğrenme ortamlarının oluşturulması ve buna uygun etkinliklerin gerçekleştirilmesi önemlidir (Taber, 2008). Bu bağlamda, araştırmada uygulanacak yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik stratejiler belirlenirken öncelikle yansıtıcı düşünmeyle ilgili alan yazın taranmıştır. Araştırmalarda (Brockbank ve McGill, 2006; Davis, 2003; Erdoğan, 2013; Farrah, 2012; Moon, 2006, 2010; Pugalee, 2004, Taggart ve Wilson, 2005; Wilson ve Jan, 1993) uygulanan ve başarılı sonuçlar ortaya koyan stratejiler incelenmiştir. Bu araştırmada, matematik eğitimi alanında sıklıkla kullanılan ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği vurgulanan, yazma, öğrenme günlüğü tutma, öğrenme yazıları, yansıtıcı diyalog, kendini değerlendirme, sorgulama, sesli düşünme stratejileri kullanılmıştır.

Araştırmada, çalışma grubu kapsamında yer almayan, cebir öğrenme alanında yer alan kazanımları bir önceki yıl görmüş 28 tane yedinci sınıf öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. 8 ders saati süren pilot uygulama kapsamında, öğrencilere öğrenme günlüğü, iki kolonlu öğrenme yazıları, yansıtıcı diyalog formu, hata değerlendirme formu, yönlendirme kartı materyalleri dağıtılmış, soruların ve ifadelerin ne anlama geldiği, materyalleri nasıl kullanacakları açıklanmıştır. Öğrencilere, uygulayacakları stratejiler (yazma, öğrenme günlüğü tutma, öğrenme yazıları, yansıtıcı diyalog, kendini değerlendirme, sorgulama, sesli düşünme) tanıtılmış ve bilgi verilmiştir. Öğrencilerden gelen sorular cevaplandırılmıştır. Öğrenciler yansıtıcı düşünme stratejilerinin uygulandığı etkinliklere katılmış ve materyalleri kullanmışlardır. Pilot uygulama sürecinde materyallerin ve etkinliklerin işlerliği, öğrenci dönütleri, anlaşılabilirliği göz önüne alınarak ifadeler revize edilmiştir.

Ön testin uygulanmasının ardından deney grubunda 5 ders saati süren farkındalık programı gerçekleştirilmiştir. Yansıtıcı düşünme etkinlikleri başlamadan önce öğrencilerin derslerde kullanılacak strateji ve materyallere yönelik farkındalıklarını geliştirmek amacıyla stratejiler ve materyaller ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı ve süresiyle ilgili bilgiler verilmiş, materyaller tanıtılarak öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır. Farkındalık programının ardından, deney grubunda, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin uygulanmasına geçilmiştir. Kontrol grubunda da deney grubuyla paralel zamanlarda ders kitabı ve öğretmen kitabına bağlı etkinlikler yapılmıştır. Deney grubunda uygulanan yansıtıcı düşünme stratejileri, gerçekleştirilen etkinlikler ve materyaller aşağıda açıklanmıştır.

**Yazma:** Farkındalık programında öğrencilere ders işleme süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri, öğrendiklerini ve zihinlerinden geçen her şeyi materyallere yazmaları gerektiği vurgulanmıştır. Deneysel uygulama sürecinde öğrenciler etkinlikler boyunca uyguladıkları, düşündükleri ve yaptıkları her durumu çalışma kâğıtlarına yazmaları yönünde yönlendirilmiştir. Sınıf içinde ve dışında yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik günlük, öğrenme yazıları, hata değerlendirme formu gibi materyaller alan yazın çerçevesinde yapılandırılarak yazma aktiviteleriyle öğrencilerin becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

**Öğrenme günlüğü tutma:** Öğrencilerin ders sürecindeki deneyimlerini analiz etmelerine ve kendi ifadeleriyle yansıtımlarına olanak sağlamak amacıyla Erdoğan'ın (2013) çalışması temel alınarak "Öğrenme günlüğü" materyali tasarlanmıştır (Ek, 1). Her matematik dersi sonunda öğrencilerden bu günlükleri evde doldurmaları istenmiştir. Ertesi ders toplanan günlükler öğretmen tarafından incelenmiş, gerekli durumlarda öğrencilere dönütler sunulmuştur.

**Öğrenme yazıları:** Bu araştırmada, öğrenme yazı çeşitlerinden "iki kolonlu öğrenme yazıları" uygulanmıştır. İki kolonlu öğrenme yazıları stratejisinin kullanılmasındaki amaç, öğrenmeye ilişkin bireysel tepki ve yansıtımları kayıt altına almaktır. Bu doğrultuda, öğrencilerin çalışma yapraklarında iki kolon oluşturularak, etkinlik sonucu edindiği bilgileri ve öğretim etkinliğiyle ilgili yaşadığı güçlükleri yansıtımları istenmiştir. Öğretmen tarafından incelenen öğrenme yazılarıyla öğrencilerin neyi anlayıp anlamadıkları ve güçlük çektikleri yönler belirlenmiş, dönüt verilmiştir (Ek, 2).

**Yansıtıcı diyalog:** Bu araştırmada, yansıtıcı diyalog stratejisi uygulanırken Brockbank ve McGill'in (2006) çalışması temel alınarak yapılandırılmış bir "Yansıtıcı diyalog formu" geliştirilmiştir (Ek, 3). Yansıtıcı diyalog formu, öğrencilerin birbirlerine süreç odaklı sorular sormaları açısından yönlendirici olarak kullanılmıştır. Formdaki sorular, etkinlikler tamamlandıktan sonra ikili oturan öğrenciler tarafından birbirlerine sorulmuş, yüksek sesle cevaplanması sağlanmıştır.

**Kendini değerlendirme:** Öğrenciler problemleri çözdükten sonra Erdoğan (2013) çalışması temel alınarak düzenlenen "Hata değerlendirme formu" materyalini doldurmuşlardır (Ek, 4). Kendini değerlendirme stratejisiyle, öğrencilerin öğrenme sürecindeki eksiklikleri ve hataları yansıtmaları, izleme becerilerinin gelişmesi amaçlanmıştır.

**Sorgulama:** Sorgulama stratejisi uygulanırken Erdoğan (2013) tarafından geliştirilen "Yönlendirme kartı" materyali kullanılmıştır. Öğrencilerden problem çözerken yönlendirme kartındaki soruları kendi kendilerine veya arkadaşlarına sormaları, problemleri adım adım çözmeleri istenmiştir. Yönlendirme kartının planlama bölümünde problemi çözmeden önce, izleme/planı devam ettirme bölümünde problem çözerken ve değerlendirme bölümünde problem çözümüne ulaştıktan sonra yapılması gereken eylemleri ve cevaplanması gereken soruları bildiren ifadeler yer almaktadır (Ek, 5). Öğrencilerden, bireysel, arkadaşlarıyla çiftli problem çözme süreçlerinde veya ev ödevlerini yaparken yönlendirme kartında yer alan soruları cevaplayarak ilerlemeleri istenmiştir. Böylece, öğrencilerin davranışlarında farkındalık kazanmaları, arkadaşlarına problem çözme aşamalarını yansıtmaları amaçlanmıştır.

**Sesli düşünme:** Bu araştırmada, öğrencilerin yönlendirme kartıyla problem çözerken, yansıtıcı diyaloglar kurarken sesli düşünceleri ve düşüncelerini açık bir dille arkadaşlarına açıklamaları istenmiştir. Ayrıca, öğretmen konu sunumu sürecinde tüm sınıfa model olarak problem çözme sürecini sesli düşünerek yansıtmıştır.

Kontrol grubunda herhangi bir öğretim planlaması yapılmamış; mevcut matematik dersi öğretim programı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci ders kitabı göz önüne alınarak matematik öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler, matematik programı kapsamında altıncı sınıf cebir öğrenme alanı kazanımları dikkate alınarak, deney grubuyla aynı problemler üzerinde çalışmışlardır. Öğretmen, matematik dersi öğretim programı ve öğretmen kılavuz kitabını göz önüne alarak konu sunumu yapmıştır. Öğretmen ders sürecinde, deney grubunda kullanılan problemlerin aynısını kendisi çözmüş veya problemleri, problem çözme basamaklarına göre soru-cevap yöntemiyle öğrencilere yönelmiştir. Ders bitiminde, öğrencilerin eksik öğrenmelerini tamamlamak amacıyla, öğrencilere anlamadıkları konular, kavramlar veya çözemedikleri problem durumları sorulmuştur. Zorlanılan problemler öğretmen veya başka bir öğrenci tarafından tahtada çözülmüştür. Konu sonlarında, konu özeti öğretmen tarafından veya öğrenciler tarafından yapılmıştır. Dolayısıyla, deney grubundan farklı bir öğrenme ortamı olduğu söylenebilir.

### Veri Analizi

Veri analizinde, öncelikle, parametrik testlerin gerektirdiği temel varsayımlar incelenmiştir. Bu doğrultuda, bağımlı değişkene ait her bir düzeyde, deney ve kontrol grubu için dağılımların normalliği analiz edilmiştir. Grup büyüklükleri 50'den küçük olduğu için normal dağılımla ilgili analiz yapmak amacıyla Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır. Veriler çözümlenirken, veri türüne bağlı olarak, grupların ön test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız grup t-testi ve aynı grup içindeki ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı grup t-testi kullanılmıştır.

Ön test-son test desenine sahip araştırmalarda, iki farklı müdahalenin etkilerini kıyaslamak amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılabilir. Ön testten alınan puanlar, gruplar arasında zaten var olan farkları kontrol altında tutmak için bir kovaryet olarak alınır (Pallant, 2016). Bu bağlamda, grupların son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Düzeltilmiş puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni testi kullanılmıştır. ANCOVA öncesinde, normallik, bağımlı değişken ile kovaryet arasındaki doğrusal ilişki, regresyon eğimlerinin homojenliği, varyansın homojenliği varsayımları incelenmiştir. Araştırma sürecinde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır.

### 3. Bulgular

Bu kısımda, deney ve kontrol grubunun MTÖ ön ve son test puanlarının analizlerinden elde edilen bulgular ve- rilmiştir. Testlerin analizlerinde öncelikle puanların normal dağılım sergileme durumları Shapiro-Wilks testiyle analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.



**Tablo 1. MTÖ'ye ilişkin shapiro-wilks normallik sonuçları**

Grup	Ön test		Son test	
	Shapiro-Wilks	p	Shapiro-Wilks	p
Deney	.95	.09	.95	.12
Kontrol	.95	.12	.96	.25

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunun Shapiro-Wilks Testi normallik sonuçları, MTÖ ön test puanları için ( $w = .95$ ,  $p = .09 > .05$ ) ve MTÖ son test puanları için ( $w = .95$ ,  $p = .12 > .05$ )'dir. Kontrol grubunun Shapiro-Wilks Testi normallik sonuçları, MTÖ ön test puanları için ( $w = .95$ ,  $p = .12 > .05$ ) ve MTÖ son test puanları için ( $w = .96$ ,  $p = .25 > .05$ )'dir. Bu bulgulardan yola çıkarak, test puanlarının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Deney grubunda uygulanan yansıtıcı düşünme etkinliklerinden önce, çalışma gruplarının MTÖ ön test puanları bağımsız grup t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. MTÖ ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımsız grup t-testi sonuçları**

Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney grubu	37	62.08	14.33	70	-.341	.734
Kontrol grubu	35	63.14	11.92			

Tablo 2 göz önüne alındığında, deney ve kontrol gruplarının MTÖ ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $t_{(70)} = -.34$ ,  $p > .05$ ]. Bu bulgu göz önüne alınarak, yansıtıcı düşünme etkinlikleri öncesi çalışma gruplarındaki öğrencilerin matematik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Araştırmada, deney grubunda gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinlikleri sonrasında, MTÖ ön ve son test puanları bağımlı grup t-testi aracılığıyla kıyaslanmış, sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Deney grubu MTÖ ön ve son test puanlarına yönelik bağımlı grup t-testi sonuçları**

Ölçüm	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön test	37	62.08	14.33			
Son test	37	78.22	14.78	36	-4.505	.000

Tablo 3 göz önüne alındığında, deney grubunun MTÖ son test ortalamasının ön test ortalamasına kıyasla yüksek olduğu saptanmıştır. Deney grubunun MTÖ ön ve son test puanlarına yönelik uygulanan bağımlı grup t-testi analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [ $t_{(36)} = -4.51$ ,  $p < .05$ ]. Bu farklılığın, son test lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim uygulamalarından sonra, MTÖ ön ve son test puanları bağımlı grup t-testi kullanılarak karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Kontrol grubu MTÖ ön ve son test puanlarına yönelik bağımlı grup t-testi sonuçları**

Ölçüm	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön test	35	63.14	11.92			
Son test	35	66.31	14.83	34	-.894	.377

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubunun MTÖ son test ortalamasının ön test ortalamasına kıyasla yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, kontrol grubunun MTÖ ön ve son test puanlarına yönelik uygulanan bağımlı grup t-testi sonucuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [ $t_{(34)} = -.89$ ,  $p > .05$ ].

Araştırmada, başlangıçtaki ön test puanları kontrol altında tutulduktan sonra deney ve kontrol grubu için MTÖ son test ortalama puanlarının farklı olup olmadığını incelemek amacıyla ANCOVA yürütülmüştür. Ancak, ANCOVA'yı uygulamadan önce ANCOVA varsayımları incelenmiştir. İlk varsayım olan verilerin normal dağılımı, Shapiro-Wilks testiyle incelenmiş ve bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. MTÖ ön test ve son test puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Doğrusal ilişki varsayımını kontrol etmek amacıyla grupların her biri için puanların genel dağılımı saçılım grafiğiyle incelenmiş, her bir grup için bağımlı değişken ile kovaryet arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir. Daha sonra, ANCOVA'nın temel varsayımlarından biri olan regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı analiz



edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. MTÖ'ye yönelik regresyon eğimi**

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş model	3026.603	3	1008.868	4.614	.005
Sabit	20503.682	1	20503.682	93.781	.000
Grup	3.376	1	3.376	.015	.901
Ön test	464.542	1	464.542	2.125	.150
Grup*Ön test	67.446	1	67.446	.308	.580
Hata	14867.050	68	218.633		
Toplam	395619.000	72			
Düzeltilmiş toplam	17893.653	71			

Tablo 5'e göre, kovaryet ile son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim göstermediği saptanmıştır [ $F_{(1,68)} = .31, p = .58 > .05$ ]. Bu bulgu, regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının sağlandığını göstermektedir.

Ayrıca, varyansların homojenliği varsayımını incelemek amacıyla Levene's Testi yürütülmüş ve gruplar arası varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ( $F = .02, p = .88 > .05$ ). Bulgulara göre, ANCOVA varsayımlarının sağlandığı görülmüştür. Buradan hareketle, grupların ön test puanları kontrol edilirken düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Grupların düzeltilmiş MTÖ son test puanlarına yönelik ANCOVA sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test (Reg.)	411.317	1	411.317	1.900	.172
Grup	2461.049	1	2461.049	11.370	.001
Hata	14934.496	69	216.442		
Toplam	395619.000	72			

Tablo 6'ya göre, deney ve kontrol gruplarının MTÖ ön test puanları kontrol edilirken, düzeltilmiş MTÖ son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $F_{(1,69)} = 11.37, p < .05$ ]. Bu farklılık deney grubu lehinedir. Grupların düzeltilmiş MTÖ son test ortalamaları için uygulanan Bonferroni testi sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin matematik tutumlarının ( $\bar{x}=78.12$ ), kontrol grubundaki öğrencilerin matematik tutumlarından ( $\bar{x}=66.41$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bilişsel ve duyuşsal süreçlerin öğrenmenin önemli bileşenleri olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını geliştirmenin önemli olduğu açıktır. Bu bağlamda, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisinin incelendiği bu çalışmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin MTÖ ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu bulgudan hareketle, deney grubunda uygulanan yansıtıcı düşünme etkinliklerinden önce, çalışma gruplarındaki öğrencilerin matematik tutum seviyelerinin denk olduğu söylenebilir.

Araştırmada; bağımlı grup t-testi analizinden elde edilen bulgulara göre, deney grubunda gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinlikleri sonrasında, deney grubunun MTÖ son test puan ortalamasının, ön test puan ortalamasına göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, sınıf içinde öğrenciyi aktif kılan ve sorgulamaya yönelten etkinliklerin öğrencilerin matematik tutumları üzerindeki etkisini inceleyen araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Eshun, 2004; Hodges ve Kim, 2013). Eshun (2004) çalışmasında, öğrencilerin matematik tutumlarının yaşadıkları deneyimlerden etkilendiğini ve öğrenme sürecine aktif katılan öğrencilerin matematik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini bildirmiştir. Hodges ve Kim (2013) matematik derslerinde öğrencilerin problem çözme sürecinde sorgulamalar yapmalarını sağlayacak etkinliklerin, matematik tutumlarını pozitif etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada, deney grubundaki öğrenciler yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle yansıtıcı yapılar yaparak derse aktif katılmaları yönünde desteklenmiştir. Yansıtıcı diyalog ve sorgulama stratejilerinde öğrenciler akranlarıyla sorgulamalar yapmaları yönünde teşvik edilmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı diyalog formu ve yönlendirme kartı materyallerini kullanmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme stratejileri aracılığıyla iletişim ve sosyal etkileşim açısından desteklenmesi-

nin, matematik tutumları üzerinde olumlu etki sağladığı söylenebilir. Daha önce yapılan araştırma bulguları bu görüşü destekler niteliktedir. Bu doğrultuda, Tichenor ve Plavchan (2010) matematik öğrenme ortamlarının sosyal etkileşim sağlayacak şekilde düzenlenmesinin öğrencilerin matematik tutumunu geliştirmede etkili olduğunu vurgulamışlardır. Mata, Monteiro ve Peixoto (2012) çalışmalarında öğrencilerin sosyal yönden desteklendiği öğrenme ortamlarının matematik tutumları üzerinde pozitif etkileri olduğunu tespit ederken, Samuelsson ve Granström (2007) sosyal yönden destekleyici olmayan sınıf ikliminin matematik tutumlarını olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre, kontrol grubuna ait MTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgudan hareketle, kontrol grubunda matematik dersi öğretim programı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci ders kitabı göz önüne alınarak yürütülen matematik derslerinin öğrencilerin matematik tutumlarının gelişmesine katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu olarak, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kontrol edilirken düzeltilmiş MTÖ son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç göz önüne alındığında, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin matematik tutumları üzerinde pozitif etkisinin olduğu söylenebilir. Yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkinliklerin önemli rolü olduğu göz önüne alındığında (Taber, 2008), araştırmada uygulanan, öğrencileri aktif kılan ve yansıtmaya sevk eden etkinliklerin öğrencilerin matematik tutumlarının gelişmesine katkı sağladığı ifade edilebilir. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını pozitif etkilediğini ortaya koyan araştırma bulguları bu sonucu desteklemektedir (Baş ve Beyhan, 2012; Demirel vd., 2015; Tok, 2008; Grossman, 2009; Moon, 2006; Phan, 2009; Uygun ve Çetin, 2014; Wilson ve Jan, 1993). Wilson ve Jan (1993) çalışmalarında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin uygulandığı süreçte oluşan pozitif öğrenme ortamının, öğrencilerin düşüncelerini ve görüşlerini rahat bir şekilde yansıtılabilmelerine olanak sağladığını belirtmiştir.

Grossman (2009) ve Moon'un (2006) araştırma bulguları, araştırmanın yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin matematik tutumları üzerinde pozitif etkisi olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Grossman (2009) çalışmasında yansıtıcı düşünme becerisini kazandırma sürecinin zor olduğunu ve öğrencileri sorgulama, izleme ve yansıtmaya yönelten tasarımların gerekliliğini vurgulamıştır. Bu tasarımların öğretim ortamlarında kullanılmasının öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişmesine de olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Moon (2006) ise yansıtıcı düşünme becerisinin öğrencilerin tutumlarının gelişmesine katkı sağladığını bildirmiştir. Daha önce farklı derslerde yürütülen araştırmalarda, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin İngilizce (Baş ve Beyhan, 2012), fen bilgisi (Tok, 2008), sosyal bilgiler (Uygun ve Çetin, 2014) gibi derslere yönelik öğrenci tutumlarını olumlu yönde geliştirdikleri vurgulanmıştır. Bu araştırmada ulaşılan, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin matematik tutumlarını anlamlı düzeyde yükselttiği bulgusu, daha önce yapılan araştırmaları destekler niteliktedir.

Araştırmada uygulanan yazma, öğrenme günlüğü tutma ve öğrenme yazıları gibi stratejilerle öğrencilerin öğrenme süreçleri yanında duygularını da yansıttıkları, dolayısıyla bu stratejilerin öğrencilerin matematik tutumlarını geliştirmede olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmadan elde edilen bu sonucun, daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir (Burton, 2009; Can ve Altuntaş, 2016; Farrah, 2012; Graham, 2003; Inoue ve Buczynski, 2011; Walker, 2006). Burton (2009) yazmanın, hem öğrenmeye ve yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesine destek olan hem de öğrencilerin hoşlandığı bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Can ve Altuntaş (2016) araştırmaları sonucunda, yansıtıcı günlük yazma etkinliğinin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine destek olan bir uygulama olduğunu bildirmişlerdir. Farrah (2012) da yazma etkinliği konusunda yaptığı çalışmasında, günlük yazmanın öğrencilere öğrendiklerini tekrar etme, bilgiler arasında bağ kurma, hayal gücünü ve olumlu tutum geliştirme gibi birçok faydası olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda yapılan benzer çalışmalarda, Graham (2003) öğrencilerin yazma etkinlikleri sürecinde özgüvenlerinin geliştiğini ve eğlendiklerini, Inoue ve Buczynski (2011) öğrencilerin matematik derslerinde yazma stratejisi aracılığıyla, problem çözme sürecinde kullandıkları stratejileri ve süreçleri izleyip yansıttıklarını, matematiksel kavramları daha iyi anlayarak derse ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Walker (2006) ise yansıtıcı günlük yazma etkinliğinin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini kolaylaştırdığını ve bu durumun olumlu duyuşsal kazanımlara yol açtığını belirtmiştir.

## 5. Öneriler

Alan yazında çeşitli araştırmalarda kullanılan yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik stratejilerin yalnız kullanıldıklarında bazı avantajlara ve dezavantajlara sahip oldukları çeşitli araştırmalarda bildirilmiştir (Can ve Altuntaş, 2016; Hartman, 2001; Pugalee, 2004). Sesli düşünme stratejisi yansıtma yapmada önemlidir, ancak uygulama sürecinde yazma stratejisine kıyasla daha fazla zaman alır (Hartman, 2001). Yazma stratejisinin sınıf mevcudunun fazla olduğu du-

rumlarda uygulanmasının daha kolay olduğu (Pugalee, 2004), ancak yansıtıcı günlük yazmanın öğrencilere zor ve zaman alıcı gelebileceği belirtilmiştir (Can ve Altuntaş, 2016). Bu çalışmada, yansıtıcı düşünme stratejileri birbirlerini tamamlayıcı nitelikte uygulanmıştır. Ayrıca, yapılandırılmış materyallerin kullanılmasının öğrencilerin yansıtma yapmalarını da kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Bu konuda Gorlewski ve Greene (2011) yapılandırılmış günlüklerin yazma becerisinin gelişmesini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. İleriki çalışmalarda, farklı yansıtıcı düşünme stratejileri karşılaştırılarak, avantaj ve dezavantajlarının tartışılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitimin temel amaçlarından biri yansıtıcı düşünmeyi gerçekleştirmektir (Mahnaz, 1997). Lebow (1993) bu konuda yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilerin sorumluluk bilincini ve tutumlarını geliştirmeye yönelik destekleyici ortamlar oluşturmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilen matematik programında (MEB, 2013) öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması hedeflenmektedir. Ancak, bu becerileri geliştirmeye yönelik strateji, etkinlik ve materyallere yeterince yer verilmediği söylenebilir. Dolayısıyla, program geliştirme aşamalarında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik materyal ve etkinliklerin yer almasının faydalı olacağı ifade edilebilir. Bu çalışmada uygulanan, yansıtıcı diyalog gibi stratejilerin matematik ders içeriğiyle bütünleştirilmesinin programın yapılandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak amacıyla yansıtıcı düşünme etkinlikleri uygulanabilir. Ancak, bu çalışma altıncı sınıf seviyesiyle ve cebir öğrenme alanında yer alan konularla sınırlıdır. Farklı matematik konularını ve sınıf seviyelerini ele alan deneysel araştırmalar yapılabilir. Yansıtıcı düşünme stratejilerinin matematik tutumu dışında başarı, üstbilişsel beceri, kaygı gibi değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Yapılacak çalışmalarda, nitel yaklaşımlar kullanılarak daha ayrıntılı analizler sunulabilir.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler öğrencileri destekler ve yönlendirir (Wilson ve Jan, 1993). Dolayısıyla, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkinliklerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hizmet içinde ve hizmet öncesinde yansıtıcı düşünme alanında yetiştirilmesi önerilmektedir.

## 6. Kaynakça

- Aryani, F., Rais, M., & Wirawan, H. (2017). Reflective learning model in improving student critical thinking skills. *Global Journal of Engineering Education*, 19(1), 19-23.
- Baki, A., Güç, F. A., & Özmen, Z. M. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 59-72.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Baş, G., & Kivılcım, Z. S. (2013). Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 1-17.
- Beveridge, I. (1997). Teaching your students to think reflectively: The case for reflective journals. *Teaching in Higher Education*, 2(1), 33-43.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. London, Philadelphia, PA: Kogan Page.
- Burton, J. (2009). Reflective writing: Getting to the heart of teaching and learning. In J. Burton, P. Quirke, C. L. Reichmann, & J. K. Peyton (Eds.), *Reflective writing: A way to lifelong teacher learning* (pp. 1-11). TESL-EJ Publications.
- Can, R., & Altuntaş, B. (2016). Yansıtıcı günlük yazma uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 53-63.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Choy, S. C., & Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom. *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-182.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis, E. (2003). Prompting middle school science students for productive reflection: Generic and directed prompts. *Journal of the Learning Sciences*, 12(1), 91-142.
- Demirel, M., Derman, İ., & Karagedik, E. (2015). A study on the relationship between reflective thinking skills towards problem solving and attitudes towards Mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 2086-2096.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath & CO.
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5), 28-36.
- Erdoğan, F. (2013). *Matematik öğretiminde üstbilişsel stratejilerle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, üstbilişsel becerileri ve matematik tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Eshun, B. A. (2004). Sex-differences in attitude of students towards mathematics in secondary schools. *Mathematics Connection*, 4(1), 1-3.
- Farrah, M. (2012). Reflective journal writing as an effective technique In the writing process. *An-Najah University Journal for Research – Humanities*, 26(4), 997-1025.
- Fraser, B. J., & Kahle, J. B. (2007). Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics: An analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1891–1909.
- Garcia, M., Sanchez, V., & Escudero, I. (2007). Learning through reflection in mathematics teacher education. *Educational Studies in Mathematics*, 64(1), 1-17.
- Gorlewski J., & Greene K. (2011). Research for the classroom: The power of reflective writing. *The English Journal*, 100(4), 90-93.
- Graham. L. (2003). Writing journals: An investigation. *Reading Literacy and Language*, 37(1), 39-42.
- Grossman, R. (2009). Structures for facilitating student reflection. *College Teaching*, 57, 15-22.
- Grossman, S., & Williston, L. (2001). Strategies for teaching early childhood students to connect reflective thinking to practice. *Childhood Education*, 7(4), 236-240.
- Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and strategies. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research, and practice* (pp. 33-68). London-The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Chapter 8 Dordrecht.
- Hinett, K. (2002). *Developing reflective practice in legal education*. UK: Centre for Legal Education.
- Hodges, C. B., & Kim, C. (2013). Improving college students' attitudes toward mathematics. *Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 57(4), 59-66.
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, 15(1), 38-52.
- Inoue, N., & Buczynski, S. (2011). You asked open-ended questions, now what? Understanding the nature of stumbling blocks in teaching inquiry lessons. *The Mathematics Educator*, 20(2), 10-23.
- Incikabi, L., Tuna, A., & Biber, A. C. (2013). An analysis of mathematics teacher candidates' critical thinking dispositions and their logical thinking skills. *Journal of International Education Research (JIER)*, 9(3), 257-266.
- Kandemir, M. A. (2015). İlköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 10(4), 253-275.
- Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- King, F. J., Goodson, L., & Rohani, F. (2013). *Higher order thinking skills*. Center for advancement of learning and assessment. [http://www.cala.fsu.edu/files/higher\\_order\\_thinking\\_skills.pdf](http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf) adresinden erişildi.
- Kramarski, B., & Kohen, Z. (2017). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition Learning*, 12(2), 157-191.
- Kramarski, B., Weiss, I., & Sharon, S. (2013). Generic versus context-specific prompts for supporting selfregulation in mathematical problem solving among students with low or high prior knowledge. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 197-214.
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward new mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41(3), 4-16.
- Lin, X. D., Hmelo, C., Kinzer, C. K., & Secules, T. J. (1999). Designing technology to support reflection. *Educational Technology Research and Development*, 47(3), 43-62.
- Lindh, I., & Thorgren, S. (2016). Critical event recognition: An extended view of reflective learning. *Management Learning*, 47(5), 525-542.
- Mahnaz, M. (1997). Content and nature of reflective teaching: A case of an experiment middle school science teacher. *Clearing House*, 70(3), 143-151.
- Mata, M. L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: Effects of individual, motivational, and social support factors. *Child Development Research*, 2, 1-10.
- Mayes, R., Chase, P. N., & Walker, V. L. (2008). Supplemental practice and diagnostic assessment in an applied college algebra course. *Journal of College Reading and Learning*, 38(2), 7-30.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualisation. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575-596). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- McNaught, K. (2010). Reflective writing in mathematics education programmes. *Reflective Practice*, 11(3), 369-379.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi (5-6-7-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mohamed, L., & Waheed, H. (2011). Secondary students' attitude towards mathematics in a selected school of Maldives. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(15), 277-281.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: Handbook for reflective practice and professional development*. London: Routledge.
- Moon, J. (2010). *Learning journals and logs. Ucd teaching and learning/resources*. <http://ar.cetl.hku.hk/pdf/ucdtla0035.pdf> adresinden erişildi.
- Muzzatti, B., & Agnoli, F. (2007). Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children. *Developmental Psychology*, 43(3), 747-759.
- Nazlıççek. N., & Erkin, E. (2002). *İlköğretim matematik öğretmenleri için kısaltılmış matematik tutum ölçeği*. [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_) kitabı adresinden erişildi.
- Neale, D. (1969). The role of attitudes in learning mathematics. *The Arithmetic Teacher*, 16(8), 631-641.
- Pallant, J. (2016). SPSS kullanma kılavuzu. (Çev. Sibel Balcı ve Berat Ahi) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Phan, H. P. (2009). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology*, 29(3), 297-313.
- Pimta, S., Tayruakham, S., & Nuangchalerm, P. (2009). Factors influencing mathematic problem-solving ability of sixth grade students. *Journal of Social Science*, 5(4), 382-385.
- Pugalee D. K. (2004). A comparison of verbal and written descriptions of students' problem solving processes. *Educational Studies in Mathematics*, 55, 27-47.
- Samuelsson, J., & Granström, K. (2007). Important prerequisites for students' mathematical achievement. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(2), 150-170.
- Saygılı, G., & Atahan, R. (2014). Üstün zekâli çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 181-192.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schoenfeld, A. H. (1985). Metacognitive and epistemological issues in mathematical understanding. In E. A. Silver (Eds.), *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives* (pp. 361-379). Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Şen, H. S. (2013). Reflective thinking skills of primary school students based on problem solving ability. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 41-48.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2000). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Taber, K. S. (2008). Exploring student learning from a constructivist perspective in diverse educational contexts. *Journal of Turkish Science Education*, 5(1), 2-21.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. California: Corwin Press.
- Thurstone, L. L. (1931). Measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26(3), 249-269.
- Tichenor, M., & Plavchan, J. (2010). Summer camps: A fun way to reinforce math skills. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1), 71-75.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Uygun, K., & Çetin, T. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 50-72.
- Walker, S. E. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athletic Training*, 42(2), 216-221.
- Wilson J., & Jan W. L. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

## 7. Ekler


### Ek 1. Öğrenme günlüğü

GÜNLÜĞÜM	
➤	Bugün yapılan çalışmada neler öğrendim?
➤	Çalışmanın hoşlandığım yönleri:
➤	Çalışmanın hoşlanmadığım yönleri:
➤	Bugünkü çalışmanın kolay yönleri nelerdi?
➤	Çalışma sırasında zorlandığım bölümler nelerdi?




## Ek 2. İki kolonlu öğrenme yazılı çalışma kağıdı örneği


**ÇALIŞMA KAĞIDI**




1. sayı




2. sayı



3. sayı



4. sayı



5. sayı

Yandaki şekillerle ifade edilen örüntüyü inceleyiniz. 5. sayıya karşılık gelen şekli çiziniz. Tabloyu doldurunuz.

Sayının örüntüdeki sıra numarası	Sayı için kullanılan kare sayısı	Sayı ile kullanılan kare sayısı arasındaki ilişki		
		1. ilişki	2. ilişki	Diğer
1				
2				
3				
30				
0				

Bu etkinlik sonunda neler öğrendim?

Etkinlik sürecinde neler hissettim, neler düşündüm?

## Ek 3. Yansıtıcı diyalog formu

**YANSITICI DİYALOG FORMU**

- Bu etkinliğin amaçlarını nasıl tamamladın?
- Bu etkinlikte başarılı olduğun durumları listeler misin?
- Bu etkinliği gerçekleştirirken güçlük yaşadığın durumları listeler misin?
- Bu etkinliği tamamlamanda sana neler yardımcı oldu?
- Bu etkinlikte daha iyi performans göstermen için sana neler yardımcı olabilirdi?
- Bu etkinliği tamamlayamadysan, sana engel olan durumlar nelerdi?

## Ek 4. Hata değerlendirme formu

**HATALARIMI DEĞERLENDİRİYORUM**

- Yanlış yaptığım adım var mı?
- Varsa nerede yanlış yaptım?
- Niçin yanlış yaptım?
- Buna benzer sorularda hata yapmamak için ne yapmalıyım?
- Hatalarımı düzeltmemde arkadaşımın katkıları neler?
- Çalışmanın sonunda arkadaşşıma tavsiyelerim:

## Ek 5. Yönlendirme kartı

**YÖNLENDİRME KARTI**

**PROBLEMİ ÇÖZMEDEN ÖNCE;**

1. Problemi birkaç kez anlayana kadar yüksek sesle oku. Anlamadığın ifadeyi arkadaşşına sor.
2. Problemden ne anladığını kendi cümlelerinle açıklayarak yaz.
3. Problem senin için zor mu kolay mı?
4. Problemin niçin zor veya kolay olduğunu arkadaşşına açıkla.
5. Problemi çözmek için ihtiyacın olan ön bilgileri açıkla.
6. Daha önce benzer bir problem çözüp çözmediğini hatırlamaya çalış. Hatırlıyorsan önceki problemle hangi açıdan (nasıl) benzerlik taşıyor arkadaşşına açıkla.

**PROBLEMİ ÇÖZERKEN;**

7. Problemi çözmek için hangi yolları kullanabilirsin?(tahmin etme ve test etme, şekil veya şema çizme, örüntü arama ...)
8. Verilen bilgileri düzenle, önemli bilgileri not et.
9. Problemi çözerken yapacağın her işlemi adım adım yaz.
10. Her adımı bitirdikten sonra doğru olup olmadığını kontrol et.
11. Yanlış yaptığın adım varsa, yanlışını açıkla, adımını veya problemi tekrar yap.
12. Arkadaşların bu problemi çözerken ne tür hatalar yapabilir?

**PROBLEM ÇÖZMEYİ BİTİRDİKTEN SONRA;**

13. İşlemlerin ve cevabın doğru mu? Doğruluğunu kanıtla.
14. Çözüm yolunu gözden geçir ve problemi çözmek için farklı bir yol düşün.
15. Zorlandığın veya geri dönüp tekrar etmen gereken yerler var mı?
16. Problemden öğrendiklerini özetle.



## Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması

### The Validity and Reliability Studies of Multidimensional Scale of Life Skills Education

Nihat ŞİMŞEK<sup>1</sup>

#### Öz

Bu araştırma, Kobayashi ve diğ. (2013) tarafından geliştirilen “Geç çocukluk dönemine ait yaşam becerileri eğitimi” ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Asıl ölçek İngilizce dilinde yazılmış olup, yedi faktörlü bir yapı altında toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler problem çözme / sentez, arkadaşlar ile ilişkiler, kişisel görgüler, karar verme ve gelecek planlama, kendi kendine öğrenme, bilgi toplama, kullanma ve liderliktir. Ölçeğin uyarılma çalışması için İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmış, daha sonra dil, içerik, ölçme ve değerlendirme alanlarındaki uygunluğu için alandan uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçeğin üzerinde bazı değişiklikler yapıldıktan sonra, ölçeğin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla veya İngilizcede taşıdığı anlamın Türkçeye tam uyarlanıp uyarlanmadığını belirlemek amacıyla ölçek, dört hafta ara ile bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki tutarlığı test etmek için, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve 0,89 olarak belirlenmiştir. Buna göre, İngilizce ve Türkçe ölçekler arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçek, Nizip ilçe merkezinde yer alan ortaokul düzeyinde öğrenim gören toplam 149 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı, 0,84 ve test- tekrar test güvenilirliği ise 0,97 olarak saptanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçları, Yaşam Becerileri Eğitimi (YBE) Ölçeğinin, orijinal ölçekten farklı olarak beş faktörlü bir yapı gösterdiğini ve yine özgün ölçekte yer alan 24 maddeden daha az maddeye sahip olarak 16 maddeden oluştuğunu ortaya koymuştur. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin yaşam becerileri eğitimine ilişkin algılarının belirlenmesinde, kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam becerileri, Yaşamdan keyif alma, Çok boyutlu ölçek, Geç çocukluk

#### Abstract

The study was conducted in order to assess the validity and reliability of the “Multidimensional Scale of Life Skills Education in Late Childhood”, developed by Kobayashi et al. (2013), in Turkey. The main scale was written in English, under a seven-factor structure with 24 items. These factors are problem solving and synthesis, relations with peers, personal experience, decision making and future planning, self-learning, gathering and using information, and leadership. Prior to the scale being adapted, it was translated from English to Turkish, and then submitted for the review of experts in the area with regards to its language, content, and its appropriateness in the area of assessment and evaluation. Following some changes to the scale in accordance with the suggestions of experts, the scale was applied on a group of students at four-week intervals in order to test its comprehensibility and to determine whether the English meanings were carried over to the Turkish version. The Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated in order to test the consistency between the scores received in both scales and it was determined as 0.89. Accordingly, a highly positive and significant relationship was determined between the English and Turkish versions of the scale. Once the linguistic equivalence of the scale was achieved, it was applied to a total of 149 junior high students studying in the central district of Nizip.

The Cronbach Alpha Internal Consistency Coefficient was determined as 0.84, while the test-retest reliability was determined as 0.97. The results of the factor analysis performed demonstrated that, unlike the original scale, the Multidimensional Scale of Life Skills Education (LSE) in Late Childhood has a five-factor structure, and that it is comprised of 16 items, contrary to the 24 items of the original scale. The validity and reliability analyses showed that the scale is a valid and reliable tool that can be used in order to determine the perceptions of life skills education among students studying in state schools run by the Ministry of Education in Turkey.

**Keywords:** Life Skills, pleasure from life, multi-dimensional scale, late childhood.

1. Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Gaziantep, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-7909-1851>

**Atf / Citation:** Şimşek, N. (2019). Yaşam becerileri eğitimi ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 261-270-. doi:10.24106/kefdergi.2504

## Extended Abstract

This study is a descriptive study that questions the current use of a scale prepared by another party by adapting it into Turkish. The study was conducted in order to assess the validity and reliability of the “Multidimensional Scale of Life Skills Education in Late Childhood”, developed by Kobayashi et al. (2013), in Turkey. The study’s sample is comprised of randomly selected junior high students studying during the spring semester of the academic year of 2016-2017 at state schools in the city of Gaziantep’s central district of Nizip affiliated to the Ministry of Education. The personal information of the participant students, such as gender, average income level of their families, number of siblings, marital status of parents, whether their parents are alive or not were included in the study.

The main scale was written in English, under a seven-factor structure with 24 items. These factors are problem solving and synthesis, relations with peers, personal experience, decision making and future planning, self-learning, gathering and using information, and leadership. Prior to the scale being adapted, it was translated from English to Turkish, and then submitted for the review of experts in the area with regards to its language, content, and its appropriateness in the area of assessment and evaluation.

SPSS 19.0 package software was used for data analysis. Back-translation was used during the process of translating the scale from English to Turkish. In order to demonstrate whether the adapted Turkish version and the original English version bear the same meaning or not, the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was examined. The construct validity of the scale used in the study was determined by factor analysis. The reliability of the scale was measured by Cronbach Alpha and test-retest methods. The coefficient of internal consistence of the scale items was found to be 0.840. This result can be interpreted as close to perfect. The test-retest reliability was determined as 0.97.

The study took the “Multidimensional Scale of Life Skills Education in Late Childhood (LSE)” written in English and assessed its validity and reliability for the Turkish language. When examining its validity and reliability, first the language validity of the acquired data was determined, and then factor (exploratory and confirmatory) analysis and reliability calculations were conducted. All procedures performed during the process of assessing the scale for validity and reliability are explained below.

Following some changes to the scale in accordance with the suggestions of experts, the scale was applied on a group of students at four-week intervals in order to test its comprehensibility and to determine whether the English meanings were carried over to the Turkish version. The Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated in order to test the consistency between the scores received in both scales and it was determined as 0.89. Accordingly, a highly positive and significant relationship was determined between the English and Turkish versions of the scale. Once the linguistic equivalence of the scale was achieved, it was applied to a total of 149 junior high students studying in the central district of Nizip.

The conformity of the data retrieved as a result of the application for factor analysis was calculated using the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett Sphericity Test. The conformity of the data for factor analysis can be established with a KMO higher than 0.6 and a significant Bartlett Sphericity Test result (Büyüköztürk, 2012:126). In a factor analysis on 149 students for LSE, a KMO value of 0.89 was achieved. This demonstrates that the sample size was suitable for factor analysis. The Bartlett test result was also shown to be significant [ $\chi^2 = 613.719$   $p < .01$ ]. This data indicates that they are appropriate for inferring factors.

Five factors with an Eigenvalue higher than 1 were determined as a result of the exploratory factor analysis performed in order to transform the draft scale of 16 items, which was applied to 149 students and prepared in order to determine their level of life skills, into a tool with the least number of items and one that can measure the maximum number of characteristics.

Following a careful review of the relevant literature, no scale was found that could directly measure life skills in junior high schools, especially in Turkey, regardless of the great number of scales developed abroad in order to measure competence in the area of life skills education. Therefore, it is believed that adapting this scale into Turkish, when it is applied within a culture different to that of its country of origin, will close a significant gap in the area. Within this context, the Multidimensional Scale of Life Skills is valid and reliable enough to be easily used in studies to be conducted in the country.

## 1. Giriş

İnsan, karışık ve karmaşık ilişkiler ağına sahip beşeri bir varlıktır. Bu karışıklığı ortaya çıkaran en önemli unsur yaşam ve bu yaşamın her aşamasında karşılaştığı kişiler ve olaylardır. Beşeri bir varlık diye tarif ettiğimiz insanın karşılaştığı bu olaylar karşısında takındığı tavır, sunduğu çözüm önerileri başka bir anlatımla olayların üstesinden gelmek için geliştirdiği strateji, yöntem, tekniklerin tamamı yaşamının kolay olmasına katkıda bulunmak içindir. Dolayısıyla yaşam becerileri, insanın yaşamında karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmesine yardımcı olan ve sorunların çözümünde ona yol gösteren yaşamsal becerilerin tamamıdır. Ancak en kestirme tanım ile kişinin yaşamını kolaylaştırmak için geliştirdiği genel stratejilerdir.

Yaşam becerileri, gündelik yaşamda kişilerarası ilişkileri düzenleyen, yaşam sorunlarının çözümünde bireye yardımcı olan ve her yaş, mekan ve zamanda gerek duyulan becerilerdir.

Yaşam becerilerinin incelenmiş olduğu çalışmalardan birinde; değerler, karar verme, iletişim ve başa çıkma olmak üzere yaşam becerileri dört başlıkta incelenmiştir (Hayes ve Eddy, 1985). Görüldüğü gibi Yaşam becerileri bireyin gelişimi süresince kullanılan genel geçer kurallar bütünü, değerler ve yaşamın sonunda öğrenilen ve yaşamla başa çıkma becerileri olarak da ele alınmaktadır. Yaşam becerileri ile ilgili yapılan bu sınıflamanın dışında daha ayrıntılı sınıflamalara da yer verilmektedir.

Yaşam becerilerini, akademik becerilere ek olarak etkin bir yaşam için ön koşul niteliğindeki beceriler olarak tanımlayan Gazda, Childers ve Brooks (1987) bu becerileri şöyle sınıflandırmışlardır: Kişilerarası İletişim/ İnsan İlişkileri becerileri: Etkili iletişim kurabilmek, küçük ya da büyük gruplara liderlik edebilmek için gerekli olan becerilerdir. Bu becerileri;

Problem Çözme Karar verme Becerileri: Bilgiyi araştırmak, analiz etmek, karşılaşılan problemleri tanımlamak, uygun çözümler üretip uygulamak, belirlenen amaçlara ulaşmak için zamanı etkili kullanmak, eleştirel düşünmek için gerekli olan becerilerdir. Sağlıklı Olmayı Sürdürebilme Becerileri: Sağlıklı fiziksel gelişim, sağlıklı beslenme, kilo kontrolü, sportif etkinliklere katılım, stres yönetimi ve boş zamanlarını değerlendirmek için gerekli olan becerilerdir.

Kimlik Gelişimi/ Amaç: Kişisel ve duygusal özelliklerinin farkında olma, kendi ile ilgili olumlu algı oluşturma, çevresine uyum sağlama, değerlerini seçme için gerekli olan becerilerdir.

Yaşam becerisi; bilgi karışımı, davranış, tutum ve değerleri kapsayan ve belirli becerilere sahip olmayı gösteren ve bir şeyleri olumlu şekilde yapmayı veya bir amaca ulaşmayı bilen, pozitif bir davranış olarak adlandırılır. Olumlu davranışın gücü birey tarafından kazanılan becerilerin derinliğine bağlıdır. OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü), yaşam becerilerinin DeSeCo (Yetkinliğin Tanımı ve Seçimi) projesi kapsamında geliştirilmesinde yaşam becerileri ile ilgili olarak daha genel bir tanımlamayı benimsemiştir (Rychaen ve Salganik 2001 akt. Subasree, Nair, 2014). Bu proje bağlamında yaşam becerilerinin bireye ve topluma çok büyük katkılarının olduğu ve toplumu oluşturan bireylerin tamamını ilgilendirdiği tespit edilmiştir. Şöyle ki:

- A) Temel yetkinlikler; başarılı bir yaşamın ve iyi işleyen bir toplumun oluşmasına katkıda bulunur,
- B) Önemli bağlamlarda geniş bir yelpazede karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için bir araçtır ve son olarak,
- C) Tüm bireyleri ilgilendirir.

Bireyin sahip olması gereken temel yeterliliklere (yetkinlikler) ise şu şekilde yer verilmiştir:

- 1) Toplumsal açıdan heterojen gruplarda iş görme,
- 2) Özerk hareket etme ve
- 3) Araçları interaktif şekilde kullanma şeklinde sıralanmıştır (Subasree, Nair, 2014 ).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 1997), yaşam becerilerini; günlük yaşamda bireylerin zorluklarla ve taleplerle başa çıkmalarına olanak veren uyum ve davranış becerileri olarak tanımlamaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2009) ise yaşam becerilerini bilgi, beceri ve tutum arasındaki dengeyi sağlayan davranış değişikliği ya da davranış geliştirme olarak adlandırmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2009) ise yaşam becerilerini; karar vermede, problem çözmede, eleştirel ve yaratıcı düşünmede, etkili iletişimde, sağlıklı ilişkiler kurmada, diğerleriyle empati kurmada ve zorlukların üstesinden gelmede ve yaşamlarını düzenlemede bireylere yardım eden kişisel, bilişsel ve kişilerarası yetenekler olarak tanımlamıştır. Yaşam becerileri ile ilgili en kapsayıcı tanımlamalardan biri hiç kuşku yok ki bu örgüt tarafından yapılmıştır.

Diğer bir çalışmada ise yaşam becerileri, baskı altında işlev gösterebilme, problem çözme, amaç belirleme, iletişim, başarı ve başarısızlıkla baş etme, grupla çalışabilme ve dönüt alabilme becerisi şeklinde kategorize edilmiştir (Papacha-

risis, Goudas, Danış ve Theodorakis, 2005).

Öte yandan Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO), yaşam becerileri alanında yapmış olduğu sınıflama en ayrıntılı sınıflama olup, bu örgüt tarafından yaşam becerileri ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda 10 temel yaşam becerisi alanı tespit edilmiştir. Bunlar; karar verme, problem/sorun çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim, kişiler arası ilişki becerileri, öz farkındalık, empati kurma, duygularla ve stresle başa çıkma şeklindedir. (Kennedy, Pearson, Taylor Palreja, 2014)

Bu sınıflama da göstermektedir ki yaşam becerileri diye farklı sınıflamaları ve tanımları olan becerilerin, bireyin yaşamını daha da kolaylaştırmak, bağımsız bir birey olarak varlığını devam ettirmek için yol gösterici rolü bulunmaktadır.

Yaşam becerileri, bireyin kendi yeteneklerinin farkında olarak yaşadığı problemleri başarılı bir biçimde çözmede, toplumun benimsediği kalıp değer yargılarına sahip olmada, demokratik bir tutum geliştirmede, etkin vatandaş olma, üretken ve sağlıklı bir yaşam sürmede ona yardımcı olacak olan genel geçer kurallar bütünüdür. Yaşam becerilerine sahip bir birey aynı zamanda toplumla kolay entegre olabilmeyi başarabilen etkin bir bireydir. Bu beceriler yaşama doğru bir biçimde uygulandığında toplumsal bir varlık olan birey, daha üretken ve mutlu bir yaşam sürer.

Hiç kuşku yok ki bireyin sosyalleşmesinde de bu becerilerin rolü yadsınamayacak kadar büyüktür. Çünkü sağlıklı karar verebilen, kendi problemlerini kendisi çözebilen birey, içinde bulunduğu toplumun bir parçası oluverir. Başka bir ifade ile kendini topluma rahatça kabul ettirir. Kişinin ilk sosyal çevresi ailesi olduğu için önce ailesine, arkasından okula bu noktada büyük sorumluluklar yüklenmiştir.

Kişilerin arkadaşlarıyla ve aile üyeleriyle olan ilişkileri de, yaşamın sağlıklı devam ettirilmesinde son derece önemlidir (Diener ve Diener McGavran, 2008). Çeşitli araştırmalara göre, okul öncesi ve ilköğretim çağlarından itibaren çocukların, kişiler arası becerilerde, başka problem çözmede ve aynı zamanda düşünme becerilerinde zorluk çektikleri bilinmektedir. (Shure ve Spivack, 1980)

Kişinin yaşam becerilerini ilk öğrenebileceği yer, sahip olduğu aile ortamıdır. Bu sebeple anne ve babanın doğru bir yönlendirme yapması çok önemlidir. Ayrıca aileden sonra okullara ve öğretmenlere de bu konuda büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sebeple okullarda özellikle anaokulundan başlamak üzere bu becerileri öğretmenin bireyin ileriki yaşamını sorunsuz sürdürmede çok büyük faydaları bulunmaktadır. Bu amaçla hemen hemen her kademedeki okul öğretmenlerine de yaşam becerilerini bireye aktarma noktasında büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü kendi kendine yetebilen ve yaşamına yön verebilen, hayatını sağlıklı bir biçimde sürdürebilen bireylerin yetişmesi öğretmenlerin çeceği doğru yol ile mümkündür. İda ve Ishikuma (2003)'ya göre, günlük yaşam becerilerinin eksikliği günlük yaşamda ki davranış bozukluklarının önemli nedenlerinden biridir.

Genel anlamda güçlü yaşam becerilerine sahip kişiler, olaylara ve insanlara daha kolay adapte olurken, daha sağlıklı ve pozitif bir hayat sürdürürler. Bu tip insanlar aynı zamanda karar alma becerisi yüksek, problemlerin üstesinden yardım almaksızın gelebilen insanlardır.

Türkiye'de 2004 yılında uygulamaya konan ilköğretim programlarında tüm derslerde, ortak beceriler olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerine yer verilmiştir (OECD, 2009). Aslında bu adım geç kalınmış olmakla birlikte yaşam becerilerinin öğretilmesi amacıyla atılmış çok önemli bir adımdır. Çünkü programların akabinde okulların temel misyonu; sadece bilişsel öğretimin hedeflerine ulaşabilmiş nesiller yetiştirmek değil, aynı zamanda beceri eğitimini almış kendi kendine yetebilen, değerleri benimsemiş ve toplumla kolay bir biçimde entegre olabilmiş nesiller de yetiştirmektir.

## 2. Yöntem

Araştırma daha önce başka biri tarafından hazırlanmış olan bir ölçeğin Türkçeye uyarlaması amacıyla yapıldığı için, mevcut durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır. Araştırma, Kobayashi ve diğ. (2013) tarafından geliştirilen "geç çocukluk dönemine ait yaşam becerileri eğitimi" ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ölçek İngilizce dilinde yazılmış olup, yedi faktörlü bir yapı altında toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler problem çözme / sentez, arkadaşlar ile ilişkiler, kişisel görgüler, karar verme ve gelecek planlama, kendi kendine öğrenme, bilgi toplama ve kullanma ve liderliktir. Ölçeğin uyarlama çalışması için İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmış, daha sonra dil, içerik, ölçme ve değerlendirme alanlarındaki uygunluğu için bu alandan uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçeğin üzerinde bazı değişiklikler yapıldıktan sonra ölçeğin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla veya İngilizcede taşıdığı anlamın Türkçeye tam uyarlanıp uyarlanmadığını belirlemek amacıyla, dört hafta ara ile bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki tutarlı-



ğ test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve 0,89 olarak saptanmıştır. Buna göre, İngilizce ve Türkçe ölçekler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçek, Nizip ilçe merkezinde yer alan ortaokul düzeyinde öğrenim gören toplam 149 öğrenciye uygulanmıştır.

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi ölçeğin orijinal şekli İngilizce olup, ölçek İngilizceden Türkçeye uyarlanmıştır. Yapılan araştırmada bu sistemde ölçekteki ifadelerin puanlanması; “Hiç katılmıyorum (1), Çok az katılıyorum (2), Orta düzeyde katılıyorum (3), Büyük oranda katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5)”, şeklindedir. Bu araştırmada kullanılan “Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği” (YBE) Türkçeye uyarlanırken önce Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına, ardından yapı geçerliğine değinilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Örneklemini

Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Gaziantep ili Nizip ilçe merkezinde eğitim öğretim faaliyeti yürütülen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi devlet okullarında öğrenim gören ve random yöntemiyle seçilen toplam 149 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilere İlişkin Bilgiler			
Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Bayan	71	48
	Erkek	78	52
Anne-Baba	Ayrı	10	7
	Birlikte	139	93
Kardeş Sayısı	0-3	95	64
	3-5	33	22
	5+	21	14
Anne-Baba	Sağ	138	92
	Ölü	11	8
	OrtanınAltı	49	2
Ailenin Ortalama Geliri	Orta	34	22
	Ortanın Üstü	66	44

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sahip olduğu ailenin ortalama aylık geliri, sahip olduğu kardeş sayısı, anne-baba ayrı yada birlikte olup olmaması, anne baba sağ yada ölü olup olmaması gibi kişisel bilgilerine de tablo-1 deki gibi yer verilmiştir.

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %48'i(71 kişi) bayan, %52'si(78 kişi) erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları ailenin ortalama aylık gelirine bakıldığında ise ortalama gelirin ortanın üstünde yer alanların oranının %44 (66 kişi), ortanın altında yer alanların oranının % 32 (49 kişi), orta gelire sahip olanların oranının ise %22 (34 kişi) olduğu görülmektedir. Öğrencilerden Anne-babası birlikte olanların oranının oldukça %93 (139 kişi) yüksek olduğu, ayrı olanların oranının ise %7 (10 kişi) ile daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerden hem annesi hem de babası sağ olanların oranı % 92(138 kişi), hem annesi hem babasından biri ölü olanların oranının ise % 8 (11 kişi) olduğu görülmektedir.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Kobayashi ve diğ.(2013) tarafından geliştirilen ve “geç çocukluk dönemine ait yaşam becerileri” ölçeğinin öncelikle Türkçeye uyarlanması yapılmış, daha sonrasında ise geçerlik güvenilirlik çalışmasından geçirilmiş ve alanyazında kullanılmaya müsait hale getirilmiştir. Kobayashi ve diğerleri tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal hali, 24 madde ve 7 faktörden ibarettir. Bu faktörlerin başlıcaları; problem çözme / sentez, arkadaşlar ile ilişkiler, kişisel görgüler, karar verme ve gelecek planlama, kendi kendine öğrenme, bilgi toplama ve kullanma ve liderliktir. Yaşam becerileri ölçeği Türkçeye uyarlandığında ve geçerlik güvenilirlik çalışması yapıldığında ölçekte orijinal ölçeğin aksine madde sayısı 16 ya inmiş, orijinal ölçektekenden farklı olarak faktör sayısı da 5 olmuştur. Veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçek, 2016-2017 bahar yarıyılında Nizip'teki en kalabalık okullardan biri olan ve ilçe merkezinde yer alan Adile Altınbaş Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere, Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmak suretiyle uygulanmıştır.

### 2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi aşamasında, geri çevirme yöntemi (backtranslation) kullanılmıştır. Çevirisi yapılan Türkçe form ve orijinal ölçeğin aynı anlamı taşıyıp taşımadığını uygulamada görmek amacıyla her iki ölçek arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için ise, faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için de Cronbach Alpha ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada orijinali İngilizce olan “Geç Çocukluk Dönemine Ait Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin (YBE)” Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin çalışılması aşamasında öncelikle elde edilen verilerin dil geçerliği belirlenmiş, ardından faktör (açımlayıcı ve doğrulayıcı) analizi ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik safhasında yapılan işlemlerin tamamına aşağıdaki şekliyle yer verilmiştir.

#### 4.1. Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğu

Uygulama sonucunda elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik (Sphericity) Testi ile hesaplanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO'nun .60'dan yüksek ve Barlett Küresellik (Sphericity) Testinin anlamlı çıkması gerekir (Büyüköztürk, 2012:126). YBE için 149 öğrenci üzerinde yapılan faktör analizinde KMO .839 çıkmıştır. Bu durum örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Barlett testi sonucu da anlamlı bulunmuştur [ $\chi^2 = 613.719$   $p < .01$ ]. Bu veriler, faktör çıkartmak için uygun olduğunu göstermektedir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testlerinin sonuçları Tablo-2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Yaşam Becerileri Eğitimi ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testlerinin sonuçları**

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü	.839
Barlett Küresellik Testi	$\chi^2 = 613.719$ p= .000

#### 4.2. Açımlayıcı Faktör Analiz Çalışmaları

Öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerini belirlemek için hazırlanan ve 149 öğrenciye uygulanan 16 maddelik taslak ölçeğin, en az sayıda maddeyle en fazla özelliği ölçebilen bir araca dönüştürülmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük olan 5 faktör belirlenmiştir. Birinci faktörün özdeğerinin 4.913 olduğu ve toplam varyansın %18.171'ini; ikinci faktörün özdeğerinin 1.573 olduğu ve toplam varyansın %11.644'ünü; üçüncü faktörün özdeğerinin 1.158 olduğu ve toplam varyansın %11.522'sini; dördüncü faktörün özdeğerinin 1.042 olduğu ve toplam varyansın %10.657'sini ve beşinci faktörün özdeğerinin 1.018 olduğu ve toplam varyansın %8.658'sini açıkladığı görülmektedir. Her üç faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise %60.553'tür. Tabachnick ve Fidell (1996)'e göre, ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan toplam varyansın %50 ve üzeri değerlerin kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir.

**Tablo 3. Yaşam Becerileri Eğitiminin döndürülmüş temel bileşenler analizi tablosu**

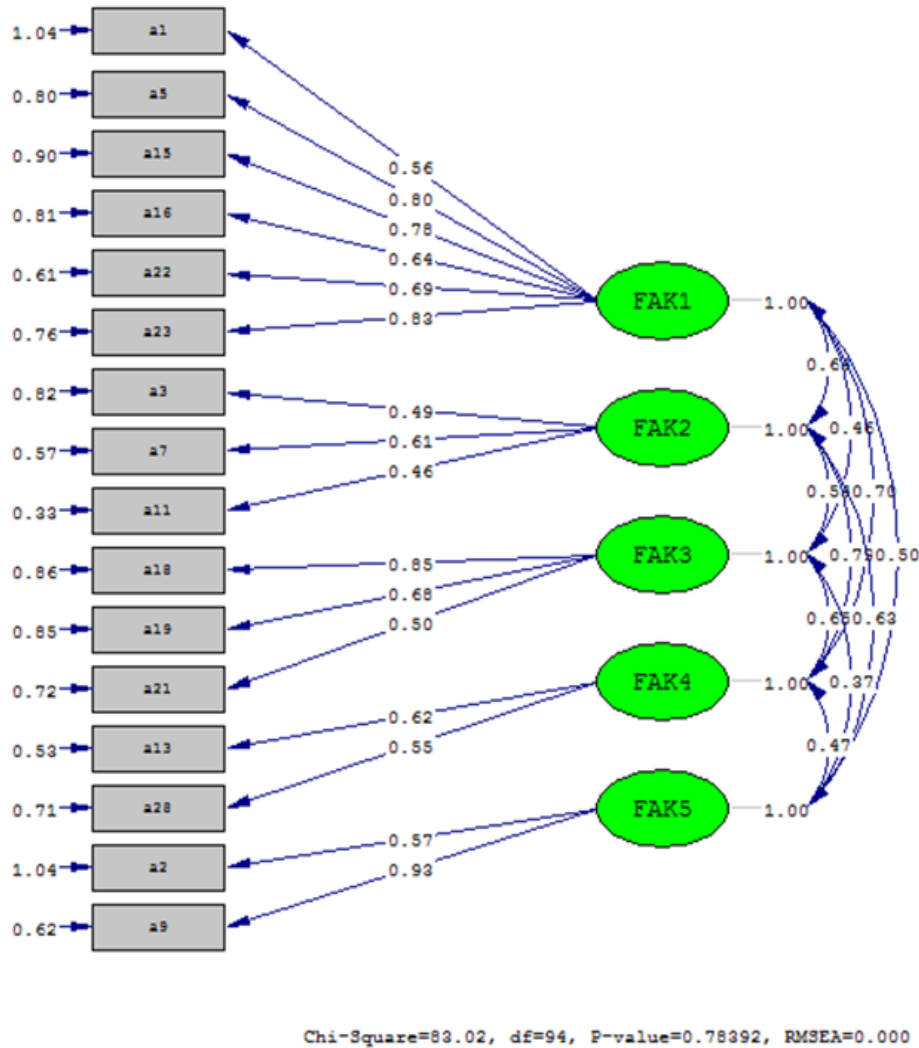
Madde Numarası	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası				
		1.Faktörde Yüğü	2.Faktörde Yüğü	3.Faktörde Yüğü	4.Faktörde Yüğü	5.Faktörde Yüğü
1	0.596	0.734				
2	0.515	0.721				
3	0.551	0.693				
4	0.532	0.622				
5	0.521	0.600				
6	0.515	0.583				
7	0.578		0.727			
8	0.572		0.673			
9	0.641		0.630			
10	0.665			0.775		
11	0.616			0.709		
12	0.566			0.658		

Madde Numarası	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası				
		1.Faktörde Yüğü	2.Faktörde Yüğü	3.Faktörde Yüğü	4.Faktörde Yüğü	5.Faktörde Yüğü
13	0.694				0.785	
14	0.631				0.687	
15	0.781					0.857
16	0.657					0.688

### 4.3. Doğrulatoryı Faktör Analiz Çalışmaları

Beş faktörlü on altı maddelik “Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin” kuramsal yapısını test etmek için “Doğrulatoryı Faktör Analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis-CFA)” yapılmıştır. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin “Doğrulatoryı Faktör Analiz-DFA” sonuçları şekil 1’de görölmektedir.

Beş faktörlü on altı maddelik “Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin” kuramsal yapısını test etmek için “Doğrulatoryı Faktör Analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis-CFA)” yapılmıştır. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin “Doğrulatoryı Faktör Analiz-DFA” sonuçları Tablo-4’te görölmektedir.



Şekil 1. Yaşam Becerileri Eğitiminin Doğrulatoryı Faktör Analiz sonuçları

Literatürde DFA’da sınanan modelin uyum yeterliliğini belirlemek için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır (Dağlı ve Baysal, 2016:1257-1258). Analizde, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI), Ki-Kare (Chi-square), Serbestlik Derecesi (Degree of Freedom-df), Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA), Standart Ortalama Kalanların Kare Kökü (Standardized Root Mean Residual-SRMR), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index-NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index-NNFI) değerleri kullanılmıştır. Beauducel ve Wittman’a (2005) göre bu değerler DFA sonuçlarını değerlendirmede geçerli bilgiler sun-

maktadır. DFA ile oluşturulan modellerin uyum değerleri Tablo-4'te görülmektedir.

**Tablo 4. Doğrulayıcı faktör analizi-DFA uyum değerleri**

Analiz	X <sup>2</sup>	df	X <sup>2</sup> /df	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI
Sonuç	83.02	94	0.88	0,00	0,04	0,93	1.01	1.00

Modelin uyum indekslerinden birisi olan X<sup>2</sup>/sd'nin değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Ayrıca uyum indekslerinden olan NFI değeri 0.93, NNFI değeri 1.01, CFI değeri 1.00 ve SRMR değeri 0.04, RMSEA değeri 0.00 olduğu görülmüştür. Bu değerlerin "Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA" sonucunda ölçeğin faktör yapısının uyumunun iyi olduğunu göstermektedir.

#### 4.4. Güvenirlik

Bu çalışmada "Yaşam Becerileri Eğitimi" ölçeğinin güvenirliliği, iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlık katsayısı 0.840 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, mükemmele yakın bir değer olarak yorumlanabilecek bir değerdir (Field, 2005; Pallant, 2001;) Zaten Güvenirlilik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012).

## 4. Tartışma

Ülkemizde yaşam becerileri eğitimi ile doğrudan ilgili olan çalışma sayısı çok fazla değildir. ilgili literatür tarandığında bu alanda ilk çalışmaların ABD ve Avrupa ülkelerinde yapılmış olduğu görülmektedir.

ABD ve Avrupa ülkelerinde, Gündelik Yaşam Deneyimleri Testi (Test for Everyday Living) (TEL), adı altında aynı zamanda yaşam becerilerini ölçmek için de kullanılan bir ölçek geliştirilmiştir (Landman, J. T ,Irvin, L. K., Halpern, A.S, 1980). Bu ölçek günlük yaşamda ihtiyaç duyulan geniş davranış ve becerilerini ele alan ve yaşam becerilerini ölçmek için ölçekler geliştirmek üzerine yapılan araştırmalarda ilk adım olarak kabul edilir (Iida, J., Ishikuma, T., 2003). Bununla birlikte 1984 yılında alan yazında kullanılmak üzere bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçekte başlıca yaşam becerileri 4 kategoride ele alınmış olup bunlar: kişilerarası iletişim ve insan ilişkileri becerileri, problem çözme ve karar verme becerileri, fiziksel uygunluk ve sağlık bakım becerileri ve kişisel gelişim ve hedef belirleme becerileri şeklinde oluşturulmuştur (Brooks, D.K., Jr, 1984). Ayrıca Yaşam becerileri eğitimi ile ilgili çalışmalar yıllardan beri yapılmaktadır. 1995'te Danish, Petipras ve Hale (1995) hayat becerilerinin temel tanımını yaparak çok önemli bir atışıdır.

Subasree ve Nair (2014). tarafından yapılan bir çalışmada, Yaşam Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Hintli ergenlerin yaşam beceri düzeylerinin değerlendirilmesi için Dünya Sağlık Örgütü'nün kavramsal çerçeve çalışması baz alınarak yapılandırılmıştır. 12-19 yaş aralığında toplam 890 öğrenciye uygulanmış olan ölçek 100 maddelik olup, 10 boyutludur.

Özmete (2008) tarafından yapılan "gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları" adlı araştırma gençlere yönelik bir yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür. Günümüze değin gerçekleştirilen yaşam becerileri araştırmalarında çoğunlukla yaşamın farklı boyutlarını içeren geniş kapsamlı bir yaklaşımın kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada; kişisel gelişim, sağlık, aile yaşamı, tüketici eğitimi ve finansal planlama ile kariyer planlama açısından gençlerin yaşam becerilerini belirlemek için bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma verileri, Lise 1. sınıfta öğrenimine devam eden 121 öğrenci ile görüşülerek elde edilmiştir.

Bu çalışma, Kobayashi ve diğ. (2013) tarafından geliştirilen "Geç çocukluk dönemine ait yaşam becerileri eğitimi" ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenirlilik çalışmasını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. İngilizce versiyonu ile ulaşılan asıl ölçek, 9-12 yaşları arasında 1.888 Japon çocuk (924 erkek ve 964 kız) ile yürütülen ve 60 maddelik yaşam becerisi eğitimi ölçeğinden geliştirilen Geç Çocukluk Döneminde Yaşam Becerilerinin Çok Boyutlu Ölçeğinin güvenirliliğini ve geçerliliğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Asıl araştırmada kullanılan ölçek toplam 24 maddeden oluşturulmuş olup, maddeler 7 faktör etrafında toplanmıştır. Ölçeğin güvenirliliği, Cronbach alfa katsayısı ve test-tekrar test yöntemleri ile tespit edilmiştir. Her alt faktörün Cronbach alfa katsayıları 0.71 ile 0.87 arasında değişmekte ve test-tekrar-test güvenirlilik katsayı değerleri 0.68 ile 0.79 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Yukarıda da anlatıldığı gibi, Asıl Ölçek İngilizce dilinde yazılmış olup, yedi faktörlü bir yapı altında toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler; problem çözme / sentez, arkadaşlar ile ilişkiler, kişisel görgüler, karar verme ve gelecek planlama, kendi kendine öğrenme, bilgi toplama ve kullanma ve liderliktir. Ölçeğin uyarlama çalışması için İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmış, daha sonra dil, içerik, ölçme ve değerlendirme alanlarındaki uygunluğu için bu alandan uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçeğin üzerinde bazı değişiklikler yapıldıktan sonra ölçeğin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla veya İngilizcede taşıdığı anlamın Türkçeye tam uyarlanıp uyarlanma-

dığını belirlemek amacıyla ölçekler dört hafta ara ile bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki tutarlığı test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve 0,89 olarak saptanmıştır. Buna göre, İngilizce ve Türkçe ölçekler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçek, Nizip ilçe merkezinde yer alan ortaokul düzeyinde öğrenim gören toplam 149 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,84 ve test- tekrar test güvenilirliği ise 0,97 olarak saptanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçları, Yaşam Becerileri Eğitimi(YBE) Ölçeğinin orijinal ölçekten farklı olarak beş faktörlü bir yapı gösterdiğini ve yine özgün ölçekte yer alan 24 maddeden daha az maddeye sahip olarak 16 maddeden oluştuğunu ortaya koymuştur. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin yaşam becerileri eğitimine ilişkin algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Orijinal ölçekte yapılan geçerlik güvenilirlik çalışmasında yukarıda ifade edildiği gibi cronbach alfa katsayısının en yüksek değeri 0.87 iken tarafımızca yapılan çalışmada bu değer 0.84 olarak tespit edilmiş, öte yandan çalışmamızda test-test tekrar sonucu 0.97 iken orijinal ölçekte bu değer en yüksek 0.79 olarak tespit edilmiştir. Bu durum Türkçeye uyarlanan ölçeğin orijinal ölçekten bile daha güvenilir olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

İlgili alan yazın dikkatle incelendiğinde, yurt dışında yapılan ve yaşam becerileri eğitimi alanındaki yeterliği ölçmek için geliştirilmiş olan çok sayıda ölçek olmasına rağmen, özellikle yurt içinde ortaokullarda, yaşam becerilerini doğrudan ölçecek herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu sebeple, İngilizceden Türkçeye uyarlaması, orijinalinden farklı bir kültürde uygulaması yapılan ölçeğin, alanda önemli boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu amaçla yaşam becerileri eğitimi ölçeği, yurt içinde bu alanda yapılacak çalışmalar için rahatlıkla kullanılabilecek oranda geçerli ve güveniliridir.

## 5. Kaynakça

- Brooks, D.K. Jr. (1984) A life skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique. Doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, USA, 1984.
- Büyükköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Danish, S.J.; Petitpas, A.J.; Hale, B.D.(1995) Psychological interventions: A life development model. In Sport psychology interventions; Murphy, S.M., Ed.; Human Kinetics: Champaign, Illinois, USA, 1995; pp. 19-38.
- Diener, M. L., and Diener McGavran, M.B. (2008). What makes people happy? A developmental approach to the literature on family relationships and well-being. In R. Larson and M. Eid (Eds.), The science of subjective well-being (pp. 347–375).New York: Guilford.
- Field, A. (2005). Discovering Statistics Using SPSS for Windows. London. Sage Publications.
- Iida, J.; Ishikuma, T. Development of scales measuring skills in junior high school students: An overview of studies (in Japanese with English abstract). Tsukuba Psychological Research 2003, 26, 213-228.
- Gazda, G. M., Childers, W. C. ve Brooks, D. K. (1987). Foundations of counseling and human services. New York: McGraw- Hill.
- Hayes, D.M. & Eddy, J.M. (1985). Stress management education: A life skills approach for health promotion professionals. Wellness Perspectives, 2, 4, 9-11.
- Iida, J.; Ishikuma, T.(2003). Development of Scales Measuring Skills in Junior High School Students: An Overview of Studies (in Japanese with English Abstract). Tsukuba Psychological Research , 26, 213-228.
- Kennedy, F. And Pearson, D.,Taylor, L.B, Talreja, v. (2014) The Life Skills Assessment Scale: Measuring Life Skills of Disadvantaged Children in The Developing World Social Behavior and Personality, 2014, 42(2), 197-210, Society for Personality Research <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2014.42.2.197>
- Kobayashi, M. ve diğ. (2013) Reliability and Validity of the Multidimensional Scale of Life Skills in Late Childhood, 3, 121-135; doi:10.3390/educsci3020121
- Landman, J.T.; Irvin, L.K.; Halpern, A.S. Measuring life skills of adolescents: Tests for everyday living (TEL). Measurement and Evaluation in Guidance 1980, 13, 95-106.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (1996). Using multivariate statistics. New York: Harper Collins College.
- Özmete, E(2008) Gençlere Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları, Milli Eğitim Dergisi, Kış 2008, Sayı 177, s.253-270
- Pallant, J. (2001). SPSS Survival Manuel. Maidenhead , Open university Press
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. Journal of applied sport psychology, 17(3), 247-254.
- Shure and Spivack (1980). “Interpersonal Problem Solving as a Mediator of Behavioral Adjustment in Preschool and Kindergarten Children.” Journal of Applied Developmental Psychology. (1): 29-44.



- Subasree, R., Radhakrishnan N., A. (2014) The Life Skills Assessment Scale: the construction and validation of a new comprehensive scale for measuring Life Skills, IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) Volume 19, Issue 1, Ver. IX (Feb. 2014), PP 50-58 e-ISSN: 2279-0837, p-ISSN: 2279-0845
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). Understanding Life Skills. [http:// www.unicef.org/lifeskills/index](http://www.unicef.org/lifeskills/index) [http://www.unicef.org/lifeskills/index\\_whichskills.html](http://www.unicef.org/lifeskills/index_whichskills.html) adresinden 08.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- United Nations International Children (UNICEF). Life Skills Definition. <http://www.unicef.org/lifeskills/> adresinden 08.07.2017 tarihinde ulaşılmıştır
- World Health Organization (WHO) (1997). Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes. <http://www.who.int/mental-health/media/en/30.pdf> adresinden 09.07.2017 tarihinde edinilmiştir.



## **Hemşirelik Eğitiminde Standardize Hasta Kullanımı** **Use of Standardized Patients in Nursing Education**

Yasemin USLU<sup>1</sup>, Meryem YAVUZ van GIERBERGEN<sup>2</sup>

### **Öz**

Sağlık bakım ve teknolojisindeki gelişmeler, sağlık eğitiminde geçerli ve güvenilir yöntemlerden biri olan benzetim (simülasyon) uygulamalarını ön plana çıkarmıştır. Gerçekliği en yüksek simülatörler olarak kabul edilen standardize hastalar; eğitilmiş sağlıklı birey ya da gerçek hastadan oluşan, sağlık bakım uygulamalarının kendisine yapılmasını kabul eden toplum üyesidir. Ülkemizde hemşirelik eğitiminde henüz yaygın olarak kullanılmayan standardize hasta uygulamasının, pek çok açıdan avantaj sağlamasına rağmen müfredata entegrasyonunun ne düzeyde olduğu ve klinik ortamdaki yansımalarının bilinmediği, konuyla ilgili çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu makalede amaç standardize hasta uygulamasının eğitim müfredatında, standardize hasta gibi gerçekçi ve güncel öğretim yöntemleri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının artırılmasına katkı sağlamaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Benzetim; benzetime dayalı öğrenme; simülasyon; standardize hasta, simüle hasta, hemşirelik eğitimi

### **Abstract**

Developments on health care and technology fields have brought the simulation practices which are one of the most reliable and valid health training methods into the forefront. Standardized patients are considered as the simulators with the highest reality factor and consist of trained healthy individuals or real patients who accepted the healthcare practices planned to be carried out. It is thought that it is not known to what degree the standardized patient practices, which are not commonly used in nursing training in Turkey, are integrated into curriculum, although it has many benefits in many ways. Moreover, its reflections in clinic environment are not known and it is believed that there is a need for some studies on this subject. Thus, this study aims to contribute to the enhancement of learning environments enriched with realistic and contemporary training methods such as standardized patient method in nursing training curriculum

**Keywords:** Simulation, simulation-based learning, standardized patient, simulated patient, nursing training

1. Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, İstanbul, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-5727-3753>

2. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-8661-0066>

**Atf / Citation:** Uslu, Y., & Yavuz van Giersberge, M. (2019). Hemşirelik eğitiminde standardize hasta kullanımı. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 271-280. doi:10.24106/kefdergi.2521

## Extended Abstract

The realness of the learning environments is an efficient instrument correlating learning and real life. Simulation-based learning, on the other hand, is the safe and adequate imitation of this reality. The aim of the simulation-based teaching is to imitate the clinic practice environment without ignoring the reality. It is stressed out that simulation method in nursing training provides knowledge, enhances nurses' skills, critical thinking ability, self-efficacy and self-confidence.

Standardized patient (SP) is a comprehensive notion that embodies healthy individuals trained to simulate a patient or an actual patient trained to portray his or her own disease. The main objective of SP use in training is to create real environments where students and individuals pretending to be sick are gathered. SPs are considered to be the simulators which resemble the reality the most and they were used in healthcare training for the first time in 1960s by Dr. Howard Barrows. The SP method can be included in all curricula in healthcare training, since it is flexible and controllable. Scopes in which the SP method is employed can be categorized as education, assessment, improvement and uninformed patients.

Standardized patients are employed within the training practices for various purposes. Before preparing a script, faculties should improve their learning objectives within the scope of their curriculum. Clinical histories and scripts should be prepared according to students' learning objectives mentioned in the curriculum. While defining the character which will be portrayed by the SP, main information such as age, family history and past medical history should be provided. Afterwards, dialogues should be prepared based on relevant symptoms, patterns of behavior which promote these symptoms and questions expected to be asked by the participant. Then, the SP, who will be performing the script, should be trained considering these elements. A preparatory work should be conducted with the students and a discussion should be prepared after completing the simulation.

It is stated that the SP use in trainings improve students' communication skills, affects the results of patients positively and contributes to patient security including patient care and discharge. It also ensures students' active learning and helps them to be prepared in case of any real clinical problem in a less risky environment. SP use allows students to experience their clinical skills in practice and it is an effective method for enhancing students' experience and performance. Furthermore, students improve their clinical decision-making skills and develop adequate nursing skills by collecting and analyzing the data on SP. It is emphasized that students who get in contact with the SP before the clinical practice provide better service in actual patient care. One of the prominent advantages provided by this approach is the fact that SPs can give feedback to the students from a patient's point of view. Patient feedback is a very precious method for revealing students' weaknesses and strengths regarding their interpersonal skills. SP practices allow students to observe themselves and their peers, to criticize and to self-criticize.

If more than one SP simulates the same case, the influence of patients on students and the answers given to students' questions should be standardized. While planning SP sessions, it is very essential to pay attention to validity and reliability. When the same phenomenon is depicted by different SPs, some concerns about reliability and human error may arise. In order to provide a just experience to all students, SPs have to be trained.

During the training, SPs should be planned according to the development stages of the students and all SPs should be followed by another type of SP creating a process. The more students encounter with SPs, the more experienced they get and thus, they may become more well-equipped. Before encountering with a SP, student should be provided with basic information and expectations and goals should be clearly explained. If it is planned to assess students, they must meet the SP and be prepared for the assessment beforehand. The best time to start employing SPs is the first year of training.

The SP method, which is highly adopted in medical training in Turkey, is becoming more popular in nursing training day by day. That being said, SP method has been practiced since 1960s in the world. In Turkey, Hacettepe University Faculty of Medicine was the first to adopt this method in 2004. 31 faculties of medicine still employ the SP practice. The main aspect in SP practices is the fact that those who accepted to be a "standardized patient" have to undergo a training. The anamnesis and examination findings to be portrayed by the SP and possible crises to be solved by students should be explained during the training. Moreover, the SPs should be thought how to direct the student with a control list. Feedback techniques and principles should be included in the training. It is important to pay attention to SP choices, use of SPs in training, determination and evaluation of program outputs and to be cautious utilizing measuring instruments. In order to obtain valid and reliable results while working with SPs, evidence-based approaches should be adopted and comprehensive training and recruitment procedures should be carried out.

Although the use of SPs has many advantages, it also has some challenges such as high cost and difficulties had structuring and executing the process as planned. Creation of SP training units and charging problems in particular may pose a problem for universities.

It is thought that it is not known to what degree the SP practices, which are not commonly used in nursing training in Turkey, are integrated into curriculum, although it has many benefits in nursing training. Moreover, its reflections in clinic environment are not known and it is believed that there is a need for some studies on this subject. It is suggested that learning environments enriched with realistic and contemporary training methods such as standardized patient method should be multiplied in nursing training curriculum.

## 1. Giriş

Öğrenme ortamlarının gerçekliği, öğrenme ile gerçek yaşam arasındaki ilişkiyi kurmada etkili bir araçtır. Benzetime (simülasyon) dayalı öğrenme ise, bu gerçekliğin güvenli ve yeterli şekilde taklit edilmesidir (Kusler-Jensen, 2014; Murray, Grant, Howarth, & Leigh, 2008). Benzetime dayalı öğrenmenin amacı, gerçekliğin göz ardı edilmeden klinik uygulama ortamının taklit edilmesidir (Bland, Topping, & Wood, 2011). Benzetimin, klinik uygulama alanlarına ihtiyacı azalttığı, hemşirelik öğrencilerine kontrollü bir öğrenme fırsatı sağladığı ve kliniğe hazırlığı kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Mitchell, Henderson, Groves, Dalton, & Nulty, 2009). Hemşirelik eğitiminde benzetime dayalı öğrenmenin, öğrenciye bilgi ve beceri kazandırmasının yanı sıra eleştirel düşünme, öz etkililik ve öz güvenin de gelişmesine katkı sağlayan bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Şendir & Doğan, 2015). Eğitim ve teknolojiye ilişkin gelişmeler, benzetim tekniklerinin daha yaygın biçimde kullanılmasına olanak sağlamıştır. Hemşirelik eğitiminde yenilikçi yaklaşımların kullanılmasını zorunlu hale getiren diğer durumlar ise;

- Hemşirelik öğrenci sayısının giderek artması nedeniyle becerilerin klinikte öğretilmemesi (Abe, Kawahara, Yamashina, & Tsuboi, 2013; Berragan, 2011; Curl, Smith, Chisholm, McGee, & Das, 2016; Eker, Açıkgoz, & Karaca, 2014; Nelson, 2016; Yuan, Williams, Fang, & Ye, 2012),
- Klinik uygulama alanlarının kısıtlılığı,
- Hastaların kendilerini eğitim nesnesi olarak kullanılmak istememeleri,
- Hasta güvenliğine odaklanılması ve hasta haklarının yükselen değerler içinde yer alması (Berragan, 2011; Curl et al., 2016; Motola, Devine, Chung, Sullivan, & Issenberg, 2013; Shankar & Dwivedi, 2016a),
- Toplumun hızla yaşlanması, yaşam süresinin uzaması, kronik hastalıkların artması,
- Teknoloji ile birlikte tanı ve tedavi modellerinin gelişmesi (Dil, Uzun, & Aykanat, 2012),
- Sağlık hizmeti alan bireylerin, kaliteli bakım alma talepleri, hemşirelerden daha nitelikli ve yeterli bakım beklentisi (Abe et al., 2013; Halverson et al., 2011; Mıdık & Kartal, 2010b; Yeun, Bang, Ryoo, & Ha, 2014) şeklinde sayılabilir.

Türkiye'deki hemşirelik eğitiminde yaşanan mevcut sorunlardan birisi de, öğrencinin teorik bilgilerini uygulamaya yeterince aktaramamasıdır (Boztepe & Terzioğlu, 2013). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin klinik uygulamalar sırasında sorun yaşadığı, sorun yaşamalarının temel nedeninin teorik bilgileri uygulama fırsatı bulamaması olarak belirtilmektedir (Aydın & Argun, 2010; Karadağ, Kılıç, Ovayolu, Ovayolu, & Kayaaslan, 2013). Bununla birlikte hemşirelerin, hemşirelik öğrencisi ile çalışırken hatalı uygulama yapabilecekleri endişesi taşıdıkları belirlenmiştir (Konak, Dericioğulları, & Kılınc, 2008). Yapılan bir çalışmada öğrencilerin klinik uygulamalar sırasında kendilerini yetersiz hissettikleri bu nedenle hasta ve hemşirelerle sorun yaşadıkları belirtilmiştir (Terzioğlu et al., 2012). Tüm bu değişimler sağlık eğitiminde geçerli ve güvenilir yöntemlerden biri olan benzetimi ön plana çıkarmıştır. Benzetim uygulamaları ile hemşirelik öğrencisi gerçek hasta bakım ortamından önce simüle edilmiş ortamda gerçeğe yakın deneyimler kazanabilmektedir (Göriş, Bilgi, & Bayındır, 2014).

## 2. Standardize Hasta

Standardize hasta (SH); hem betimlemesini yaptığı hastanın hem de kendi hastalığını canlandırmak için eğitilmiş sağlıklı birey ya da gerçek hastadan oluşan, kapsamlı bir kavramdır (Bosse et al., 2012; Pritchard, Blackstock, Nestel, & Keating, 2016; İ. Sayek, 2004). Eğitimde SH kullanımının en önemli amacı öğrencileri hasta gibi rol yapan biri ile gerçek ortamlar sağlayarak bir araya getirmektir (Yoo & Yoo, 2003). Literatürde SH ve simüle hasta terimleri eş anlamlı olarak kullanılsa da (Bosse et al., 2012) bazı farklılıklar mevcuttur. Simüle hasta; eğitim almış kişi, aktördür (Dikici & Yarış, 2007). Belirlenen bir öyküyü oynar ve eğitimin hedeflerine göre öncesinde yönlendirilir. Birden fazla senaryoda farklı rolleri oynayabilir (Churchouse & McCafferty, 2012). SH ise daha geniş bir yelpazede yer alıp, hem simüle hastaları hem de kendi hastalıklarını standardize ve değişmez bir şekilde anlatması için eğitilmiş gerçek hastaları da içeren bir kavramdır (Dikici & Yarış, 2007). SH, sağlık bakım uygulamalarının kendisinde yapılmasını kabul eden toplum üyesidir ve senaryo sırasında kişisel, sosyal, fizyolojik ve psikolojik öyküsünü anlatır (Churchouse & McCafferty, 2012). SH'ler gerçekliği en yüksek simülatörler olarak kabul edilmekte olup (Mıdık & Kartal, 2010) sağlık eğitimin de ilk kez, 1960'lı yıllarda California, Los Angeles' da Dr. Howard Barrows tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Barrows "Programlanmış Hasta" olarak tanımladığı bu kavramı 1960'ların sonlarında, rolü betimleyen kişi sabit bir performans göstermediği için "simüle hasta" teriminin daha doğru olduğu kararına varmıştır. Barrows simüle hastayı, gerçek hastayı taklit eden kişi olarak tanımlamıştır. Senaryo gerçekleştirilirken, yalnızca hastanın öyküsü ile değil, beden dili, fizik muayene bulguları, emosyonel ve kişilik özellikleri ile hasta algısı oluşturulduğu belirtilmektedir (Owens & Gliva-McConvey, 2014). Diğer taraftan, Pediatrist Dr. Paula Stillman, tıp öğrencileri ile çalışmak için "programlanmış anneler"i eğitmiş ve eğitile-

rinde kullanmıştır. Bununla birlikte, geribildirim verme süreci karmaşık ve subjektif bulunduğu için yapılandırılmış kontrol listeleri oluşturularak kendi tekniğini geliştirmiştir (Owens & Gliva-McConvey, 2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde standardize hasta terimi yaygın olarak kullanılmakta ve daha geniş bir yelpazeyi kapsamından dolayı bu makalede standardize hasta terimi kullanılmıştır.

### 3. Standardize Hastaların Kullanıldığı Alanlar

Standardize hasta yöntemi esnek ve kontrol edilebilir olmasından dolayı tüm sağlık eğitimi müfredatlarında kullanılabilir. SH yönteminin kullanıldığı faaliyet alanları eğitim-öğretim, değerlendirme, iyileştirme ve haber verilmemiş hastalar olarak sınıflandırılabilir. Bunlar;

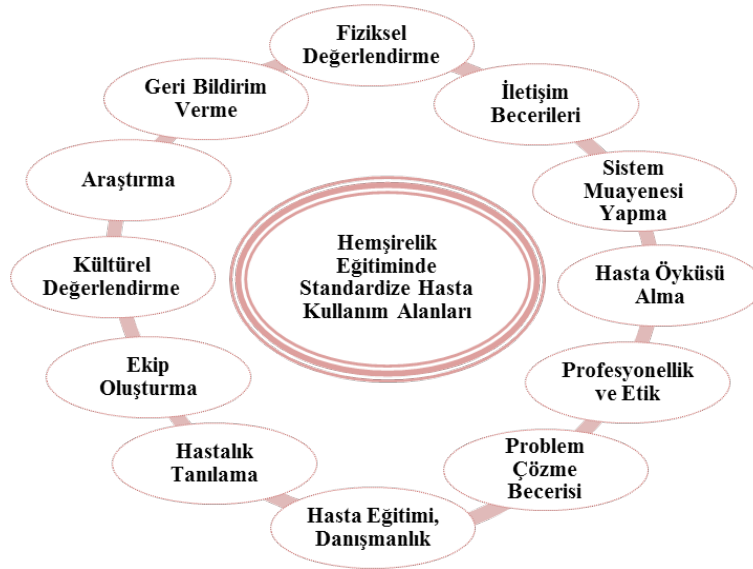
#### Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri

*Olgunun tanımlanması* – SH'nin birincil sorumluluğu, hasta rolünde senaryoda rol almak ve geribildirim sağlamak için öğrenci becerilerine dikkat etmektir.

*Kolaylaştırıcı* - tecrübeli SH'ler, öğrenciye beceri öğretme sürecinde kolaylaştırıcı olarak rol alabilir.

*Öğretim Görevlisi* - hasta eğitmenleri olarak bilinen bu SH'ler kapsamlı fizik muayene teknikleri, iletişim becerileri, profesyonellik gibi klinik becerilerin öğretilmesini sağlarlar.

Hemşirelik eğitiminde SH kullanım alanları geniş olup Şekil 1'de belirtilmiştir.



Şekil 1: Hemşirelik Eğitiminde Standardize Hasta Kullanım Alanları (Yazarlar Tarafından Geliştirilmiştir)

Psikiyatri hemşireliği eğitiminde SH kullanılmasının; eğitimin niteliğini, öğrenenlerin öğrenmeye yönelik güdülenmelerini artıracak ve olumlu öğrenme deneyimleri yaşamalarına katkıda bulunacağı belirtilmektedir (Goodman & Winter, 2017; Sarıkoç, Özcan, & Elçin, 2016; Sarıkoç, Özcan, & Elçin, 2017). Çocuk hemşireliği eğitiminde, çocuk ile iletişim becerisinin sadece senaryo ile SH üzerinde ya da rol-play şeklinde erişkin bireylerin katılımıyla sağlanabileceği belirtilmektedir (Canbulat Şahiner, Türkmen, & Kuşuoğlu, 2017; Kenny, Cargil, Hamilton, & Sales, 2016). Kadın sağlığı uygulamalarında ise temel becerilerden daha çok iletişim ve görüşme becerileri için gerçek hasta ile karşılaşmadan SH uygulamasıyla öğrenme fırsatı yaratılabileceği belirtilmektedir (Şendir, 2013). SH eğitim konuları çok boyutlu olup tüm hemşirelik anabilim dallarında kullanılabilir. SH'nin kullanılabileceği senaryo örnekleri Çizelge 1'de belirtilmiştir.

#### Çizelge 1: Standardize Hastanın Kullanılabileceği Senaryo Örnekleri

Göğüs ağrısı olan hastanın değerlendirilmesi
Yaşamsal bulguların ölçülmesi
Ameliyat öncesi hasta tanılama
Ruhsal bozukluğu olan bireyin değerlendirilmesi (Örn: Depresyon)
Ağrı değerlendirmesi
Taburculuk eğitimi



---

Ameliyat öncesi hasta eğitimi
Aile planlaması danışmanlığı
Diyabetik hastaya insülin enjeksiyonu eğitimi verilmesi
Farklı dine mensup bireyin kültürel değerlendirilmesi
Sözel istem/order alma süreci
Zor hasta ile iletişim
Kriz anında ekip iletişimi
Duyuma ya da konuşma engeli olan bireyle iletişim
Evde bakım
Ev ziyaretinde aile ile tanışma
İşe alım/başvuru görüşmesi yapma, geribildirim alma/verme
Yaşam sonu bakım
Kötü haber verme
Hasta güvenliğini tehdit eden etik sorunun çözümü
Adli vaka değerlendirmesi
Acil servise başvuran hastada triyaj uygulaması

---

### Değerlendirme Faaliyetleri

*Biçimlendirici* – SH’ler, öğrencilerin performanslarına odaklanarak geri bildirim sağlamak üzere eğitilir. Geribildirimler hatırlatıcı bir kontrol listesi üzerinden yapılır ve görüşme sonunda öğrencilere yüz yüze geri bildirim verilir (Becker, Rose, Berg, Park, & Shatzer, 2006; Elçin, Odabaşı, Turan, Sincan, & Başusta, 2010; Owens & Gliva-McConvey, 2014).

*Özetleyici* – SH’ler, öğrencilerin performanslarını nitel ve nicel verilerle değerlendirme üzerine eğitilir. Öğrencilerin performansları önceden hazırlanan standart kontrol listeleri kullanılarak değerlendirilir (Çakmakkaya, 2017; Dikici & Yarış, 2007). Öğrenciyi değerlendirme amaçlı yapılan görüşmelerde geribildirim verilmez. Veriler öğrencinin performans etkinliğini değerlendirmek için daha sonraki tarihlerde kullanılır (Becker et al., 2006; Elçin et al., 2010; Owens & Gliva-McConvey, 2014).

Öğrencilerin yeterliklerini değerlendirmek için SH’lerin kullanıldığı kapsamlı sınavlar da mevcuttur. Sınavlar, hasta ile karşılaşan öğrencinin klinik bilgi, beceri ve tutumunu değerlendirebilmektedir. “Klinik Beceri Değerlendirmeleri”, “Klinik Performans Sınavı” ve “Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav (Objective structured clinical examination-OSCE)” değerlendirme yöntemlerinden bazılarıdır (Owens & Gliva-McConvey, 2014). Örneğin öğrencinin karın ağrısı olan bir hastayı değerlendirmesi sırasında fizik muayene, tanılama ve etkin iletişim kurma becerileri aynı anda değerlendirilebilir. Burada klinik beceri ve performans değerlendirme sınavlarının kullanılması daha uygun olup öğrenciden istenen becerileri göstermesi için en az 10 dakika süre verilmelidir (Owens & Gliva-McConvey, 2014). OSCE’de ise hasta ile karşılaşan öğrencinin sadece bir becerisi üzerine odaklanılır. İlk olarak Harden ve ark. (1975) tarafından tanımlanan OSCE, öğrenci yeterliliği ve ustalığı üzerine odaklanır. OSCE ile Klinik Beceri Değerlendirme arasındaki temel farklar, öğrencinin amaç ve görevlerinin zamanlaması ve özgünlüğüdür (Owens & Gliva-McConvey, 2014). OSCE’de, öğrencilerin değerlendirildiği pek çok istasyon bulunmaktadır. Bu istasyonlar uygulama ve soru istasyonları olarak iki gruptur. Uygulama istasyonlarında iletişim, fizik muayene, tıbbi girişim, laboratuvar ve diğer bölümler yer almakta; soru istasyonlarında ise eleştirel düşünme, kritik karar verme ve klinik akıl yürütme işlemleri uygulanmaktadır. Öğrencilerin klinik becerilerinin ve pratiklerinin değerlendirildiği bu sınavlarda SH’lerden yararlanılmaktadır (Turan Özdemir, 2005). SH’ler ayrıca müfredat değerlendirmelerinde de kullanılabilir (Mıdık & Kartal, 2010a).

### İyileştirme Faaliyetleri

İleri düzey SH’ler, öğrencinin eksiklikleri ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitilir.

### Haber Verilmemiş veya “Gizemli” Hastalar

SH, klinik ortamlara önceden haber verilmeden sağlık çalışanının klinik performansını değerlendirmek için gider ve tepki göstermeksizin doğrudan uygulamayı değerlendirir. SH oldukları sağlık görevlileri tarafından bilinmediğinden haber verilmemiş “gizemli” hasta olarak tanımlanır (Owens & Gliva-McConvey, 2014).

Standardize hastalar farklı amaçlarla eğitim uygulamaları içerisinde kullanılmaktadır. Senaryo uygulaması öncesi ilgili ders müfredatı kapsamında öğrenme hedefleri geliştirmeli ve öğrenme kavramları belirlenmelidir (Sideras et al., 2013). Klinik öykü ve senaryolar müfredatta yer alan öğrencinin öğrenme hedefleri düzeyine göre hazırlanmalıdır (Dikici & Yarış, 2007; Şendir, 2013). Senaryo tasarım şablonu hazırlanırken SH’nin betimleyeceği karakter tanımlanmalıdır.

Bu tanımlama karakterin yaşı, aile öyküsü ve tıbbi geçmişi gibi temel öğeleri içermelidir. Ardından, duruma uygun olarak tanımlanan semptomlar, bu semptomları destekleyecek davranış şekilleri ve katılımcıdan beklenen sorular temel alınarak diyaloglar oluşturulmalıdır (Sideras et al., 2013). Daha sonrasında bu senaryoyu oynayacak SH, belirtilen bu öğeler doğrultusunda eğitilmeli, öğrencilerle hazırlık çalışması yapılmalı ve senaryo sonunda da tartışılmalıdır (Dikici & Yarış, 2007; Şendir, 2013). SH uygulaması öğrenenlere basit düzeyden karmaşık düzeye birçok konuyu öğretmek için kullanılan kullanışlı ve güvenilir bir yöntemdir (Sarıkoç et al., 2016). Görsel 1’de standardize hasta örneklerine yer verilmiştir.



### Görsel 1: Standardize Hasta Örnekleri\*

\*Resimler için etik onam alınmıştır (görsellerin telif hakkı yazarlara aittir). \*\*Mulaj uygulaması ile yara ve darp izleri oluşturulmuştur.

#### Hemşirelik Eğitiminde Standardize Hasta Kullanımının Avantajları

Hemşirelik eğitiminde SH’lerin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Eğitimlerde SH kullanımı, fakültenin öğretim etkinliği ve öğrencilerin yetkinlikleri hakkında geribildirim sağlar. Öğrencinin aktif öğrenmesini sağlamakla birlikte daha az riskli bir ortamda gerçek bir klinik probleme hazır olmalarına destek olur (Becker, Rose, Berg, Park, & Shatzer, 2006). Eğitimlerde SH kullanımının, öğrencilerde iletişim becerisini geliştirdiği, hasta sonuçlarını pozitif yönde etkilediği, hastanın bakımı ve taburculuğu da dâhil olmak üzere hasta güvenliğine katkı sağladığı belirtilmektedir (MacLean, Kelly, Geddes, & Della, 2017). Hemşirelik eğitiminde SH kullanımının avantajları çok boyutlu olarak Çizelge 2’de belirtilmiştir (Owens & Gliva-McConvey, 2014).

#### Çizelge 2: Hemşirelik Eğitiminde Standardize Hasta Kullanımının Avantajları

##### Öğrenci Açısından Avantajları

Öğrenci kaygısını azaltır ve riskleri ortadan kaldırır.  
Bireysel performans üzerine odaklanılır.  
Standardize edilmiş, tarafsız ve anlık geri bildirim verilebilir.  
SH, öğrenenlerin beceri ve performanslarına gerçek bir hasta gibi tepki verir.  
Tasarlanmış ve tekrarlanabilir deneyimler elde edilir.  
Hasta gözüyle geribildirim alınabilir.  
Aktif ve ilgi çekici öğrenmeyi sağlar.  
Zor hasta ve özel durumlarda pratik uygulama imkânı sağlar.  
En iyi becerilerin sağlanması için fırsat sağlar.  
Gerçek hasta bakımına geçişi kolaylaştırır.

##### Eğitim Programı / Müfredat Açısından Avantajları

Müfredat programını kullanışlı ve geçerli kılar.  
Müfredatın amaçlarını değerlendirir ve güçlendirir.  
Öğretim etkinliği hakkında geri bildirim sağlar.  
Önceden tanımlanmış ders hedeflerini destekler.  
Önceden belirlenmiş performans kriterlerini destekler.  
Genel müfredatın programlı olarak değerlendirilmesine izin verir.

### Eğitim Programı / Müfredat Açısından Avantajları

Tüm öğrenciler için tekrarlanabilir, adil ve güvenilir bir deneyim sağlar ve karmaşık becerilere temel becerilerin öğretilmesi ve değerlendirilmesini sağlar.

Öğrencilerin acil durumlarda çalışması için fırsatlar sunar.

Öğrenmenin gelişim süreci izlenebilir.

Gerçek hastaların kötü muamele görme riskini ortadan kaldırır.

### Eğitim Kurumu Açısından Avantajları

İçeriğin eğitim kurumu tarafından kontrolünü destekler.

Temel becerilerin değerlendirilmesinde fakültenin zaman kaybını azaltır.

Diğer yöntemlerle elde edilemeyen öğrenci performansı ve beceriler hakkında objektif geribildirim sağlar.

Benzer klinik deneyimleri planlamayı kolaylaştırır.

SH'ler öğrenen performansını güvenilir ve doğru bir şekilde belgelemekte, öğrenim süresini gerçek zamanlı olarak azaltır ve çoklu gözlem olanağı sunar.

SH kullanılması, öğrencilerin klinik becerileri daha erken deneyimlemesine imkân sunmakta (Shankar & Dwivedi, 2016) ve öğrenci deneyim ve performansın artırılmasında etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Schram & Mudd, 2015). Klinik beceri eğitimlerinde SH kullanılan öğrencilerin geleneksel yöntem ile öğrenen öğrencilere göre daha doğru tanılama yaptıkları belirtilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin SH'den gerekli verileri toplayıp analiz etmeleri; klinik karar vermelerinde ve uygun hemşirelik becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Klinik uygulama öncesinde SH ile iletişime geçen öğrencilerin gerçek hasta bakımında daha iyi hizmet vermeye yardımcı olacağı belirtilmektedir (Shankar & Dwivedi, 2016; Yoo & Yoo, 2003). Sarmasoğlu ve arkadaşlarının (2016) hemşirelik öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada SH ile gerçekleştirilen beceri eğitimlerinin öğrencilerin kendilerini rahatsız ve güvensiz hissetmelerine neden olabileceği, ancak daha sonraki uygulamalarda öğrencilerin kaygılarının azalmasına, kendilerine olan güvenlerinin artmasına ve mesleki sorumlulukların öğrenilmesine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir (Sarmasoğlu, Dınç, & Elçin, 2016).

Psikiyatri hemşireliğinde SH'nin kullanıldığı benzer çalışmalarda öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ve klinik becerilere karşı güven geliştirdiği (Choi, 2012; Robinson-Smith, Bradley, & Meakim, 2009), öğrenci memnuniyetini artırdığı belirtilmektedir (Şenol, Yardım, & Başarıcı, 2014). Ancak Luctkar-Flude ve arkadaşlarının (2012) yaptığı bir çalışmada SH, yüksek gerçeklikli manken ve gönüllü kişiler olmak üzere üç yöntem karşılaştırılmış ve öğrencilerin kendilerine duydukları güven ile ilgili gruplar arasında fark saptanmamıştır (Luctkar-Flude, Wilson-Keates, & Larocque, 2012). Yapılan bir meta-analizde SH kullanımının bilgi ve klinik beceri kazanımını etkileyen öz-yeterlik ve öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği belirtilmektedir. SH eğitim yaklaşımının müfredata entegre edilmesiyle, aktif bir öğrenme yöntemi olarak kullanılabilirliği belirtilmektedir. Konuya ilişkin büyük örneklem gruplarının dahil edildiği iyi tasarlanmış çalışmaların yapılması önerilmektedir (Oh, Jeon, & Koh, 2015).

İletişim becerileri eğitiminde SH kullanımı sırasında; görüşmelerin öğrencilerce birçok kez tekrar edilebilmesi, standart bir içerikte olması, öğrenci düzeyine göre şekillendirilebilmesi, özel durumların oluşturulabilmesi, her zaman kullanılabilir olması, zaman kazandırması ve en önemlisi, hasta gözüyle geribildirim verilebilmesi imkânlarını sağlamaktadır (Sert, Bozbiyık, Elçin, & Turan, 2015). Yapılan bir çalışmada katılımcılar SH'lerin gerçek bir hasta gibi davrandıklarını bildirmiş, katılımcı ile SH arasındaki etkileşimin, klinik ortamda deneyimlenen benzer olduğu saptanmıştır (Kowitlawakul, Chow, Salam, & Ignacio, 2015). İletişim becerileri eğitiminde SH'den geribildirim almanın öğrencilerin güdülenme düzeylerine etkisine odaklanılan bir çalışmada, öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. SH geribildirimi alan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin daha düşük, öz-yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Turan, Üner, & Elçin, 2010). Kowitlawakul ve arkadaşlarının (2015) yaptığı bir çalışmada SH kullanımının, anamnez ve iletişim becerileri geliştirme konusunda çok yararlı olduğu belirtilirken katılımcılardan bazıları acil durumlara nasıl tepki vereceklerini anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir (Kowitlawakul et al., 2015).

Bu yaklaşımın önemli üstünlüklerinden biride SH'lerin hasta bakış açısı ile geribildirim verebilmesidir. Hasta geribildirimi, dikkatleri öğrencinin kişilerarası becerilerinde güçlü ve zayıf yönleri yönlendirmekte çok değerli bir yöntemdir (Turan et al., 2010). SH uygulamaları öğrencilerde kendini ve akranını görebilme, özeleştiri ve eleştiri yapabilme olanaklarını da yaratmaktadır (İ. Sayek & Odabaşı, 2010). Diğer taraftan SH'lerin kendileri ile yapılan çalışmada, eğitimde rol almaları sonucunda gerçek hayatlarında hasta konumunda kendilerine güvenerek hareket ettikleri, hekimin iş yükü ve görevlerine daha duyarlı davrandıkları ifade edilmiştir (Menichetti, Librerri, Lozza, & Graffigna, 2016). Benzer şekilde tıp eğitimi sırasında hasta rolünü simüle eden öğrencilerin, konsültasyon rutinleri ve rutinler esnasında vurgulanan noktaları daha iyi kavradığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, SH olarak çalışmanın; hastalık sürecini anlama, sorumluluk duygusunu artırma ve hasta olarak kendine güvenen bir tutum geliştirme konusunda destekleyici bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir (Simmenroth-Nayda, Marx, Lorkowski, & Himmel, 2016). İletişim eğitiminde SH ve akranlar arasında

gerçekleştirilen oyunlaştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışmada her iki uygulamada da öğrencilerin özgüven ve iletişim becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada akranlar arasında gerçekleştirilen oyunlaştırma yönteminin hastanın bakış açısını anlamada daha etkin bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Oyunlaştırma yönteminin akranlar arasında hasta bakış açılarının deneyimlenmesine imkân sağladığı ve empati duygusunu geliştirdiği vurgulanmıştır (Bosse et al., 2012).

SH kullanımının birçok avantajı olmakla birlikte maliyetinin yüksek olması, ayrıca sürecin yapılandırılması ve planlanan şekilde yürütülmesindeki zorluklar başa çıkılması gereken güçlüklerdendir. Özellikle SH eğitim birimlerinin oluşturulması ve ücretlendirme sorunları üniversitelerde problem oluşturabilmektedir. Ülkemizde hemşirelik eğitiminde, özellikle iletişim ve fizik muayene becerilerinde genellikle de yapılandırılmadan öğrencilerin canlandırma yapması şeklinde kullanılmaktadır (Durmaz Edeer & Sarıkaya, 2015). Bununla birlikte SH, öyküde vermesi gereken belirti ve bulguları iyi tanımlayamadığında ayırıcı tanıya gidilmesi ve hasta yönetiminin zor olduğu belirtilmektedir. Bazı durumlarda ise, SH'lerin betimleme yaptığı hastanın geçmişi ve sorunu ile ilgili olmayan gerçek belirtiler gösterdiği (üfürüm, hipertansiyon) saptanmıştır. Ayrıca, SH'nin kadın olduğu durumlarda, erkek katılımcıların fiziksel muayene yapmada zorlandıkları, özellikle kalp ve akciğer muayenesinden çekindikleri belirtilmektedir (Kowitlawakul et al., 2015).

#### 4. Standardize Hasta İle Eğitimin Güvenirliği ve Geçerliği

Eğitimlerde birden fazla SH tek vakayı canlandırıyor, hastaların öğrenci üzerindeki etkisi ve öğrenci sorularına verilen yanıtların standardize edilmesi gerekir (Owens & Gliva-McConvey, 2014). SH oturumları planlanırken geçerlik ve güvenilirliğe dikkat edilmesi çok önemlidir. Bilgisayarlı hasta simülatörlerinde, hassas yazılım programları sayesinde güvenilirlik sağlanırken SH'ler için aynı durumun sağlanması daha güçtür. Aynı olgu farklı SH'ler tarafından betimlendiğinde güvenilirlik ve insan hatası ile ilgili endişeler oluşabilir. Tüm öğrenciler için adil bir deneyim sağlamak için SH'lerin eğitilmeleri gerekmektedir. Güvenirlik, senaryonun her uygulamada ne ölçüde benzerlikle canlandırılıyor olduğudur ve tutarlılık olarak da ifade edilebilmektedir. Doğruluk, her uygulamada SH'nin senaryoyu ne kadar açık ve öğretildiği şekilde canlandırıyor olduğunu tanımlamaktadır. Yinelenebilirlik, aynı senaryo için SH'lerin birbirlerine benzerliğinin ifadesidir. Taşınabilirlik ise farklı eğitim ortamlarında aynı senaryonun standart hastalarca canlandırılabilir olmasıdır. Ölçüsüdür. Olgu geçerliği, olgunun öğrenme hedefleriyle uyumlu olduğunu gösterir. Aslında, bir öğrencinin gerçek bir durumda olduğu gibi vakayı eğitim sürecinde ele alması ve hedefleri gerçekleştirebiliyor olması olgunun geçerliğini ortaya koyar (Elçin, Odabaşı, Turan, Sincan, & Başusta, 2010; Owens & Gliva-McConvey, 2014).

**Öğrencilerin Hazırlığı:** SH'lerin kullanımı diğer eğitim stratejilerinde olduğu gibi aşamalı olarak gerçekleştirilmelidir. Öğretim üyeleri, teorik eğitimi takiben ilk olarak hemşire-hasta etkileşimini hedefleyebilir. Eğitim boyunca SH'lerin farklı biçimlerinin süreç halinde ilerletilmesi, öğrencilerin gelişim aşamalarına göre planlanması gerekir. Ayrıca SH ile karşılaşma arttıkça öğrencilerin deneyimi artar ve daha donanımlı hale gelebilirler. Öğrencilere SH ile karşılaşmadan önce, temel bilgilerin verilmiş olması, öğrenciden beklentilerin ve hedeflerin açıkça ifade edilmesi gerekir. Öğrenci değerlendirmesi yapılacaksa sınav öncesinde öğrencilerin SH'lerle tanışmış ve çalışmaya hazırlanmış olmaları gerekir. SH'leri kullanmaya başlamanın en uygun zamanı eğitimin ilk yılı içindedir. Öğrencilere, SH'lerin kendinde bulunmayan durum veya problemi olan bir hastayı betimlemesine rağmen; gerçek bir hasta olarak muamele görmeleri gerektiği hatırlatılmalıdır (Owens & Gliva-McConvey, 2014).

#### 5. Standardize Hastaların Seçimi ve Eğitilmesi

Türkiye'de tıp eğitiminde yaygın olarak kullanılmakta olan SH yöntemi hemşirelik eğitiminde de giderek yaygınlaşmaktadır. Dünyada 1960'lardan bu yana kullanılmakta olan SH yöntemi, Türkiye'de ilk olarak 2004 yılında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde uygulanmaya başlamıştır (Sert et al., 2015). Halen tıp fakültelerinin 31'inde SH uygulaması vardır (İ. Sayek & Odabaşı, 2010). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesinde SH eğitiminin ilk aşamasında tıp fakültesinde okumayan yedi öğrenciyi SH olarak yetiştirdikleri ve pilot çalışmalarda kullandıkları belirtilmektedir (İ. Sayek, 2004). Elçin ve arkadaşları (2010) tıp eğitiminde öncelikle sözel bir duyuru mekanizmasıyla SH'leri işe aldıkları ve tek ölçüt olarak SH'lerin tıp jargonu kullanmasını engellemek için sağlık çalışanı olmaması olarak belirtilmiştir (Elçin et al., 2010). Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesinde ise SH programı içerisinde öğrenciler ve Sağlık Eğitim Drama Derneği oyuncularından destek alındığı, fizik muayene becerilerinde SH ile eğitim, ek maliyet gerektirdiğinden öğrencilerin bazı becerileri birbirleri üzerinde uygulatıldığı belirtilmiştir (Çiğçili, Uzuner, Ünalın, & Akman, 2006). Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesinde SH olarak çalışmak isteyenler için duyuruda bulunmuş, başvuran kişiler değerlendirilerek seçilen 20 kişiye eğitim verilerek planlama yapıldığı belirlenmiştir (Şenol et al., 2014). Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, eğitim programını iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının bir parçası olarak SH ile eğitim programı oluşturmuştur. Bu program



kapsamında geri bildirim alma, öz değerlendirme yapma, anamnez, fizik muayene ve olguların tartışılması yer almaktadır (Karabilgin Öztürkçü & Çalışkan, 2016). SH uygulamasının temelinde kişi “standardize hasta” olmayı kabul ettikten sonra 4-8 saatlik bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Bu eğitimde SH’nin hangi anamnez ve muayene bulgularını vereceği, iletişimde öğrencinin çözmesi gereken kriz durumları anlatılmalıdır. Ayrıca bir kontrol listesi ile öğrenciyi hangi basamaklarda nasıl yönlendireceği öğretilmelidir (Turan Özdemir, 2005). Gerçek hastaların, bakımlarını sürdüren sağlık profesyonellerine yapıcı ve objektif geribildirim vermeleri zordur. SH’ler aslında hastalığın yarattığı acı ve rahatsızlığı yaşamadıklarından öğrenenlerin becerilerini değerlendirmede ve onlara yaklaşımda zorluk yaşamamaktadırlar. Bu doğal bir beceri olmadığından SH’lerin: öğrencilere etkin, yapıcı ve bireyselleştirilmiş geribildirim vermeleri için eğitilmeleri gerekir. Eğitimlerinde geri bildirim teknikleri ve ilkelerine yer verilmelidir (Owens & Gliva-McConvey, 2014). SH seçimi, eğitimde kullanılması ve program çıktılarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi, ölçüm araçları konusunda özenli ve dikkatli davranılması gerekmektedir. SH’lerden geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için, kanıta dayalı yaklaşımları kullanarak kapsamlı eğitim ve işe alım protokolleri uygulanmalıdır (MacLean et al., 2017). Programlarda SH’leri “hastalar” dışındaki rollerde de eğitilebilir. Onlar artık standardize sağlık profesyonelleri (doktor, hemşire, teknisyen vb.), aile üyesi, sağlık yöneticisi olarak rol alabilmektedir (Owens & Gliva-McConvey, 2014).

SH’lerin seçilmesi ve eğitilmesi zaman ve para gerektiren bir süreçtir (Çakmakaya, 2017). Zaman ve maliyet kısıtlamaları nedeniyle, uzun süreli sürdürülebilirlik ve daha geniş kapsamlı senaryo uygulamalarının özellikle lisansüstü programlar içerisinde kullanımının artırılması (Schram & Mudd, 2015) ve hemşirelik müfredatına entegre edilmesi (MacLean et al., 2017) önerilmektedir.

## 6. Sonuç

Ülkemizde henüz yaygın olarak kullanılmayan SH uygulamasının, hemşirelik eğitiminde pek çok açıdan avantaj sağlamasına rağmen müfredata entegrasyonunun ne düzeyde olduğu ve klinik ortamdaki yansımalarının bilinmediği, konuyla ilgili çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Hemşirelik eğitim müfredatında, SH gibi gerçekçi ve güncel öğretim yöntemleri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının artırılması önerilmektedir.

## 7. Kaynakça

- Becker, K., Rose, L., Berg, J., Park, H., & Shatzer, J. (2006). The Teaching Effectiveness of Standardized Patients. *Journal of Nursing Education, 45*(4), 103-111.
- Bosse, H., Schultz, J., Nickel, M., Lutz, T., Möltner, A., Jünger, J., . . . Nikendei, C. (2012). The Effect of Using Standardized Patients or Peer Role Play on Ratings of Undergraduate Communication Training: A Randomized Controlled Trial. *Patient education and counseling, 87*(3), 300-306.
- Canbulat Şahiner, N., Türkmen, A., & Kuşuoğlu, S. (2017). Ülkemizde Çocuk Hemşireliği Eğitiminde Simülasyon Nerede? *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatric Nursing-Special Topics, 3*(1), 39-43.
- Choi, Y. (2012). Exploring Experiences of Psychiatric Nursing Simulations Using Standardized Patients for Undergraduate Students. *Asian Nursing Research, 6*(3), 91-95.
- Churchouse, C., & McCafferty, C. (2012). Standardized patients versus simulated patients: is there a difference? *Clinical Simulation in Nursing, 8*(8), e363-e365.
- Çakmakaya, Ö. (2017). Tıp Eğitiminde Klinik Yeterliliğin Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi 7*(1), 39-45.
- Çifçili, S., Uzuner, A., Ünal, P., & Akman, M. (2006). Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Beceri Laboratuvarı Uygulamaları. *Tıp Eğitimi Dünyası 21*(21), 1-10.
- Dikici, M., & Yarış, F. (2007). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Beceri Eğitiminde Standardize ve Simüle Hasta Programı. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences, 27*(5), 738-743.
- Durmaz Edeer, A., & Sarıkaya, A. (2015). Hemşirelik Eğitiminde Simülasyon Kullanımı ve Simülasyon Tipleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 12*(2), 121-125.
- Elçin, M., Odabaşı, O., Turan, S., Sincan, M., & Başusta, N. (2010). Tıp Eğitiminde İletişim Becerilerinin Standart Hastalar ve Yapılandırılmış Değerlendirmelerle Geliştirilmesi. *Hacettepe Tıp Dergisi, 41*(4), 219-230.
- Goodman, J. H., & Winter, S. G. (2017). Review of Use of Standardized Patients in Psychiatric Nursing Education. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association, 23*(5), 360-374.
- Karabilgin Öztürkçü, Ö., & Çalışkan, S. (2016). Eğitim ve Değerlendirmede Simüle Hasta Laboratuvarı Kullanımı. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Education-Special Topics, 1*(3), 25-29.
- Kenny, G., Cargil, J., Hamilton, C., & Sales, R. (2016). Improving and Validating Children’s Nurses Communication Skills with Standardized Patients in End of Life Care. *Journal of Child Health Care, 20*(2), 145-152.
- Kowitzlakul, Y., Chow, Y., Salam, Z., & Ignacio, J. (2015). Exploring the use of standardized patients for simulation-based learning in



- preparing advanced practice nurses. *Nurse education today*, 35(7), 894-899.
- Luctkar-Flude, M., Wilson-Keates, B., & Larocque, M. (2012). Evaluating High-fidelity Human Simulators and Standardized Patients in an Undergraduate Nursing Health Assessment Course. *Nurse education today*, 32(4), 448-452.
- MacLean, S., Kelly, M., Geddes, F., & Della, P. (2017). Use of Simulated Patients to Develop Communication Skills in Nursing Education: An Integrative Review. *Nurse education today*, 48, 90-98.
- Menichetti, J., Libreri, C., Lozza, E., & Graffigna, G. (2016). Giving Patients a Starring Role in Their Own Care: A Bibliometric Analysis of the On-going Literature Debate. *Health Expectations*, 19(3), 516-526.
- Mıdık, Ö., & Kartal, M. (2010). Simülasyona Dayalı Tıp Eğitimi. *Marmara Medical Journal*, 23(3), 389-399.
- Oh, P., Jeon, K., & Koh, M. (2015). The effects of simulation-based learning using standardized patients in nursing students: a meta-analysis. *Nurse education today*, 35(5), 6-15.
- Owens, T., & Gliva-McConvey, G. (2014). Defining Excellence in Simulation Programs. In P. Janice C, M. Juli C, E. Chad A, & M. Mancini E (Eds.), *Standardized Patients* (pp. 199-211). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Pritchard, S., Blackstock, F., Nestel, D., & Keating, J. (2016). Simulated Patients in Physical Therapy Education: Systematic Review and Meta-analysis. *Physical therapy*, 96(9), 1342-1353.
- Robinson-Smith, G., Bradley, P., & Meakim, C. (2009). Evaluating The Use of Standardized Patients in Undergraduate Psychiatric Nursing Experiences. *Clinical Simulation in Nursing*, 5(6), 203-211.
- Sarıkoç, G., Özcan, C., & Elçin, M. (2016). Psikiyatri Hemşireliği Eğitiminde Yenilikçi Bir Uygulama: Standart Hastalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(2), 61-66.
- Sarıkoç, G., Özcan, C. T., & Elçin, M. (2017). The impact of using standardized patients in psychiatric cases on the levels of motivation and perceived learning of the nursing students. *Nurse education today*, 51, 15-22.
- Sarmasoğlu, Ş., Dınç, L., & Elçin, M. (2016). Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Beceri Eğitimlerinde Kullanılan Standart Hasta ve Maketlere İlişkin Görüşleri. *Hemşirelikte Eğitim Ve Araştırma Dergisi* 13(2), 107-115.
- Sayek, İ. (2004). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi eğitiminde son uygulamalar. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 63-64
- Sayek, İ., & Odabaşı, O. (2010). *Türk Tabipleri Birliği Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Raporu* (Birinci Baskı ed.). 2010: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- Schram, A., & Mudd, S. (2015). Implementing Standardized Patients Within Simulation in a Nurse Practitioner Program. *Clinical Simulation in Nursing*, 11(4), 208-213.
- Sert, O., Bozbiyık, M., Elçin, M., & Turan, S. (2015). Standart Hasta-tıp Öğrencisi Etkileşiminde Ön Bilgi İddiaları ve Etkileşimsel Sorunlar. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 73-94.
- Shankar, P., & Dwivedi, N. (2016). Standardized Patient's Views About Their Role in the Teaching-learning Process of Undergraduate Basic Science Medical Students. *Journal Of Clinical & Diagnostic Research* 10(6), 1-5.
- Simmenroth-Nayda, A., Marx, G., Lorkowski, T., & Himmel, W. (2016). Working as Simulated Patient Has Effects on Real Patient Life—Preliminary Insights From a Qualitative Study. *GMS journal for medical education*, 33(3), 1-7.
- Şenol, Y., Yardım, S., & Başarıcı, İ. (2014). Öğrencilerin Standart Hasta Uygulaması Hakkındaki Görüşleri: Birinci Yıl Sonuçları. *Tıp Eğitimi Dünyası* 41(41), 19-25.
- Turan Özdemir, S. (2005). Tıp Eğitimi ve Standartlar. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 31(2), 133-137.
- Turan, S., Üner, S., & Elçin, M. (2010). Standart Hasta Geribildiriminin Öğrencilerin Güdülenme Düzeyine Etkisi. *Balkan Medical Journal*, 28, 43-48.
- Yoo, M., & Yoo, I. (2003). The Effectiveness of Standardized Patients as a Teaching Method for Nursing Fundamentals. *Journal of Nursing Education*, 42(10), 444-448.



## Is Aggression Uniform in Boys with ADHD?

### Saldırganlık Tüm DEHB'li Erkek Çocuklarında Aynı Biçimde Midir?

Elif ULU ERCAN<sup>1</sup>

#### Abstract

The aim of this study is to evaluate the differences in aggression patterns in subtypes of ADHD. A total of 326 boys with ADHD and aggressive behaviors were included. Mean age of the patients was  $9.95 \pm 2.03$  years. Aggressive behaviors were found to be significantly higher in ADHD+CD group, when compared to ADHD type and ADHD+ODD in all evaluation scales used. ADHD+ODD is more related with verbal aggressiveness, but ADHD+CD is generally related with more severe aggressive behaviors. ODD may predict the progression to more severe aggression and a diagnosis of CD in patients with ADHD.

**Keywords:** ADHD, aggression, conduct disorder (cd), oppositional defiant disorder (odd)

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, DEHB alt tiplerinde saldırganlık biçimindeki farklılıkların değerlendirilmesidir. DEHB olan ve saldırgan davranışları olan toplam 326 erkek öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çocukların yaş ortalaması  $9.95 \pm 2.03$  şeklindedir. Saldırgan davranışların DEHB + DVB grubunda, kullanılan tüm değerlendirme ölçeklerinde DEHB ve DEHB + KOKGB tanı grupları ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. DEHB + KOKGB, sözel saldırganlık ile daha fazla ilişkilidir, ancak DEHB + DVB genellikle daha şiddetli saldırgan davranışlarla ilişkilidir. KOKGB+ DEHB'li hastalarda görülen saldırgan davranışlar ciddi olarak ele alınmalıdır çünkü DVB tanısını yordamada önemli bir noktadır.

**Anahtar Kelimeler:** DEHB, davranım bozukluğu (dvh) karşıt olma karşı gelme bozukluğu (kokgb), saldırganlık

## 1. Introduction

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is one of the most common psychiatric disorders of childhood, characterized by problems in attention, hyperactivity, and impulsivity. This well studied neurodevelopmental disease (Wolraich 1999, Rowland, Lesesne et al. 2002) has a worldwide prevalence of 5.9-7.1% in children and adolescents (Willcutt 2012), and recognized as an important public health issue all over the globe. Without proper diagnose and treatment, this disease causes a deteriorated academic and social life, and interferes with the normal development of children (Daley and Birchwood 2010, Stavrinos, Biasini et al. 2011).

Another important health concern in children is aggression, which can be defined in a wide spectrum of severity that ranges from bullying to violence and delinquency (Fingerhut, Ingram et al. 1998, Tremblay, Nagin et al. 2004). Although aggression is not necessarily reflect the presence of a psychiatric disorder and may be present in mentally healthy children (Polzer, Bangs et al. 2007), a substantial amount of medical and psychiatric conditions have to be excluded by detailed examinations to diagnose an isolated form of aggression (Turgay 2004). Even after an isolated diagnose of aggression, patients should be monitored closely for progression to a psychiatric disorder, because previous studies reported that aggression in childhood may be an early precursor of different problems such as depression, suicidal behaviors, violence, and substance abuse (Rivara, Shepherd et al. 1995, Nagin and Tremblay 1999).

Aggression is an important compound of some psychiatric disorders, particularly ADHD. Current data suggests that ADHD is one of the most prevalent psychiatric conditions in children referred for aggression (Polzer, Bangs et al. 2007). Reciprocally, children with ADHD exhibit high rates of aggression and antisocial behaviors (Hinshaw, Henker et al. 1989, Waschbusch, Willoughby et al. 1998). Aggression both has a deteriorating effect on the presentation and clinical course of ADHD, and it is also a deterministic factor for choosing the type of treatment (Connor, Chartier et al. 2010). Moreover, the primary outcome of ADHD treatment is generally reducing the aggression of children (King, Waschbusch et al. 2009). At this point, another important aspect of this clinical condition is the comorbidities of ADHD, because different types of aggression emerge in different subtypes of comorbidities in ADHD.

The most prevalent comorbid conditions in ADHD (Combined Type) are oppositional defiant disorder (ODD) and conduct disorder (CD). Current data suggests that presence of a diagnosis of ADHD increases the odds of ODD/CD roughly 10 times in general population (Angold, Costello et al. 1999), and also presence of comorbid ODD/CD increases the aggressive behaviors (Waschbusch 2002) in ADHD. Another interesting feature of comorbidity and aggression in ADHD is the discrimination in the type of aggressive behaviors if different comorbidities. According to previous studies, physical aggressive behaviors are more prominent in patients with ADHD+CD, and verbal aggression is more commonly seen in patients with ADHD+ODD (Harty, Miller et al. 2009). This finding suggests that in clinical evaluations, aggressive behaviors should be taken into consideration while keeping the clinical subtypes of the disorder in mind. But unfortunately most of the clinical studies, even including the most comprehensive ones such as MTA study (Jensen 2001), evaluated the ADHD patients with both ODD and CD (ODD/CD). Despite the fact that ADHD is one of the most studied disorders of childhood, the aggression in different subtypes of comorbidities still remains unclear. In this study, we evaluated the differences of aggressive behaviors in patients with ADHD, ADHD+ODD and ADHD+CD separately for a better understanding of clinical view that may provide an insight to more tailored treatments in children with ADHD. This study will make an important contribution to its field of interest. Because, the number of studies conducted in children with ADHD under psychological counseling and education is limited. Secondly, this study will help to define the difference of aggressive behaviors in children with ADHD and comorbid ODD, CD.

## 2. Material And Method

### Participants

This study included a total of 326 boys with a mean age of  $9.95 \pm 2.03$  years. ADHD, ADHD+ODD, and ADHD+CD groups included 81 (24.8%), 61 (18.7%), and 184 (56.4%) patients, respectively. Groups were similar for age distribution ( $p=0.658$ ). The median number of the siblings of the patients was 1 (0-4), and median number of the household was 4 (2-9). There was no statistically significant difference between groups regarding number of siblings ( $p=0.827$ ) and households ( $p=0.162$ ).

### Procedures

The study population selected from elementary school children with aggressive behaviors and referred to Disruptive Behaviors Clinic of Ege University Faculty of Medicine, Department of Child and Adolescent Psychiatry in 2011. For

a diagnosis of ADHD, a two-step procedure was utilized. In the first step, children were evaluated by a senior Child and Adolescent Psychiatry Resident using Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School Aged Children: Present and Lifetime version (K-SADS-PL), Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R), Children's Aggression Scale-Parent and Teacher Versions (CAS-P, CAS-T), Teacher Report Form (TRF), and Turgay DSM-IV Disruptive Behavior Disorders Rating Scale (T-DSM-IV-S) parent and teacher forms. Children who had IQ scores lower than 70 in WISC-R, and children who had scores less than one standard deviation below the relevant age norms on the Attention Deficiency and Hyperactivity Disorder subscales of T-DSM-IV-S were excluded from the study. In the second step of the analyses, a Child and Adolescent Psychiatry Professor experienced in ADHD and blinded to diagnostic assessments in the first step of the study evaluated the children. In the final evaluation of these children, all the scales used were considered together for a "best estimate" of ADHD subtype diagnosis. The ethical committee of Ege University Faculty of Medicine approved this study, and informed consents were obtained from the parents.

## Measures

### K-SADS-PL

The K-SADS-PL is a highly reliable semi-structured interview for the assessment of a wide range of psychiatric disorders which was translated and adapted into Turkish by Gokler (Gokler, Unal et al. 2004). K-SADS-PL consists of three parts: unstructured initial interview, diagnosis-oriented screening interview, children's global assessment scale. K-SADS-PL helps to determine the past and the present psychopathologies of children and adolescents.

### T-DSM-IV-S

This scale was first developed by Turgay (Turgay 1994), and Turkish translation and adaptation was done by Ercan, Amado, Somer, & Cikoglu (Ercan, Amado et al. 2001). The T-DSM-IV-S is based on DSM-IV diagnostic criteria and assesses hyperactivity-impulsivity (9 items), inattention (9 items), opposition-defiance (8 items), and conduct disorder (15 items). Symptoms are scored by assigning a severity estimate for each symptom on a 4-point Likert scale (0 = not at all; 1 = just a little; 2 = quite a bit; and 3 = very much). The subscale scores on the T-DSM-IV-S were calculated by summing the scores on the items of each subscale.

### CAS-P and CAS-T

These scales were both developed by Halperin et al. (Halperin, McKay et al. 2002, Halperin, McKay et al. 2003). Both the 33-item CAS-P and 23-item CAS-T require informants to indicate the frequency (i.e., never, once per month or less, once per week or less, 2–3 times per week, or most days) with which the child has engaged in various aggressive behaviors during the past year. Each test has five separate subscales: verbal aggression, aggression against objects and animals, provoked physical aggression and initiated physical aggression. CAS-P adapted into Turkish by Ercan et al. (2016) and CAS-T adapted into Turkish by Ulu (2018).

### TRF

The TRF was first developed by Achenbach and Edelbrock (Achenbach and Edelbrock 1983) and adapted into Turkish by Erol, Arslan, & Akçakın (Erol, Arslan et al. 1995) for children 4–18 years of age and provides reliable and valid measures of the children's school adaptation and problematic behaviors.

### Statistical Analyses

Numerical data were presented as mean  $\pm$  standard deviation. Inter-group comparisons between more than two independent groups were done by using one-way analysis of variances (ANOVA) test, controlling for the homogeneity of variances in Levene's test. When the variances are not homogenous, Welch ANOVA was used. If a statistically significant difference is determined in between-group comparisons, Tukey's test was used for post-hoc pairwise comparisons. If Welch ANOVA was used for multiple group comparisons, then Tamhane T2 test was used for post-hoc pairwise comparisons. A p value lower than 0.05 was considered as statistical significance. PASW v18 software was used for statistical analyses.

## 3. Results

Aggressive behaviors at home and school were evaluated by ODD and CD subscales of Turgay DSM-IV Based Child and Adolescent Behavior Disorders Screening and Rating Scale (T-DSM-IV-S) Parent and Teacher Forms. According to these evaluations all subscales showed significant differences between study groups, and ADHD+CD group had the

highest scores when compared to ADHD type and ADHD+ODD. The school evaluations showed similar results with the highest scores in ADHD+CD group, but aggression against objects did not revealed statistically significant differences between study groups. The evaluations of aggression at home and school were presented in Table 1.

**Table 1. ODD and CD subscales of Turgay DSM-IV Based Child and Adolescent Behavior Disorders Screening and Rating Scale Parent and Teacher Forms.**

	ADHD Mean±SD	ADHD+ODD Mean±SD	ADHD+CD Mean±SD	p	Pairwise Comparisons
<b>Home</b>					
Verbal aggression	9.41±9.64	11.45±8.98	14.21±10.47	0.003	3>1
Aggression against objects	1.55±1.95	2.12±1.91	3.15±2.66	<0.001	3>1,2
Provoked aggression	3.42±3.32	4.94±3.96	6.47±4.9	<0.001	3>1
Initiated aggression	1.91±3.04	2.53±3.35	3.92±3.99	0.002	3>1
Parent evaluation of total aggression	16.31±15.23	21.02±16.11	27.75±19.16	<0.001	3>1
<b>School</b>					
Verbal aggression	4.29±5.72	4.74±4.45	7.6±5.99	0.003	3>1,2
Aggression against objects	1.3±3.28	1.04±1.63	2.12±2.84	0.058	
Provoked aggression	2.41±3.21	2.72±2.93	3.98±3.41	0.010	3>1
Initiated aggression	1.51±2.47	1.77±2.12	3.16±3.01	<0.001	3>1,2
Teacher evaluation of total aggression	9.51±13.23	10.28±10.52	16.9±13.99	0.001	3>1,2

1: ADHD-Combined; 2:ADHD+ODD; 3: ADHD+CD

Children Aggression Scale Parent and Teacher Forms also evaluated aggressive behaviors of children. In all domains of both forms of this scale, statistically significant differences between groups were observed between diagnostic subgroups. The pairwise comparisons of the scales revealed that, ADHD+CD group had the highest scores in the analyses (Table 2).

	ADHD Mean±SD	ADHD+ODD Mean±SD	ADHD+CD Mean±SD	p	Pairwise Comparisons
<b>Parent</b>					
Provoked physical aggression	3.42±3.32	4.88±3.94	6.49±4.91	<0.001	3>1
Initiated physical aggression	1.91±3.04	2.52±3.32	3.94±3.99	0.002	3>1,2
Aggression against family members	9.05±8.34	10.92±8.99	13.32±9.73	0.006	3>1
Aggression against non family members	5.2±6.39	6.71±5.99	9.88±8.45	0.002	3>1,2
Aggression toward peers	7.8±7.76	10±8.85	12.48±9.27	0.013	3>1
Aggression toward adults	5.53±5.93	6.4±5.61	8.84±8.22	0.004	3>1
<b>Teacher</b>					
Provoked physical aggression	2.41±3.21	2.72±2.93	3.98±3.42	0.012	3>1
Initiated physical aggression	1.51±2.47	1.77±2.12	3.11±2.98	<0.001	3>1,2
Aggression toward peers	5.42±5.83	7.09±6.01	9.73±6.39	0.001	3>1,2
Aggression toward adults	1.65±3.84	0.98±2.47	2.68±4.44	0.021	3>1

1: ADHD-Combined; 2:ADHD+ODD; 3: ADHD+CD

Child Behavior Check-List assessments are summarized in Table 3. Similar to other scales, pairwise comparisons revealed that the highest scores in each domain were observed in ADHD+CD group. The only subdomain without statistical significance between groups was the thought problems in teacher form, and the remaining domains were all statistically significantly higher in ADHD with comorbid CD.



**Table 3. Delinquent behavior, aggression and rule breaking behavior subscales of Child Behavior Check-List and Adaptive Functioning Scale of Teacher Report Form**

	ADHD Mean±SD	ADHD+ODD Mean±SD	ADHD+CD Mean±SD	p	Pairwise Comparisons
<b>Parent</b>					
Social problem	60.16±9.33	58.96±8.33	63.58±10.36	0.003	3>1
Thought problems	60.87±7.64	59.27±7.44	63.8±9.58	0.002	3>1
Attention problems	63.64±9.46	64.35±6.93	69.13±9.63	<0.001	3>1,2
Rule-breaking behaviors	56.37±7.5	58.17±8.69	62.27±9.5	<0.001	3>1,2
Aggressive behaviors	58.57±9.5	60.12±9.13	64.64±11.17	<0.001	3>1,2
Total	60.55±10.17	61.71±8.42	65.98±9.84	<0.001	3>1,2
Externalizing	55.37±11.54	58.85±9.94	63.03±11.45	<0.001	3>1
<b>Teacher</b>					
Social problem	59.59±7.29	59.58±7.94	63.84±9.14	<0.001	3>1,2
Thought problems	58.56±7.97	57.89±7.79	60.41±9.01	0.099	
Attention problems	58.68±6.19	58.68±5.6	62.67±7.21	<0.001	3>1,2
Rule-breaking behaviors	55.15±5.85	56.26±7.2	60.57±8.45	<0.001	3>1,2
Aggressive behaviors	58.75±8.41	60.96±9.47	66.5±10.87	<0.001	3>1,2
Total	59.36±8.03	59.74±7.84	64.91±8.8	<0.001	3>1,2
Externalizing	57.34±8.52	59.47±8.94	64.9±9.68	<0.001	3>1,2
<b>TRF</b>					
Appropriate behaviors	46.95±7.07	46.58±6.61	43.62±6.32	<0.001	1>3
Happiness	47.90±6.90	45.72±5.30	44.99±5.83	0.003	1>2,3
Total adaptive functioning	46.47±6.77	45.68±5.85	43.42±5.73	0.001	1>3

#### 4. Discussion

Aggression is an important behavioral pattern, which is a frequent component of ADHD, but this clinical condition has not been well defined in different comorbid conditions. Presence or absence of aggression is not a criterion for ADHD diagnosis, but its presence seriously impacts clinical presentation and natural course of ADHD (Broidy, Nagin et al. 2003). It is also one of the most important reasons for the treatment referral and an important variable in determining the treatment type of ADHD (Connor, Chartier et al. 2010). Overblown anger and hostile behavior in the face of easily triggered irritations are prominent symptoms of oppositional defiant disorder (ODD). They are also quite common among those with conduct disorder (CD) (Blader, 2018). It is very well known that ADHD is highly comorbid with ODD and CD, which are also the other most important disorders related to aggression in childhood. Despite this commonly known information, there is scarcity of data about the differences between pure ADHD, ADHD+ODD and ADHD+CD in terms of aggression type and severity. In this study, we investigated the type and severity of aggression in a relatively large and very well defined sample of ADHD, ADHD+ODD and ADHD+CD. For the best of our knowledge, this is the first study that evaluates the type and severity of the aggression in ADHD, ADHD+ODD and ADHD+CD obtaining data from both parents and teachers using three different instruments from each informant.

The results of this study suggest that ADHD+CD cases are more aggressive than pure ADHD group in all domains of aggression according to both teachers and parents that were assessed by the all 4 separate aggression instruments used in the study. ADHD+ODD group appeared in the same place with the pure ADHD group while classifying for severe forms of aggression like "initiating aggression" and "aggression to others" assessed by CAS parent and teacher scales, delinquent behavior, aggression and rule breaking behavior subscales of CBCL and TRF and CD subscale of T-DSM-IV-S parent and teacher forms. But they didn't differ from ADHD and ADHD+CD groups and placed in the intermediate position in terms of verbal aggression, provoked aggression and aggression against objects and animals assessed by CAS parent and teacher, ODD subscale of T-DSM-IV-S parent and teacher forms. Total aggression scores, which were calculated by the sum of the all domains of CAS parent and teacher scales, were higher in ADHD+CD group than the other two groups. Reanalysis of the data controlling for differences in Verbal IQ and age did not affect findings on any dependent measures. These findings are in line with the previous studies suggested that ADHD+CD group more related with overt aggression than pure ADHD and ADHD+ODD groups (Harty, Miller et al. 2009). Also in line with the

literature, ADHD+ODD group express aggression verbally and in more reactive way that puts them in the mid position between ADHD and ADHD+CD groups (Harty, Miller et al. 2009).

General psychiatric problems as assessed by total problem subscale of CBCL and TRF are higher in ADHD+CD group than the other two groups both for parents and teachers. Additionally mania subscale of CBCL, which is calculated by the sum of anxiety-depression, attention deficit, and the aggressive behaviors, are also higher in ADHD+CD group than the other two groups. This also supports our suggestion of ADHD+CD is more severe disorder than the other groups, since the mania subscale of CBCL is proposed to be an indicator of intensity in childhood psychiatric disorders recently (Biederman, Petty et al. 2012). In terms of ADHD severity, ADHD+CD group exhibited more severe hyperactivity symptoms than ADHD group but not significantly higher than ADHD+ODD group. This finding also support our conclusion about the aggression type that reveals ADHD+ODD group acts like ADHD+CD group in terms of less severe aggression and psychopathology, but they acts like ADHD group and differ from the ADHD+CD group n terms of overt-proactive aggression and total psychiatric problems.

In line with the literature the head to head correlations of all subscales are relatively poor between the parent and teacher aggression ratings. But, fortunately they were almost similar in classifying diagnostic groups for the subscales of aggression. Although it has been hypothesized that teacher ratings of aggression are problematic in some ways (Halperin, McKay et al. 2003), obtaining data from different sources are important particularly in an area of aggression that may cause significant problems.

### Limitations

The cross-sectional nature of the data is the most important limitation of this study. Longitudinal studies are needed to better assess aggression in cases of ADHD and comorbidities. In addition, this study was not able to evaluate whether aggression is relational or social. However the sample is an important one to study; non-clinical samples with different educational backgrounds should be studied in the future.

### Implications

Aggression among children and adolescents is a great concern for both researchers and professionals who work with youth. Aggressive behavior is considered a problem both in homes and in schools, and numerous programs have been developed for both parents and educators in an effort to reduce and prevent aggression in children and adolescents (Boxer & Dubow, 2002; Eargle, Guerra, & Tolan, 1994; Murray, Kelder, Parcel, Frankowski, & Orpinas, 1999; Barnes, Leite & Smith, 2017). Moreover, effective preventive strategies against aggressiveness in schools can only be achieved by defining the groups most under risk, by the means of psychiatric disorders such as ADHD and comorbidities. Aggressive behavior appear to be different across ADHD, ADHD+ODD and ADHD+CD groups. Treatments and interventions need to be different across these groups as well.

## 5. References

- Achenbach, T. and C. Edelbrock (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Angold, A., E. J. Costello and A. Erkanli (1999). Comorbidity. *J Child Psychol Psychiatry* 40(1): 57-87.
- Barnes, T. N., Leite, W., & Smith, S. W. (2017). A quasi-experimental analysis of schoolwide violence prevention programs. *Journal of school violence*, 16(1), 49-67.
- Biederman, J., C. R. Petty, H. Day, R. L. Goldin, T. Spencer, S. V. Faraone, C. B. Surman and J. Wozniak (2012). Severity of the aggression/anxiety-depression/attention child behavior checklist profile discriminates between different levels of deficits in emotional regulation in youth with attention-deficit hyperactivity disorder. *J Dev Behav Pediatr* 33(3): 236-243.
- Blader J.C. (2018) Disruptive Mood Dysregulation, and Other Disruptive or Aggressive Disorders in ADHD. In: Daviss W. (eds) *Moodiness in ADHD*. Springer, Cham
- Boxer, P., & Dubow, E. F. (2002). A social-cognitive information-processing model for school-based aggression reduction and prevention programs: Issues for research and practice. *Applied and Preventive Psychology*, 10(3), 177–192. doi:10.1016/S0962-1849(01)80013-5
- Broidy, L. M., D. S. Nagin, R. E. Tremblay, J. E. Bates, B. Brame, K. A. Dodge, D. Fergusson, J. L. Horwood, R. Loeber, R. Laird, D. R. Lynam, T. E. Moffitt, G. S. Pettit and F. Vitaro (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Dev Psychol* 39(2): 222-245.
- Connor, D. F., K. G. Chartier, E. C. Preen and R. F. Kaplan (2010). Impulsive aggression in attention-deficit/hyperactivity disorder: symptom severity, co-morbidity, and attention-deficit/hyperactivity disorder subtype. *J Child Adolesc Psychopharmacol* 20(2): 119-126.

- Daley, D. and J. Birchwood (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child Care Health Dev* 36(4): 455-464.
- Eargle, A. E., Guerra, N. G., & Tolan, P. H. (1994). Preventing aggression in inner-city children: Small group training to change cognitions, social skills, and behavior. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 4(4), 229-242.
- Ercan, E., S. Amado, O. Somer and S. Cikoglu (2001). Development of a test battery for the assessment of attention deficit hyperactivity disorder. *Cocuk ve Genclik Ruh Sagligi Dergisi* 8: 132-144.
- Ercan, E., Ercan, E.S., Akyol Ardic, Ü., Uçar, S. (2016) Çocuklar için Saldırganlık Ölçeği Anne-Baba Formu: Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17.
- Erol, N., L. Aslan and M. Akcakin (1995). *Eunethydis: European Approaches to Hyperkinetic Disorder*. Zurich: Fotorotar.
- Fingerhut, L. A., D. D. Ingram and J. J. Feldman (1998). Homicide rates among US teenagers and young adults: differences by mechanism, level of urbanization, race, and sex, 1987 through 1995. *JAMA* 280(5): 423-427.
- Gokler, B., F. Unal, B. Pehlivanurk, E. Cengel Kultur, D. Akdemir and Y. Taner (2004). Reliability and Validity of Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-age Children-Present and Lifetime Version-Turkish Version (K-SADS-PL-T) *Cocuk ve Genclik Ruh Sagligi Dergisi* 11: 109-116.
- Halperin, J. M., K. E. McKay, R. H. Grayson and J. H. Newcorn (2003). Reliability, validity, and preliminary normative data for the Children's Aggression Scale-Teacher Version. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 42(8): 965-971.
- Halperin, J. M., K. E. McKay and J. H. Newcorn (2002). Development, reliability, and validity of the children's aggression scale-parent version. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 41(3): 245-252.
- Harty, S. C., C. J. Miller, J. H. Newcorn and J. M. Halperin (2009). Adolescents with childhood ADHD and comorbid disruptive behavior disorders: aggression, anger, and hostility. *Child Psychiatry Hum Dev* 40(1): 85-97.
- Hinshaw, S. P., B. Henker, C. K. Whalen, D. Erhardt and R. E. Dunnington, Jr. (1989). Aggressive, prosocial, and nonsocial behavior in hyperactive boys: dose effects of methylphenidate in naturalistic settings. *J Consult Clin Psychol* 57(5): 636-643.
- Jensen, P. S. (2001). Introduction--ADHD comorbidity and treatment outcomes in the MTA. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 40(2): 134-136.
- King, S., D. A. Waschbusch, W. E. Pelham, B. W. Frankland, P. V. Corkum and S. Jacques (2009). Subtypes of Aggression in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Medication Effects and Comparison with Typical Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 38(5): 619-629.
- Murray, N. G., Kelder, S. H., Parcel, G. S., Frankowski, R., & Orpinas, P. (1999). Padres Trabajando por la Paz: a randomized trial of a parent education intervention to prevent violence among middle school children. *Health Education Research*, 14(3), 421-426.
- Nagin, D. and R. E. Tremblay (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Dev* 70(5): 1181-1196.
- Polzer, J., M. E. Bangs, S. Zhang, M. A. Dellva, S. Tauscher-Wisniewski, N. Acharya, S. B. Watson, A. J. Allen and T. E. Wilens (2007). Meta-analysis of aggression or hostility events in randomized, controlled clinical trials of atomoxetine for ADHD. *Biol Psychiatry* 61(5): 713-719.
- Rivara, F. P., J. P. Shepherd, D. P. Farrington, P. W. Richmond and P. Cannon (1995). Victim as offender in youth violence. *Ann Emerg Med*, 26(5): 609-614
- Rowland, A. S., C. A. Lesesne and A. J. Abramowitz (2002). The epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a public health view. *Ment Retard Dev Disabil Res Rev* 8(3): 162-170.
- Stavrinou, D., F. J. Biasini, P. R. Fine, J. B. Hodgins, S. Khatiri, S. Mrug and D. C. Schwebel (2011). Mediating factors associated with pedestrian injury in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 128(2): 296-302.
- Tremblay, R. E., D. S. Nagin, J. R. Seguin, M. Zoccolillo, P. D. Zelazo, M. Boivin, D. Perusse and C. Japel (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Pediatrics* 114(1): e43-50.
- Turgay, A. (1994). *Disruptive Behavior Disorders Child and Adolescent Screening and Rating Scales for Children, Adolescents, Parents and Teachers*. West Bloomfield (Michigan): Integrative Therapy Institute Publication.
- Turgay, A. (2004). Aggression and disruptive behavior disorders in children and adolescents. *Expert Rev Neurother* 4(4): 623-632.
- Ulu E. (2018) *Children Aggression Scale-Teacher Version (CAS-T): Turkish validity and reliability study*. *Anadolu Psikiyatri Derg.* 19 (Supplement 1): 59-67doi: 10.5455/apd.277472
- Waschbusch, D. A. (2002). A meta-analytic examination of comorbid hyperactive-impulsive-attention problems and conduct problems. *Psychol Bull* 128(1): 118-150.
- Waschbusch, D. A., M. T. Willoughby and W. E. Pelham, Jr. (1998). Criterion validity and the utility of reactive and proactive aggression: comparisons to attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, conduct disorder, and other measures of functioning. *J Clin Child Psychol* 27(4): 396-405.
- Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neurotherapeutics* 9(3): 490-499.
- Wolraich, M. L. (1999). Attention deficit hyperactivity disorder: The most studied and yet most controversial diagnosis. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 5(3): 163-168.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## **Küreselleşmenin Seramik Sanatı Eğitimi Üzerindeki Etkisi**

### **The Effects of Globalization on Ceramic Art Education**

Özlem SAĞLIYAN SÖNMEZ<sup>1</sup>

#### **Öz**

Bu çalışma, küreselleşmenin seramik sanatı ve seramik eğitimi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Küreselleşmenin seramik eğitimi üzerine etkisine yönelik uzman görüşleri alt problemler olarak belirtilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’de bulunan seçkisiz yöntemle seçilmiş 11 yükseköğretim kurumunun 26 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Toplama Formu kullanılmıştır. Araştırmada, bilgi toplama formu ile elde edilen veriler, yüzde (%), frekans ve aritmetik ortalama içeren betimsel istatistik tekniklerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Yapılan araştırma sonucu dikkate alındığında küreselleşmenin seramik sanatı eğitimini olumlu ve olumsuz yönlerde etkilediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Küreselleşme, sanat, seramik, seramik eğitimi

#### **Abstract**

The aim of this study was to investigate the effect of globalization on ceramic art and ceramic education. The experts’ opinions of the globalization on the effects of ceramic art education were specified as the inferior problems. Samples of this research are 26 faculty lecturers who were randomly selected from 11 Higher Education Institutions in Turkey. Information Collection Form developed by the researcher was used as data collection tool. In the study, data obtained by the information collection form were analysed by using descriptive statistical techniques including percentage (%), frequency and arithmetic mean. As a result of the research, it has been determined that globalization affects the education of ceramic art in positive and negative aspects.

**Keywords:** Globalization, art, ceramics, ceramics education

1. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Avanos MYO, Nevşehir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-8084-657X>

**Atıf / Citation:** Sağlıyan Sönmez, Ö. (2019). Küreselleşmenin seramik sanatı eğitimi üzerindeki etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 289-297. doi:10.24106/kefdergi.2528



## Extended Summary

Although globalization is assumed to be associated with words such as integration, downsizing, merging, interaction, information, it is necessary to put a wider responsibility into account when considering the effects of culture and consequently of identity. The concept presents a wider literature in relation to the economy, in the sense that it has direct and indirect interaction with almost all of the social sciences. In addition, globalization has also affected areas such as politics, law and culture and has transformed them. Many definitions have emerged when the threats and opportunities of globalization that leads to many inhabited areas of the world, or both the pluses and minuses of both situations are taken into consideration.

The research is descriptive in the screening model. Through the screening method, it has been tried to determine the opinions and suggestions of the positive or negative experts on the effect of the globalization process on the ceramic art education. When examined in terms of data source and data collection tool, this study is a survey research. When analyzed in terms of analysis techniques, it is a numerical research.

The study universe of this research constitutes teaching staff in the higher education institutions providing ceramics education.

According to the year of 2015-2016 education year in Turkey; There are a total of 178 universities, including 114 state universities and 64 foundation universities. There are 77 universities in the Faculty of Fine Arts, of which only 21 have a ceramic section. The survey consists of 26 people. 3 Hacettepe University, 7 Gazi University, 2 Süleyman Demirel University, 2 Sakarya University, 4 Anadolu University, 2 Çanakkale OnSekiz Mart University, 1 Selçuklu University, 1 Dokuz Eylül University, 2 Akdeniz University, 1 Kocaeli University, 1 Nevşehir Hacı Bektaş Veli University.

In order to collect data in the research, the researcher developed a form for collecting information on the effect of globalization on ceramic art education. The scale-based information collection form used in the research was developed by the researcher with expert opinion and recommendation. In the information gathering form, there are grades and numerical values such as 5 Participation, 4 Participation above Intermediate, 3 Participation in Intermediate Level, 2 Participation in Intermediate Level, 1 Participation.

In this research, in order to determine the effect of globalization on ceramic art education, a 10-item, 5-point Likert-type Information Retrieval Form for Artistic Ceramic Arts Education in Cronbach's Alpha reliability coefficient developed by the researcher was used.

The analysis of the information gathering form prepared to determine the effects of globalization on ceramic art education was made with SPSS 15.0 statistical package program. In this study, descriptive method is used. In interpreting the mean scores obtained in accordance with the quintile scale used in data collection tools; 1,00-1,79 "I do not participate", 1,80-2,59 "I agree at the middle level", 2,60-3,39 "I agree at the moderate level", 3,40-4,19 "I agree at the middle level", I agree" 4,20-5,00 "is based on the range of points. The boundaries of the options were determined by considering the equality of the intervals included in the scale .

As widely thought, art education is not only "luxury" for the education of the talents but also a personality education necessary for all. The aim of art education here is not to educate the artist but to educate the individual through art, that is, the aesthetic education of the individual. It is an activity that prepares the conditions that will help to reveal the creative powers of man and aims the individual to gain personality. An effective arts education activity depends on the fact that the arts educators, who will apply it as well as the development of adequate programs, are equipped with the necessary knowledge. It is imperative that the one who develops a useful arts education program should act from a solid knowledge of art philosophy. The teacher must have developed such an understanding that, first of all, he has the knowledge and believes in the benefit of the artistic activity very first. While there is a biased relationship between education and globalization, it can be stated that the developments in the field of education have also given speed and direction to the globalization process, while the globalizing world has forced the education systems to innovate. All this shows that knowledge will be the most decisive factor in the formation of individuals and societies in the future. Globalization requires independent, strong, problem-solving, entrepreneurial, risk-taking individuals. It is the education systems that will train people. Education systems should be structured so that they can raise people with such qualifications. In the new process the student will come out of the old narrow molds and become the individual who learns to learn under the guidance of the teacher. In order to be successful in the restructuring of contemporary art education, art educators need to have a positive and productive structure. Trainees should be structured and knowledgeable to learn additional knowledge and skills in arts education in order to be able to teach new lessons within the program, ready for this structuring. The understanding of contemporary art education requires the comprehensive and versatile training of art educators. Educators are needed to guide the creation of the content and methodology of arts education. The new approaches and discourses in art education can be brought to functional status in education faculties by the effective participation of the teaching staff and by the knowledge and skill of the program in line with the requirements of the program.

When we look at the survey results of globalization on the effect of ceramic art education, it is seen that the responses of globalization to ceramic art education are mostly middle level participation of the instructors. As a result of the survey in general, it is seen that globalization has a positive effect on the education of ceramic arts.

## 1. Giriş

Küresel sözcüğünün yaklaşık 400 yılı aşan bir tarihi olmasına karşılık küreselleşme kavramı 1960'larda kullanılmaya başlanmış olup 1980'li yıllardan itibaren de kullanımı sıklaşmıştır (Kıvılcım, 2013, s. 220-223).

Küreselleşmenin entegrasyon, küçülme, birleşme, etkileşim, enformasyon gibi kelimeleri çağrıştırdığı kabul edilse de kültür ve dolayısıyla kimlik bağlamında oluşturduğu etkiler düşünüldüğünde kelimeye daha geniş bir sorumluluk yüklemek gerekir. Kavram, sosyal bilimlerin hemen hemen hepsiyle doğrudan ve dolaylı bir etkileşim içinde olduğu halde ekonomiy-le ilişkisi yönünden daha geniş bir literatür sunmaktadır. Bunun yanında küreselleşme siyaset, hukuk, kültür gibi alanları da etkisine almış ve bunları dönüşüme uğratmıştır. İnsana ait pek çok alanda dönüşüme yol açan küreselleşmenin tehditleri ve fırsatları ya da her iki durumun artıları ve eksileri dikkate alındığında birçok tanımı ortaya çıkmıştır (Altun, 2004, s. 45).

Küreselleşmenin evrenselleşmeyi, yerelleşmeyi, özgürlüğü, demokrasiyi, dinsel inançları, mitleri... vb. kavramları ve değerleri yeniden sorgulama ile savunmayı çağrıştırmaları kavramın göreceliğine uygun olarak kavrama farklı açılardan bakılmasına yol açmıştır. Uzun tarihi açısından küreselleşme kavramının bu çağrışımları yapması olağan bir durum olsa da günümüzde etkilediği alanlar açısından düşünüldüğünde kavrama seramik sanat eğitimi açısından bakmak son derece önem kazanmıştır.

Eğitim ile küreselleşme arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğu, küreselleşen dünyanın eğitim sistemlerini yenileşmeye zorlarken, eğitim alanındaki gelişmelerin de küreselleşme sürecine hız ve yön verdiği belirtilebilir. Bütün bunlar, gelecekte birey ve toplumların şekillenmesinde en belirleyici etkenin bilgi olacağını göstermektedir (Aslan, 2004, s. 2-3).

Küreselleşme ile oluşan anlayışta, eğitimde ezberciliğin içi boşalmış, ezbercilik anlamsız ve faydasız bir uğraş haline gelmiştir. Bilimsel bilgi, mutlak gerçekliği yansıtmıyorsa, ezberletilmesinin bir anlamı yoktur (Özden, 2002, s. 40).

Küreselleşen dünyada eğitim, sürekli öğrenmeyi, bilgiyi bilmeyi, bilgili olmayı, bilgiyi üretmeyi, bilgi ile yaşamayı sağlayan bir süreçtir. Küreselleşme sürecindeki eğitim yöneticisi ise, birey-toplum-çevre uyumunu gözetken, güven ilkesini benimseyen biri olarak görülmelidir (Doğan, 2002, s. 95).

Bilgi toplumunun öğrencileri, teknolojinin imkânlarından yararlanarak projeler üretebilen, farklı proje gruplarında çalışabilen, ekiple çalışma becerisine sahip, bağımsız düşünebilen, hayal gücü yüksek, mantıklı kararlar alabilen, aktif katılımcı, bilgiyi arayan, düşünen, üretken, önyargısız ve her türlü düşünceye saygılı bireyler olacaklardır (Numanoğlu, 1999, s. 348).

Sanat eğitimi kavramı, 20. yüzyılın başlarında gelişmiş ülkelerde ortaya çıkan bir eğitim akımının içinde oluşmuştur. Sanat eğitimi kavramı geniş anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi; dar anlamda ise okuldaki ilgili dersleri tanımlamaktadır (San, 1983, s. 19).

“Sanat Eğitimi” bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede, yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitimi kapsamaktadır (Artut, 2001, s. 89-90).

“Sanat Eğitimi” kavramı 19. yüzyıl başlarında Avrupa’da ortaya çıkmış olup 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra ise başta endüstrileşme sürecinde olan ülkeler olmak üzere geniş kitlelerde etkili olmuş ve genel eğitim sistemi içinde önemli bir konuma gelmiştir (Lynthon, 1982, s. 10).

Teknoloji ve makine devrini yaşadığımız çağımızda belki tüm çağlardan daha fazla estetiksel bir eğitime “Sanat Eğitimi-ne” ihtiyaç duyulmaktadır. Endüstri çağı bize yeni bir düşünme sistemini öğretmektedir (Erinç, 2004, s. 32-33; Türkmenoğlu 2014, s. 89-92).

Çağın gereksinimlerine uygun istem ve beklentilerin çoğalması, sanatsal alanda da çok boyutlu düşünebilmeyi, yeni anlamlandırmalar yapabilmeyi zorunlu kılmıştır. İnsanı biçimlendiren, değiştiren ve geliştiren eğitimcilerin bu anlamda araştırmacı, sorgulayıcı, çözüm üretebilen bireyler yetiştirmesi hedeflenmelidir. Bugünün sanat eğitimcisi ya da sanatçı adaylarından sanatın işlevi ve sınırlarını sorgulayabilen, ulusal değerleri evrensel boyuta taşıyabilen, doğaya ve evrene yeni anlamlar yükleyebilen yapıtlar üretebilmeleri beklenmektedir (Erinç, 2004, s. 34 vd).

Seramik, başlangıçtan günümüze kadar evrensel oluşum gerçeklerine uygun bir şekilde gelişmiş ve süreklilik kazanmıştır. Seramik her çağda ait olduğu çevrenin ve dönemin gerçeklerini sanatçı kişiliği ile özdeşleştiren bir yapıda görülmektedir.

Seramiğin sanat olarak ele alınmasının temeli Sanayi Devrimi’nin bir karşıt hareketi olarak doğan “Arts and Crafts” hareketine dayanmaktadır. Bu hareket el sanatları ve fonksiyonel sanatların önemini vurgulamak, sanayinin sonucu olarak el sanatlarının yok olmasını önlemek amacıyla başlamıştır. İngiltere’deki bu gelişimi, Almanya’da “Bauhaus Okulu” izlemiştir (Bulat ve Aydın, 2014, s. 106). Bauhaus’un ortaya çıktığı dönem yüksek sanat düşüncesinin sarsıldığı, aristokrasinin çöktüğü ve sosyal sınıfların değişikliğe uğradığı bir dönemdir. Yeni gelişen ortam ve yeni anlayış seramik sanatının içinde sınırsız

uygulama yöntemlerinin doğmasını sağlamıştır (Dizdar, 1994, s. 81 vd).

Seramikte ilk endüstriyel üretim Rönesans döneminde tünel fırının icadı ile başlamıştır. Şekillendirme bölümünde ise el tornalarının yerini otomatik tornaların alışı ilk değişimler sayılabilir.

Küreselleşme ile değişen seramik ilk olarak anlayış ve teknik açısından makineyi veya makineleşmeyi yücelten bir düzen vardır. Her şeyin metaya dönüştüğü bir çevrede, seramik sanatçısı kendisine yön veren yapıcı ve yaratıcı niteliklerini bu yeni düzene uydurmak durumundadır (Sevim ve Yıldırım, 2014, s. 66 vd).

Küreselleşme, sosyal bilimlerin hemen hemen hepsiyle doğrudan ve dolaylı bir etkileşim içinde olduğu halde seramik sanatı ve eğitimiyle ilişkisi yönünden daha geniş bir alan sunmaktadır. İnsana ait pek çok alanda dönüşüme yol açan küreselleşmenin tehditleri ve fırsatları ya da her iki durumun artıları ve eksileri dikkate alındığında birçok alanı etkilediği ortaya çıkmıştır.

## 2. Yöntem

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir nitelik taşımaktadır. Tarama yöntemi ile küreselleşme sürecinin seramik sanatı eğitimine etkisine yönelik olumlu ya da olumsuz uzman görüşleri ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Veri kaynağı ve veri toplama aracı bakımından incelendiğinde bu çalışma bir anket araştırmadır. Analiz teknikleri yönünden incelendiğinde ise sayısal bir araştırmadır.

Bu araştırmanın çalışma evrenini seramik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki 26 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Türkiye’de 2015–2016 Eğitim-Öğretim yılı durumuna göre; 114 devlet üniversitesi, 64 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 178 üniversite bulunmaktadır. Bunların içerisinde 77 üniversitede Güzel Sanatlar Fakültesi vardır ve bunların yalnızca 21 tanesinde seramik bölümü bulunmaktadır.

### Örneklem

Örneklem Türkiye’de 2015–2016 Eğitim-Öğretim yılı durumuna göre 77 üniversitede bulunan Güzel Sanatlar Fakültesi’nde yer alan öğretim elemanları arasından rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma örneklemindeki üniversite ve öğretim elemanı dağılımı tablo-1 de verilmiştir:

**Tablo 1. Araştırma Örneklemi**

Okul adı	Ankete katılan öğretim elemanı sayısı	%
Gazi Üniversitesi	7	26.9
Hacettepe Üniversitesi	3	11.3
Süleyman Demirel Üniversitesi	2	7.6
Sakarya Üniversitesi	2	7.6
Anadolu Üniversitesi	4	15.3
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	7.6
Selçuklu Üniversitesi	1	3.8
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3.8
Akdeniz Üniversitesi	2	7.6
Kocaeli Üniversitesi	1	3.8
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	3.8
Toplam	26	100

Araştırmanın 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı içerisinde Tablo 1’de gösterilen 11 üniversiteden toplam 26 kişi seçilerek oluşturulmuştur. Öğretim elemanlarına bakıldığında 3 Hacettepe Üniversitesi, 7 Gazi Üniversitesi, 2 Süleyman Demirel Üniversitesi, 2 Sakarya Üniversitesi, 4 Anadolu Üniversitesi, 2 Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, 1 Selçuklu Üniversitesi, 1 Dokuz Eylül Üniversitesi, 2 Akdeniz Üniversitesi, 1 Kocaeli Üniversitesi, 1 Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi olmak üzere toplam 26 öğretim elemanından oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından küreselleşmenin seramik sanat eğitimine etkisi ile ilgili bilgi toplama formu geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan derecelendirme ölçekli bilgi toplama formu uzman görüşü

ve önerileri ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bilgi toplama formunda 5 Katılıyorum, 4 Orta Düzeyin Üstünde Katılıyorum, 3 Orta Düzeyde Katılıyorum, 2 Orta Düzeyin Altında Katılmıyorum, 1 Katılmıyorum gibi dereceler ve sayısal değerler bulunmaktadır.

Bu araştırmada küreselleşmenin seramik sanat eğitimi üzerine olan etkisini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,82 olan, 10 maddelik, 5'li likert tipi Küreselleşmenin Seramik Sanatı Eğitimine Etkilerine Yönelik Bilgi Toplama Formu kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Küreselleşmenin seramik sanatı eğitimi üzerine etkilerini tespit etmek amacıyla hazırlanan bilgi toplama formunun analizi SPSS 15.0 istatistik paket programıyla yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçlarını oluşturan küreselleşmenin seramik sanatı eğitimi üzerine etkisine ilişkin öğretim elemanı görüşlerine yer verilmiştir.

Veri toplama araçlarında kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanların yorumlanmasında; 1,00–1,79 “Katılmıyorum”, 1,80–2,59 “Orta düzeyin altında katılıyorum”, 2,60–3,39 “orta düzeyde katılıyorum”, 3,40–4,19 “orta düzeyin üstünde katılıyorum”, 4,20–5,00 “katılıyorum” puan aralıkları temel alınmıştır. Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) düşüncesinden hareket edilerek seçeneklerin sınırları belirlenmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Küreselleşmenin seramik sanatı eğitimine yönelik etkisini belirlemek amacıyla hazırlanan bilgi toplama formu 26 öğretim elemanına uygulanmıştır. Yapılan ankete göre 26 öğretim elemanına uygulanan bilgi toplama formundaki aritmetik ortalama, % ve frekans değerlerine bakıldığında çoğunlukla ifadeler olumlu cevap verildiği görülmektedir. Olumsuz cevap verenlerin sayısı çok azdır. Küreselleşmenin seramik sanatı eğitimi üzerine etkisine yönelik uzman görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir.

**Tablo 1. “Küreselleşme sonucu olarak seramik sanatı eğitimi farklı ülke kültürlerinden etkilenmekte ve farklı ülke kültürleri seramik sanatı eğitimi uygulamalarında yer almaktadır” Anket sorusu.**

Katılıyorum		Orta düzeyin üstünde katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Orta düzeyin altında katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam ( n )		— X
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
13	50	8	30,8	4	15,4	0	0	1	3,8	33	100.00	3,33

Tablo 1’de yer alan ortalama puanlar incelendiğinde küreselleşme ile dünya bir bütün haline gelmekte ve böylece bütün ülkeler birbirinden her alanda etkilenmektedirler. Her ülke farklı kültüre sahip olduğundan ve ülkelerde verilen eğitimler ise oranın kendi kültürel değerlerini içerdiği için bunun sonucunda farklı ülkelerde kullanılan seramik sanatı eğitimi programı ve uygulamaları diğer ülkelerde de kullanılmakta ve böylece her ülkenin sahip olduğu kültürel değerler diğer ülkelerde yansımaktadır. Bu fikir öğretim elemanlarının ifadeye orta düzeyde katılma nedenlerinden biri olabilir.

**Tablo 2. “Küreselleşen dünyada seramik sanatı eğitimi öğrencinin atölyelerde serbest tasarımlar yapmasını ve özgün çalışmasını sağlamakta, seramik sanatı eğitimcisi öğrenciye bu yöne yönelik rehberlik etmektedir” Anket sorusu.**

Katılıyorum		Orta düzeyin üstünde katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Orta düzeyin altında katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam ( n )		— X
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6	23,1	6	23,1	10	38,5	0	0	1	3,8	33	100.00	2,75

Tablo 2’de yer alan ortalama puanlar incelendiğinde çağın gereksinimlerine uygun istem ve beklentilerin çoğalması, sanatsal alanda da çok boyutlu düşünebilmeyi ve yeni anlamlandırmalar yapabilmeyi zorunlu kılmıştır. İnsanı biçimlendiren, değiştiren ve geliştiren seramik sanatı eğitimcilerinin bu anlamda araştırmacı, sorgulayıcı, çözüm üretebilen bireyler yetiştirmesi hedeflenmelidir. Öğrenci merkezli eğitiminin daha ön plana çıkmasıyla birlikte öğretmenler öğrenciler daha iyi yol göstermeye başlamıştır. Bu eğitim yöntemi ile öğrenciler özgürce hareket etmeye ve fikirlerini daha rahat ifade etmeye başlamıştır. Böylece serbest tasarımlar ve özgün çalışmalar meydana gelebilir. Bu fikir öğretim elemanlarının ifadeye orta düzeyde katılma nedenlerinden biri olabilir.

**Tablo 3. “Küreselleşme seramik sanatı eğitiminde öğrencilerin ait oldukları yaşamlarını ve kendi kültür değerlerini ön plana çıkarmalarını sağlamaktadır” Anket sorusu.**

Katılıyorum		Orta düzeyin üstünde katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Orta düzeyin altında katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam ( n )		— X
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	11,5	7	26,9	8	30,8	6	23,1	2	7,7	33	100.00	2,44

Tablo 3’de yer alan ortalama puanlar incelendiğinde insanlar yaşadıkları kültürel değerlere göre yaşamlarını sürdürürler. Kişiler kendi kültürlerinden ayrı düşünemezler. Fark etmeden kendi kültürlerini ve değerlerini yaptıkları formlarda kullanmaya başlarlar. Ait oldukları kültürel değerlerden yararlanarak yeni formlar meydana getiren öğrenciler bu kültürün diğer ülkelerde ön plana çıkmasını ülkelerindeki maddi imkansızlıklar yüzünden sağlayamayabilirler. Bu konu öğretim elemanlarının ifadeye orta düzeyin altında katılma nedenlerinden biri olabilir.

**Tablo 4. “Küreselleşme ile seramik sanatı eğitimindeki öğrenciler bilgilere kendileri araştırarak ulaşmakta ve edindikleri bilgileri sentezleyerek yeni sanatsal formlar yapmakta ve özgün ifadelerini bulmaktadırlar” Anket sorusu.**

Katılıyorum		Orta düzeyin üstünde katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Orta düzeyin altında katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam ( n )		— X
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4	15,4	7	26,9	8	34,6	4	15,4	2	7,7	33	100.00	2,48

Tablo 4’de yer alan ortalama puanlar incelendiğinde küreselleşen dünyada artık teknolojiyi kendi alanında kullanabilen gerekli olan bilgiye her şekilde ulaşip bu bilgileri kendi yorumlayarak projelere ödev ve tasarımlarına bu bilgileri yorumlayarak özgün bir şekilde aktara bilen bireylere ihtiyaç olmaktadır. Yeni edindikleri bilgileri eski bilgilerle birleştirerek formlarında uygulamaya çalışmaktadırlar; ancak öğrenciler kolayı seçerek araştırma yapmaktan uzaklaşabilir ve yapılmış olanı kopyalayıp yorumlamadan aynısı kendileri bir çalışma olarak sunabilirler. Buna göre bu fikre sahip öğretim elemanlarının ifadeye orta düzeyin altında katılma nedenlerinden biri olabilir.

**Tablo 5. “Küreselleşme seramik sanatı eğitiminde tasarım derslerinde tasarlanan sanatsal ürünleri endüstriye uygun ürünler olarak (işlevsel, kullanımı olan ürünler ) tasarlamaya zorlamaktadır” Anket sorusu.**

Katılıyorum		Orta düzeyin üstünde katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Orta düzeyin altında katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam ( n )		— X
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	3,8	8	30,8	5	19,2	6	23,1	6	23,1	33	100.00	2,12

Tablo 5’de yer alan ortalama puanlar incelendiğinde endüstriyel ürünlerin ön planda olması ve fabrikaların çoğalmasıyla seramik fabrikalarında iş sahası açılmıştır. Ayrıca tasarımın fabrika bünyesinde yer almasıyla endüstri önem kazanmıştır. Piyasayı takip eden okullar öğrencileri endüstriye yönlendirerek piyasada yer almalarını sağlamak istemişlerdir. Bunun yanı sıra serbest tasarım ürünleri yapmalarına da destek vermişlerdir; yani sadece endüstriyel değil diğer konularda da tasarıma önem verilmiştir. Bu fikir öğretim elemanlarının ifadeye orta düzeyin altında katılma nedenlerinden olabilir.

**Tablo 6. “Küreselleşme Türkiye’deki seramik sanatı eğitimini dünya standartlarına uygun olarak yeniden yapılandırmaya yöneltmekte; fakat alt yapının buna uygun olmaması nedeniyle çeşitli olumsuzluklar meydana getirmektedir” Anket sorusu.**

Katılıyorum		Orta düzeyin üstünde katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Orta düzeyin altında katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam ( n )		— X
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9	34,6	5	19,2	5	19,2	3	11,5	4	15,4	33	100.00	2,72

Tablo 6’da yer alan ortalama puanlar incelendiğinde gelişmiş ülkelerdeki teknolojik gelişmeler ve kullanılan eğitim programları Türkiye’deki sanat eğitimi programlarının kendini sorgulamasını ve geliştirilmesini teşvik etmiştir. Fakat okullardaki yetersizlikler, ortamların uygun olamaması ve maddi sorunlar bu iyileşme ve yapılandırma hareketlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretim elemanlarının bu düşünceye orta düzeyde katılma nedenlerinden biri de bu olabilir.



**Tablo 7. “Küreselleşme seramik sanatı eğitimi programlarının düzenli olarak yenilenmesini gerekli kılmaktadır” Anket sorusu.**

Katılıyorum		Orta düzeyin üstünde katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Orta düzeyin altında katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam ( n )		— X
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
12	46,2	9	34,6	2	7,7	3	11,5	0	0	33	100.00	3,27

Tablo 7’de yer alan ortalama puanlar incelendiğinde teknolojik gelişmeler seramik sanatı eğitimini de etkilemekte olup bu etkilenmelerden dolayı yeni atölye malzemeleri ve tasarımlar oluşmaktadır. Bütün bu yeni gelişmelere okullardaki seramik sanatı eğitiminin de uyması için okullardaki seramik eğitim programları düzenlenmeli ve aralıklarla seramik eğitim programları yenilenebilmeli.

**Tablo 8. “Küreselleşme ile farklı sanat alanları (grafik, seramik, heykel... vb.) iletişim araçları ile tanıtılmakta ve sanat dalları her yaş için ilgi çekici hale gelmekte ve bunun sonucunda daha fazla sanat eğitimcisine ihtiyaç duyulmaktadır” Anket sorusu.**

Katılıyorum		Orta düzeyin üstünde katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Orta düzeyin altında katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam ( n )		— X
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
8	30,8	6	23,1	9	34,6	2	7,7	1	3,8	33	100.00	2,90

Tablo 8’de yer alan ortalama puanlar incelendiğinde gelişen teknoloji ve küreselleşmenin de etkisiyle her yerde kullanılan gelişmiş iletişim araçları ile farklı sanat dalları tanıtılmakta ve her yaşta insanlar bu sanat alanları hakkında kolayca bilgilendirilmektedirler. Böylece insanlar bilmedikleri ilgili sanat alanlarına ilgi duyup ilgili alanlarda çalışmalar yapmak ve ilgili sanat alanlarını öğrenmek istemektedir. Bunun sonucunda da ilgili sanat alanlarını öğretmek için daha fazla sanat eğitimcisine ihtiyaç duyulabilir. Bu düşünce öğretim elemanlarının ifadeye orta düzeyde katılma nedenlerinden biri olabilir.

**Tablo 9. “Sanat eğitiminde kendini geliştiren öğrenciler hızla gelişen iletişim araçları (televizyon, bilgisayar, cep telefonu... vb.) ile uluslararası sanatsal faaliyetlerden haberdar olup etkinliklere daha rahat katılabilmektedirler” Anket sorusu.**

Katılıyorum		Orta düzeyin üstünde katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Orta düzeyin altında katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam ( n )		— X
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
15	57,7	5	19,2	3	11,5	3	11,5	0	0	33	100.00	3,33

Tablo 9’da yer alan ortalama puanlar incelendiğinde küreselleşme ile hızla yayılan iletişim araçlarıyla artık dünyanın bir ucunda olan bir olaydan dünyanın başka bir ucunda yaşayan insanlar aynı anda haberdar olmaktadır. Dolayısıyla hızla küreselleşen dünyada sanat eğitimi alanında da dünyanın farklı bir ülkesinde geliştirilen sanatsal bir faaliyetten ya da etkinlikten öğrenciler hemen haberdar olabilmekte ve bu etkinliğe sanal ortamda internet aracılığı ile katılabilmektedirler. Bu konu öğretim elemanlarının ifadeye orta düzeyde katılma nedenlerinden biri olabilir.

**Tablo 10. “Küreselleşme ile gelişen teknoloji seramik atölyelerindeki fiziksel ortamın özelliklerini teknolojiye uygun olarak değiştirmektedir (tasarım atölyelerinde bilgisayar kullanımı, atölyelerde elektrikli tornalar...vb.)” Anket sorusu.**

Katılıyorum		Orta düzeyin üstünde katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Orta düzeyin altında katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam ( n )		— X
F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
16	61,5	2	15,4	4	15,4	2	7,7	0	0	33	100.00	3,15

Tablo 10’da yer alan ortalama puanlar incelendiğinde gelişen teknoloji ile yeni üretilen teknolojik aletler eğitimde de yerini almaya başlamaktadır. Küreselleşme sonucu dünyanın her tarafına eğitimde kullanılan ilgili teknolojik aletlerin kullanımı hızla yayılmakta gelişen teknoloji ile dünyanın hemen hemen her ülkesinde eğitim verilen kurumlarda kullanılmaya başlanmaktadır. Bunun sonucu olarak da seramik sanatı eğitimi verilen okullarda bulunan seramik atölyelerinde teknolojik malzemeler kullanılabilir ve atölyeler bu teknolojik malzemelere uygun düzenlenebilir.

Yapılan istatistiksel analize göre 26 öğretim elemanına uygulanan bilgi toplama formundaki aritmetik ortalama %

ve frekans değerlerine bakıldığında çoğunlukla ifadeler olumlu cevap verildiği görülmektedir. Olumsuz cevap verenlerin sayısı çok azdır. Küreselleşmenin seramik sanatı eğitimi üzerine etkisine yönelik uzman görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir.

#### 4. Tartışma

Küreselleşmenin seramik sanatı eğitimi üzerine etkisine yönelik yapılan anket sonuçlarına bakıldığında küreselleşmenin seramik sanatı eğitimi üzerine etkisine verilen cevaplarda öğretim elemanlarının çoğunlukla orta düzeyde katılımları olduğu görülmektedir. Genel olarak anket sonucuna bakıldığında küreselleşmenin seramik sanatı eğitimini olumlu etkilediği görüşünde oldukları görülmektedir.

Küreselleşme seramik sanatı eğitiminde tasarım derslerinde tasarlanan sanatsal ürünleri endüstriye uygun ürünler olarak (işlevsel, kullanımı olan ürünler) tasarlamaya zorlamadığı aksine ürün tasarlama sınırını geliştirdiği görülmektedir. Anket sonuçlarına bakıldığında küreselleşmenin seramik öğrencisini bir ürün tasarlama aşamasında sınırladığı görüşüne öğretim elemanlarının katılımlarının az olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Küreselleşme ile birlikte seramik sanatı şehir dokusuna taşınarak kamusal alanlarda (seramik duvar panoları, heykeller... vb.) etkili olarak kullanılmaktadır. Küreselleşme seramik sanatı eğitimini diğer sanat eğitimleri ile birleşmesini sağlamakta olduğunu (sinema, grafik, heykel... vb.) öğretim elemanları orta düzeyde bir katılım gösterdiği görülmektedir.

Küreselleşme ile seramik sanatı eğitiminde öğrencilerin ait oldukları yaşamları ve kültürel değerleri ön plana çıktığından Türkiye'deki seramik sanatı öğrencisine okullarda öğretmenler kendini ve kendi kültürünü ifade etme fırsatı verilmeli ve bu konuda öğretmenler öğrencileri desteklenmeli, eğitimciler de öğrencilere rehberlik etmelidir.

Geleneksel seramik sanatı eğitimi anlayışına alternatif yaklaşımlar geliştirilebilmeli, uluslararası düzeydeki sanatsal etkinlikler sadece belli bir kesim tarafından değil sanat eğitimi veren ve sanatçı yetiştiren kurumlar tarafından da yeterince önemsenmeli ve gelişimler takip edilmelidir.

Gelişen teknoloji ve küreselleşme ile hızla yayılan endüstri çalışmalarından dolayı okullarda seramik sanatı eğitimi öğrencileri endüstriyel çalışma alanlarına yönelik eğitilmeli ve bu konuda bilgilendirilip eğitim kurumları piyasayla iş birliği içerisinde olmalıdır.

Anketteki "Küreselleşme Türkiye'deki seramik sanatı eğitimini dünya standartlarına uygun olarak yeniden yapılandırmaya yöneltmekte; fakat alt yapının buna uygun olmaması nedeniyle çeşitli olumsuzluklar meydana getirmektedir" ifadesinin sonucuna bakıldığında küreselleşme ile Türkiye'deki seramik sanatı eğitiminin dünya standartlarına uygun duruma getirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın sanat eğitimindeki alt yapı sorunlarını gidermesiyle birlikte Türkiye'deki seramik sanatı eğitimi dünya standartlarına uygun hale getirilebilir sonucu çıkarılabilir.

Küreselleşme ile gelişen teknoloji seramik atölyelerindeki fiziksel ortamı teknolojiye uygun olarak değiştirmektedir; bundan dolayı Türkiye'deki eğitim kurumlarındaki seramik atölyeleri fiziksel olarak teknolojiye uygun hale getirilmelidir.

#### 5. Kaynakça

- Altun, F. (2004). Küreselleşme Değil, Dünyanın Batılılaştırılması, *Anlayış Dergisi*, 15, 44-45.
- Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi-Kuramlar ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, K. (2004). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu, *Ege Eğitim Dergisi*, 3, 1-5.
- Bulat, S., Bulat, M. ve Aydın, B. (2014). Bauhause Tasarım Okulu, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 105-120.
- Dizdar, T. C. (1994). *Kültürel Gelişimde Tarihsel, Endüstriyel ve Sanatsal Açından Seramik Sanatı, Kültürün Gelişiminde Sanatın Öncülüğü*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde Küreselleşme, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 87-98.
- Erinç, S. M. (2004). *Sanatın Boyutları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kıvılcım, F. (2013). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinin Gelişmekte Olan Ülke Türkiye Açısından Değerlendirilmesi, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, C.5, No:1, 219-230.
- Lynton, N. (1982). *Modern Sanatın Öyküsü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Numanoğlu, G. (1999). *Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32(1-2), 341-350.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Sistem Arayışları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- San, İ. (1983). *Sanat Eğitim Kuramları*. Ankara: Tan Yayıncılık.

- 
- San, İ. (1985). Sanat ve Eğitim Felsefesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi-Eğitim Bilimleri Yayınları, No:151.
- Sevim, S. ve Yıldırım, Ö. (2014). Çağdaş Türk Seramik Sanatında Resimsel Anlatım, Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 4, 61-73.
- Türkmenoğlu, H. (2014). Teknoloji İle Sanat İlişkisi ve Bir Dijital Sanat Örneği Olarak Instagram, Ulakbilge, 2(4), 87-100.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## **Müzik Eğitimi Öğrencilerinde Bireysel Çalgı Performansı Başarısının Psikolojik ve Kişisel Özelliklere Göre İncelenmesi<sup>1</sup>**

### **Investigation of Individual Instrument Performance Achievement of Music Education Students by Personal and Psychological Characteristics**

Sadık YÖNDEM<sup>2</sup>, Zeynep Deniz YÖNDEM<sup>3</sup>, Seda EDEN ÜNLÜ<sup>4</sup>, Zekeriya NARTGÜN<sup>5</sup>

#### **Öz**

Araştırmada, müzik eğitimi öğrencilerinde; akademik güdülenme, kaygı, denetim odağı gibi psikolojik ve çalgı geçmişi, günlük çalışma süresi gibi kişisel özelliklerin bireysel çalgı performansı başarısını yordama gücünün ve ilişkisinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 80 müzik öğrenci katılmıştır. Verilerinin toplanmasında; Akademik Güdülenme Ölçeği, Beck Kaygı Envanteri, Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Pearson korelasyon analizi ve aşamalı regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bireysel çalgı performansı başarısı, kaygı ile negatif, akademik güdülenme ve günlük çalışma süresi ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Kaygı ve akademik güdülenmenin bireysel çalgı performans başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalgı geçmişi ve denetim odağı gibi değişkenlerle, bireysel çalgı performans başarısı arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik eğitimi, performans başarısı, akademik güdülenme, kaygı, denetim odağı.

#### **Abstract**

The study aims to test predictive power and relationship between musical instrument performance achievement and some psychological characteristics such as academic motivation, anxiety, and locus of control and some individual characteristics such as instrument background and daily practice time in music students. A total of 80 music students participated in the study. For the data collection; the Beck Anxiety Inventory, Academic Motivation Scale, Rotter Internal-External Locus of Control Scale and Personal Information Form were used. Pearson correlation tecnics and stepwise regression analysis were used for the analysis of the research data. The results of study showed that there were negative relation with anxiety and positive relation with academic motivation, and daily practice time with the instrument performance achievement. The regression analysis results showed that the individual instrument performance scores predicted by anxiety and academic motivation. However, it was found that the relations with the instrument background and locus of control were not significant.

**Keywords:** Music education, performance achievement, academic motivation, anxiety, locus of control.

1. Bu çalışma Uluslararası 3. İpek Yolu Müzik Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur . 17-19 Temmuz 2017 Gazimağusa/KKTC

2. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzell Sanatlar Eğitimi Bölümü, Bolu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-7838-6220>

3. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9161-2760>

4. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzell Sanatlar Eğitimi Bölümü, Bolu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-3947-7442>

5. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,, Bolu Türkiye; <https://orcid.org/0000-00034006-372X>

**Atf / Citation:** Yöndem, S., Yöndem, Z.D., Eden Ünlü, S., & Nartgün, Z. (2019). Müzik eğitimi öğrencilerinde bireysel çalgı performansı başarısının psikolojik ve kişisel özelliklere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 299-307. doi:10.24106/kefdergi.2541



## Extended Abstract

### ***Purpose and Significance***

Individual instrument refers to an instrument which is selected by university music students and they focus on it more than other instruments, and it also effects all their professional career. Music students are expected to carry out performance-based activities such as examinations, concerts and recitals during their vocational training and to use them effectively as a teaching tools while serving in schools as a music teacher after graduation.

In this scope, it is important for music students to reach higher level in their instrument performance achievement during the undergraduate education. So they expected to use their instument as a teaching tool effectively in various educational settings after graduation (Yöndem, 2016). Music students' instrument performances may depend on various personal or other variables such as their interest, motivation, practicing time, anxiety level, locus of control beliefs, and instrument backgrounds. The study aims to test the relationship between some psychological characteristics such as motivation, anxiety, locus of control and some individual characteristics such as instrument background and daily practice time, and the instrument performance achievement of music students. The question 'do the instrument background, daily practice time, academic motivation, anxiety level and locus of control predict individual instrument performance achievement?' is tried to be answered.

### ***Method***

Relational screening method was used in this study. It is aimed to test the relationship between the variables of academic motivation, anxiety level, locus of control, the instrument background, daily practice time, and the individual instrument performance achievement. Participants of the study consist of a total of 80 undergraduate music students at one of the state university in Turkey. The age range of the participants is 18-27 and the mean age is  $\bar{X} = 20.86$  ( $S = 1.83$ ). The gender of the participants is 52 female and 28 male students; the class level is 24 students at the 1st grade, 28 students at the second grade, 8 students at the third grade and 20 at the fourth grade. The distribution of individual instrument types of the participants were; 24 violin, 15 guitar, 13 flute, 12 cello, 8 baglama, and 7 viola. The range of the individual instrument performance scores, which is the dependent variable of the research, varies between 36 and 100 in an hundred-based evaluation system. For the data collection, Beck Anxiety Inventory, Academic Motivation Scale, Rotter Internal-External Locus of Control Scale and Personal Information Form were used. Pearson correlation technique and stepwise regression analysis methods were used in the analysis of the research data. Prior to the regression analysis, the data were tested for regression hypothesis.

### ***Discussion and Conclusion***

It was found that there were negative correlation with anxiety and positive correlations with academic motivation and daily practice time between the individual instrument performance scores. Regression analysis results showed that variance (with the 17% rate) of the individual instrument performance score predicted by anxiety and motivation. However there were some relations between daily practice time and motivation, and locus of control and motivation, this variables not predict the individual instrument performance scores. The results of the present study showed that academic motivation was one of the good predictor of individual instrument performance achievement with similar the related literatüre result which indicating that motivation is a strong predictor of academic achievement and music performance achievement. While considering on variables related to motivations, there were some results that reported the personality types such as open to new experiences and outwardness which dominant personality characteristics of music students and generally for artistic professions may support academic motivation in music students.

In addition, it may be important to support instrument performance of music students with activities such as recital, concert, concert tour rather than just evaluating it in exams. In addition, research literature frequently emphasizes the relationship between self-efficacy beliefs; and motivation and achievement (Azar, 2010). In this respect, approaches of instructors that will positively influence motivation such as appreciating and approving successful students by using positive communication techniques can be listed among very important factors. The finding that the anxiety level is a significant predictor of the individual instrument performance achievement is in parallel with the performance anxiety results in music students which is frequently studied topic in the music literature. In this study, it is interesting that the variables such as daily practice time and locus of control are not significant predictors of instrument performance achievement, but they related with motivation. This results supported by some music performance literature results which they argued accepted the locus of control theory as one of the social cognitive motivational theory. However, there were some results that the internal or external locus of control, the belief on the validity of effort or chance factors are important features for instrument performance achievement. In this respect, it may be suggested to test the relationship between the locus of control and the instrument achivement by grouping internal-external locus of control in larger samplings in further studies.

## 1. Giriş

Müzik eğitiminde, müzik alanında belirli bir düzeyde yeteneği olan ve belirli bir müzik dalını meslek olarak seçen bireylere; müziksel bilgi, beceri ve kültürün kazandırılması amaçlanmaktadır (Yağışan, Sünbül ve Yücelan, 2007). Ses eğitimi ve çalgı eğitimi müzik eğitiminin temel öğelerindedir. Bunlardan ses eğitiminde, sesleri doğru duyabilme ve kullanabilme becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalgı eğitiminde ise çalgıyı tekniğine uygun ve temiz seslerle çalma, müziğin dönemsel özelliklerini yansıtmaya ve topluluk içinde görev alma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Müzik eğitimi öğrencileri diğer çalgılara oranla bireysel çalgı eğitimine daha fazla yoğunlaşmakta ve çalgı tercihi tüm mesleki kariyerlerini etkilemektedir. Eğitimi aldıkları bireysel çalgı ile bir yandan mesleki eğitim süresince; sınav, konser ve resital gibi performansa dayalı etkinlikler sergilemeleri, diğer yandan hizmet sunacakları okullarda; okul çalgı toplulukları oluşturma, orkestra hazırlama ve yönetme gibi eğitsel görevler üstlenmeleri beklenmektedir (Yöndem, 2016). Bu nedenle bireysel çalgısını etkili kullanma becerisinin yeterli düzeyde gelişmiş olması hedeflenmektedir.

Müzik eğitiminde önemli bir yer tutan bireysel çalgı performansı başarısının, ilişkili olabileceği değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Çalgı performans başarı ya da başarısızlığının olası nedenleri, müzik eğitiminin ilgi duyulan araştırma konularındandır. Özellikle yurt dışında, müzik performansı sergileyen farklı yaş grubundan bireylerle yapılan çalışmalarda; bilişsel özellikler, müziğe yönelik tutum, seçilen çalgı türü, genel akademik başarı, güdülenme, fiziksel nitelikler ve sosyo ekonomik düzey gibi müzikle ilgili ya da ilgili olmayan bir takım özelliklerin müzik performans başarı ile ilişkisi test edilmiştir (Sloboda, 2000; Klinedinst,1991). Cribb ve Gregory (1999) bireysel çalgı seçiminde kişilik özelliklerinin ve sosyal faktörlerin rolü olduğunu belirtmiştir. Bazı araştırmalarda ise sosyo-ekonomik düzey ile müzik performans başarı arasında ilişki raporlaştırılmıştır (Klinedinst,1991). Sloboda (2000), müzik performansının altında yatan psikolojik özelliklerin karmaşıklığına ve çok boyutluluğuna dikkat çekmektedir. Güdülenme, benlik kavramı, denetim odağı, öz yeterlilik (Schmidt, 2005; Klinedinst,1991; McPherson ve McCormick, 2006) müzik performans başarı ile ilişkili olduğu raporlaştırılan psikolojik özelliklerden bazıları olarak literatürde geçmektedir.

Müzik eğitimi alanında ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel akademik başarının, öğrencilerin lisans eğitimi öncesinde mezun oldukları okul türlerine ve cinsiyete göre karşılaştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda genel liseden mezun olanların güzel sanatlar lisesi mezunlarına göre daha başarılı olduğu (Kurtuldu ve Aksu, 2016) ya da mezun oldukları lise türüne göre farklılık olmadığı (Aksu ve Çelenk, 2014), kızların erkeklere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu gibi bulgular raporlaştırılmıştır. Bir başka korelasyonel çalışmada müzik eğitimi öğrencilerinin lisans eğitimi akademik başarılarının, öğretmenlik mesleğine güdülenme düzeylerini çok az düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Onuk, 2007). Özmenteş ve Özmenteş (2009)'in müzik eğitimi öğrencilerinin, çalgı çalışmaya yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada, 17-19 yaş grubundakilerin daha büyük yaş grubundakilere ve günlük çalgı çalışma süresi fazla olanların az olanlara göre daha olumlu tutum sergiledikleri, oysa cinsiyet ve bireysel çalgı türüne göre çalışma tutumlarının farklılık göstermediği bulunmuştur.

Akademik başarıyı ve bireysel çalgı performansı başarısını etkileyebilecek önemli değişkenlerden güdülenme, enerjinin performansı ortaya çıkarma sürecini ifade etmektedir (Bozanoğlu, 2004; Şahin ve Çakar, 2011). Güdülenme, genel olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir süreç olarak geçmektedir (Slavin, 2012). Güdülenme bireyin kendini harekete geçirdiği merak, ilgi, başarıma isteği gibi içsel ya da ödül, övgü, onaylanma gibi dışsal kaynaklı olabilmektedir (Demir ve Arı, 2013). Güdülenme düzeyi ve yoğunluğu bireyden bireye farklılık göstermekte ve başarıyı etkilemektedir. Asmus (1995, akt.Schmidt, 2005) güdülenmenin müzik başarısını önemli düzeyde etkilediğini belirtmiştir. Çalgı eğitiminde güdülenmenin önemini vurgulayan bazı kuramsal çalışmalar (Güleç, 2009; Orhan, 2010) bulunmaktadır. Özmenteş (2013)'in, motivasyon ve çalgı başarı konusundaki araştırmasında, öğrencilerin anadal çalgı başarılarının; yetenek, çalışma ve kararlı bir kişiliğe sahip olma gibi değişkenlere bağlı olduğu raporlaştırılmıştır. Modırı (2012) ise, öğrencilerin piyano dersi motivasyonu ile kişilik özellikleri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bireylerin başarı ya da başarısızlıklarına ilişkin yüklemeye stillerini ifade eden ve güdülenme teorilerinden biri olarak da geçen denetim odağı (Schmidt, 2005), bireysel çalgı performans başarısını etkileyebilecek özelliklerdendir. Buna göre karşılaştığı olumlu ya da olumsuz durumları yetenek, çalışma, çaba gösterme gibi kendi kontrolündeki davranışlara yükleyenler içsel denetim odağı yönelimli, kendi kontrolü dışında şans, kader, kısmet ya da başka kimselerle ilişkilendirilenler ise dışsal denetim odağı yönelimli olarak kabul edilmektedirler (Deryakulu, 2002; Slavin, 2012). Denetim odağı ile ilgili araştırmalar, içsel denetim odaklı bireylerin akademiden daha başarılı olduklarını, başarılı olmak için daha çok zaman ve çaba harcadıklarını, güdülenme düzeylerinin daha fazla olduğunu göstermektedir (Deryakulu, 2002; Dönmez,1985). Müzik eğitimi öğrencilerinin ve kızların daha çok içsel denetim odaklı olduklarına (Akbulut, 2006) yönelik

araştırma bulguları bulunmaktadır. Yağışan, Sünbül ve Yücelan (2007) müzik eğitimi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, denetim odağının kendini algılama biçimini ifade eden benlik imgeleriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Müzik eğitimi ve performans başarısı ile ilgili literatürde, performans kaygısı olarak da geçen çalgı performans kaygısının müzik eğitimi öğrencilerinde ve profesyonel müzisyenlerde yaygın olarak gözlemlendiği (Yöndem, 2012), sınav kaygısı ile çalgı başarısı arasında ilişki olduğu (Küçük, 2010, Nacakçı ve Dalkıran, 2011) bulguları bulunmaktadır.

Burada özetlenen literatür bulgularına dayanarak, bu çalışmada bireysel çalgı performans başarısının; çalgı geçmişi, günlük çalışma süresi, güdülenme, kaygı düzeyi, denetim odağı gibi değişkenlere göre test edilmesi amaçlanmıştır. İlgili literatürde birbirinden bağımsız olarak bu özellikler ele alınsa da hepsinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu bakımdan müzik eğitimi ve çalgı performansı literatürüne katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmada, müzik eğitimi öğrencilerinde; akademik güdülenme, kaygı düzeyi, denetim odağı ile çalgı geçmişi ve günlük çalışma süresi, bireysel çalgı performans başarısını yordamakta mıdır?' sorusuna yanıt aranmaktadır.

## 2. Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan bireysel çalgı performans başarısını; akademik güdülenme, kaygı düzeyi ve denetim odağı ile bireysel çalgı geçmişi ve günlük çalışma süresinin yordama gücü bireysel çalgı performans başarısı ile ilişkilerinin test edilmesi amaçlanmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinin, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi'nde öğrenim gören 80 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma katılımcılarının yaş aralığı 18-27 ve yaş ortalaması  $\bar{X}=20.86$  ( $S=1.83$ )'dir. Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve bireysel çalgı türüne göre dağılımı Tablo.1'de verilmiştir.

Araştırma katılımcılarının, çalışmada bağımlı değişken olarak alınan bireysel çalgı performans başarısı puan aralıkları yüzlük değerlendirme sisteminde, 36 ile 100 arasında değişim göstermektedir. Araştırmada bireysel çalgı performans başarısı üzerindeki etkisi test edilen bağımsız değişkenlerden, çalgı geçmişinin 1 yıl ile 15 yıl arasında değişim gösterdiği ve ağırlıklı olarak 5-8 yıllık bir çalgı geçmişi raporlaştırıldığı gözlemlenmiştir. Bireysel çalgı günlük çalışma süresinin ise 30 dakika ile 3.30 saat arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir.

**Tablo 1. Araştırma katılımcılarının özellikleri (N=80)**

Katılımcı Özellikleri	f	%	
Cinsiyet	Kadın	52	65
	Erkek	28	35
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	24	30
	2.Sınıf	28	35
	3.Sınıf	8	10
	4.Sınıf	20	25
Bireysel Çalgı Türü	Keman	24	30
	Gitar	15	19
	Flüt	13	16
	Çello	12	15
	Bağlama	9	11
	Viyola	7	9

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında; Akademik Güdülenme Ölçeği, Beck Anksiyete Envanteri, Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Akademik Güdülenme Ölçeği-AGÖ: Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen ölçek, 20 maddeden oluşmakta ve 5'li derecelendirme (1-Kesinlikle Uygun Değil, 5-Kesinlikle Uygun) ile yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği akademik güdülenme düzeyinin yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Ölçek daha çok tek faktörlü kullanıma uygun olmakla birlikte isteğe göre üç ayrı alt faktör (kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif) olarak da puanlama yapılabilmektedir. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı dikkate alınmıştır. Ölçeğin uyarılama çalışması amacıyla yapılan faktör analizinde toplam varyansın % 42.2'sini açıkladığı, madde

analizinde her bir maddenin toplam puan ile korelasyonunun .43 ile .60 arasında olduğu ve başarı düzeyi yüksek ve düşük grupları anlamlı düzeyde ayırt edebildiği raporlaştırılmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise test-tekrar test güvenilirliği .87, iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise .86 olarak raporlaştırılmıştır (Bozanoğlu, 2004).

Beck Anksiyete Envanteri-BAE: Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Ulusoy, Şahin ve Erkmen (1998, akt.Savaşır ve Şahin, 1997) tarafından yapılmıştır. Toplam 21 maddeden oluşan 4'lü derecelendirme türü (0-Hiç, 3-Ciddi derecede) kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekten alınabilecek puanlar 0 ile 63 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması için, Sürekli-Durumluk Kaygı Ölçeği (STAI-T, STAI-S) ile ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması yapılmış ve korelasyonu  $r=.48$  ve  $r=.50$  olarak raporlaştırılmıştır. Yapı geçerliği çalışmasında ise klinik gruplarla yapılan çalışmalarda kaygılı bireyleri başarılı bir şekilde ayırt edebildiği gözlenmiştir. Yine test tekrar test güvenirligi  $r=.75$  ve  $r=.67$ ; Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .92 olarak raporlaştırılmıştır ( Savaşır ve Şahin, 1997).

Rotter İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği-RİDKOÖ: Dağ (1991 akt.Savaşır ve Şahin, 1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, toplam 29 maddeden oluşmakta ve (a) ya da (b) harfleriyle gösterilen yanıtlama seçenekleri bulunmaktadır. Ölçeği yanıtlayan kişiden kendisine uygun gelen cümleyi seçmesi ve işaretlemesi beklenmektedir. Puanlamasında ise dışsal denetime yönelik seçenekler 1 diğerleri 0 olarak puanlanarak toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten alınacak puanlar 0 ile 23 arasında değişmekte ve alınan puanların yüksekliği dışsal denetimin daha fazla olduğunu yansıtmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları; iç tutarlılık (.77), iki yarım test (.65 ile .79 arası) ve test tekrar test (.49 ile .83 arası) yöntemleri ile test edilmiştir. Geçerlik çalışması için, faktör analizi yapılmış ve başka kontrol odağı ölçekleri ile yapılan ölçüt geçerliği çalışmalarında korelasyon katsayıları .25 ve .55 olarak raporlaştırılmıştır (Savaşır ve Şahin,1997). Ölçek temelde bireyin başarı ya da başarısızlıklarını kendi kontrolündeki (çaba- çalışma) veya kontrolü dışındaki (şans-kader) etkenlerle açıklama tarzlarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma kapsamında hazırlanan kişisel bilgi formu ile; katılımcıların; cinsiyeti, sınıf düzeyi, bireysel çalgı türü, çalgı geçmişi ve günlük çalışma süresi hakkında bilgiler toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler katılımcıların kendi bildirimlerine dayalı olarak elde edilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, sınıflarda, toplu derslerin ardından, ilgili öğretim elemanının izni ve onayı ile toplam 86 katılımcıdan, gönüllülük esasına dayanarak toplanmıştır. Uygulamalar öncesinde verilerin toplanacağı üniversitenin etik kurulunun onayı alınmıştır. Katılımcılardan hatalı ve eksik anket dolduran 6 katılımcı ile ilgili veriler çıkarılarak toplam 80 katılımcıdan toplanan veriler ile analizler yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde Pearson Korelasyon tekniği ve Aşamalı Regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Regresyon analizi öncesinde veriler; sürekli değişken olması, normal dağılım ve çoklu bağlantının (multicollinearty) bulunmaması yönünden test edilmiştir. Yapılan ön analizlerde test edilen modelin araştırma verileriyle uyumlu olduğu gözlenmiştir. Ayrıca araştırmanın bağımlı değişkeni olan bireysel çalgı performans başarı puanının belirlenmesinde, öğrencilerin bilgisi dâhilinde, lisans öğrenimi süresince komisyon değerlendirmelerinden elde edilen bireysel çalgı puanlarının ortalaması dikkate alınmıştır. Katılımcıların bireysel çalgı performansı başarı puanı tek bir öğretim elemanı tarafından değil, aynı bireysel çalgı grubu alanındaki komisyon tarafından değerlendirildiği için, daha güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmaktadır düzeyde başlıklar için metin kalın kullanılabilir. Sayılar kullanılmamalıdır.

## 3. Bulgular

Bu Araştırmada ele alınan değişkenlerin bireysel çalgı performans puanları ile ilişkisi tablo.1' de verilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan bireysel çalgı puanı ile bağımsız değişkenlerden; çalgı geçmişi, günlük çalışma süresi, akademik güdülenme, kaygı düzeyi ve denetim odağı arasında ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ancak bireysel çalgı puanı ile çalgı başlama süresi ve denetim odağı arasındaki düşük ilişkilerin anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Oysa bireysel çalgı puanı ile günlük çalışma süresi  $r=.237$ ;  $p=.035$  ( $p<.05$ ) ve akademik güdülenme  $r=.271$ ;  $p=.015$  ( $p<.05$ ) arasında anlamlı pozitif, kaygı düzeyi  $r=-.351$ ;  $p=.001$  ( $p<.005$ ) arasında anlamlı negatif ilişkiler olduğu bulunmuştur.

**Tablo. 2 Bağımsız değişkenler ile bireysel çalgı puanı arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları (N=80)**

Değişkenler		Bireysel Çalgı Puanı	Çalgı Geçmişi	Günlük Çalışma Süresi	Akademik Güdülenme	Kaygı Düzeyi	Denetim Odağı
Bireysel Çalgı Puanı	r	1	-.034	.237*	.271*	-.351**	.031
	p		.764	.035	.015	.001	.783
Çalgı başlama süresi	r		1	-.080	-.045	.057	.047
	p			.483	.695	.613	.680
Günlük çalışma süresi	r			1	.353**	-.148	-.165
	p				.001	.189	.143
Akademik Güdülenme	r				1	-.190	-.245*
	p					.092	.028
Kaygı Düzeyi	r					1	.015
	p						.892
Denetim Odağı	r						1

Bu bulgular doğrultusunda bireysel çalgı puanı ile anlamlı ilişkilerin gözlemlendiği değişkenler regresyon analizine dahil edilmiştir. Korelasyon analizlerinde bireysel çalgı puanı ile günlük çalışma süresi arasında düşükte olsa anlamlı bir ilişki ( $r=.237$ ;  $p=.035$  ( $p<.05$ )) gözlenirken, regresyon analizi bu değişkeni nitelikli bir yordayıcı olarak kabul etmemiştir. Bu nedenle regresyon analizine kaygı düzeyi ve akademik güdülenme değişkenleri dahil edilmiştir. Regresyon analizi öncesinde modelin uygunluğuna ilişkin ANOVA testi yapılmış, modelin anlamlı olduğu ( $F=7.703$ ;  $p<.05$ ) ve değişkenler arası çoklu bağlantı sorunu olmadığı test edilmiştir.

Akademik güdülenme ve kaygı değişkenlerinin bireysel çalgı başarı puanını yordama gücünü test etmek amacıyla uygulanan aşamalı (stepwise) regresyon analizi sonuçları tablo. 3'de verilmiştir.

**Tablo. 3. Bireysel çalgı performans başarısını yordayan değişkenlere ilişkin Aşamalı Regresyon Analizi sonuçları**

Model		Standardize olmayan katsayılar		Standardize katsayılar	t	p
		B	SE			
Model 1	Sabit	90.064	2.577	-.351	34.946	.000
	Kaygı Düzeyi	-.346	.104		-3.313	.001
Model 2	Sabit	65.516	12.522		5.232	.000
	Kaygı Düzeyi	-.306	.104	-.311	-2.935	.004
	Akademik Güdülenme	.315	.157	.212	2.002	.049

**Model 1:  $R^2=.123$ ;  $F=10.977$ ;  $p=.001$  ( $p<.05$ )**

**Model 2:  $R^2=.167$ ;  $F=7.703$ ;  $p=.001$  ( $p<.05$ )**

Araştırmada ele alınan değişkenlerden; kaygı düzeyi ve akademik güdülenmenin bireysel çalgı başarısının anlamlı yordayıcıları oldukları ve bireysel çalgı puanındaki değişkenliğin yaklaşık % 17'sinin ( $R^2=.167$ ) bu iki değişkenle açıklanabileceği bulunmuştur.

#### 4. Sonuçlar

Araştırma sonuçları, bireysel çalgı performans başarısını yordayıcılığı test edilen değişkenlerden; kaygı düzeyinin negatif yönde, akademik güdülenmenin ise pozitif yönde güçlü anlamlı yordayıcılar olduğunu yansıtmaktadır. Ancak çalgı geçmişi, denetim odağı gibi değişkenlerle bireysel çalgı başarısı arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

Bu araştırmanın, akademik güdülenmenin bireysel çalgı performans başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusu literatürde güdülenmenin genel akademik başarısının güçlü yordayıcısı olduğu bulgularıyla paralellik göstermektedir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Bu bulgu aynı zamanda Asmus'un (1995, akt. Schmidt) müzik başarısı ve ilişkili özelliklerin yaklaşık % 20'sinin güdülenme ile açıklandığı araştırma bulgusu ile kısmen örtüşmektedir. Öğrenen kişinin öğrenmeye yönelik istekliliği, çabası öğrenme sürecinde oldukça önemli etkenlerdir (Kelecioğlu, 1992; Demir ve Arı, 2013). Özellikle çalgı eğitimi alanında, performans gelişiminde öğrencinin pratik yapması çalgı eğitiminin önemli bir boyutudur. Bu araştırmada, günlük çalgı çalışma süresi her ne kadar çalgı başarısını yordayıcı bir değişken olarak bulun-



masa da, bireysel çalgı başarısı ve akademik güdülenme ile ilişkili bir değişken olarak bulunmuştur. Bu bulgu güdülenme ile günlük çalışma süresi yani öğrencinin çaba göstermesi arasındaki bağlantıyı yansıtmaya bakımdan önemlidir. Sonuç olarak güdülenmenin çalgı performans başarısında önemli bir etken olduğu bu araştırma bulguları ile desteklenmektedir. İlgili literatürde güdülenmeyi etkileyen etkenleri, güdülenme kaynaklarını belirlemeye yönelik bazı çalışmalar bulunmaktadır. Ünlü (2013) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada kişiliğin ve sorumluluğun akademik güdülenmeyi en fazla etkileyen değişkenler olduğunu raporlaştırmıştır. Müzik eğitimi öğrencilerinde ise yeniliğe açıklık, dışa dönüklük gibi kişilik özelliklerinin daha fazla olduğu bulguları (Yöndem, Yöndem ve Per, 2017) bulunmaktadır. Müzik eğitimi öğrencilerinin yetenek sınavıyla ve genellikle istekli olarak geldikleri dikkate alındığında akademik güdülenme için uygun özellikler taşıdıklarını düşündürmektedir.

Müzik eğitimi öğrencilerinin lisans öğrenimi sürecinde, akademik ve performans güdülenmesini canlı tutacak, aktif hale getirecek birtakım yaklaşım ve uygulamalarla, güdülenmeleri ve çalgı performans başarıları artırılabilir. Örneğin; bireysel çalgı seçiminde yetenek ile birlikte isteklilik, gönüllülük ilkesinin dikkate alınması çalgı performans başarısı açısından önemli olabilir. Yine bireysel çalgı performansını sadece sınavlar ile değerlendirmek yerine, resital, konser, konser gezisi gibi uygulamalı etkinliklerle desteklemek öğrenci güdülenmesini artırabilir. Ayrıca araştırma literatüründe sıklıkla öz yeterlik inancı ile güdülenme ve başarı ilişkisi (Azar, 2010) vurgulanmaktadır. Bu bakımdan öğretim elemanı öğrenci etkileşiminde olumlu iletişim teknikleri kullanarak, öğrencilerin başarısından dolayı takdir edilmesi, onaylanması gibi güdülenmeyi olumlu yönde etkileyecek öğretim elemanı yaklaşımları da oldukça önemli etkenler olarak sıralanabilir.

Araştırmanın kaygı düzeyinin bireysel çalgı performansı başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusu, müzik alanında sıklıkla çalışılan sahne kaygısı olarak da geçen performans kaygısı bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma literatüründe, müzik performans kaygısının doğrudan çalgı performans başarısını yordayıcılığını test eden benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak performans kaygısının müzik eğitimi öğrencilerini de kapsayan, amatör ya da profesyonel farklı gruplarda yaygın olarak gözlemlendiği ve müzisyenlerin mesleki kariyerini olumsuz yönde etkilediği bulguları bulunmaktadır (Yöndem, 2012).

Bu araştırmadan elde edilen, kaygının güçlü bir yordayıcı olduğu bulgusu, çalgı performans başarısı puanlarının komisyon üyelerinin çalgı performansını değerlendirdiği sınav puanlarının alınmasından kaynaklanabileceği dikkate alınmalıdır. Mükemmeliyetçi, genel olarak kaygılı kişilik yapısı ya da yetersiz çalgı pratiğinden kaynaklanabilen çalgı performans kaygısı, çalgı eğitimi veren öğretim elemanlarının aşırı eleştirel ya da benzeri uygun olmayan yaklaşımlarından da kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle güdülenme ile ilgili tartışmada vurgulandığı gibi yıpratıcı olmaktan çok yapıcı ve besleyici geri bildirimler veren, takdir eden, cesaretlendiren öğretim elemanı yaklaşımları çalgı performans başarısı açısından kaygıyı azaltıcı güdülenmeyi artırıcı yaklaşımlar olarak önerilebilir.

Araştırmada, çalgı geçmişi ve denetim odağı, çalgı performans başarısı ile ilişkili bulunmamıştır. Çalgı geçmişinin, çalgı performans başarısı ile ilişkili bulunmaması, genellikle profesyonel eğitim alınmadan ilerleyen çalgı geçmişinin çalgı performans başarısında pek fazla etkili olmadığını düşündürmektedir. Oysa okullarda müzik eğitimi kapsamında, müzik eğitimcilerinin rehberliği ile erken yaşlarda çalgı eğitimlerinin başlatılması, çalgı performansının olumlu yönde gelişmesini ve dolayısıyla başarıyı etkileyebilir.

Son olarak araştırmanın, denetim odağının, çalgı performans başarısı ile ilişkili olmadığı bulgusu, Austin (1988, akt. Schmidt, 2005)'in ilkökul müzik grubunda performans sergileyen çocuklarla yaptığı, içsel ya da dışsal denetimin müzik başarısı ile ilişkili olmadığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Miksza (2006) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada denetim odağının müzik performans başarısını yordayıcı bir özellik olmadığını raporlaştırmıştır. Ancak müzik performansı literatüründe başarı ya da başarısızlığı yetenek, çaba gibi içsel etkenlere yüklemenin önemi (Austin ve Vispoel, 1992; 1998) ve çabaya yüklemenin günlük çalgı çalışma süresi ile ilişkili olduğu vurgulamaları da bulunmaktadır (Schmidt, 2005). Müzik eğitimi öğrencilerinin daha içsel denetim odaklı oldukları bulgusu (Akbulut, 2006) ve genellikle şans, şanssızlık gibi yüklemeler yerine, yetenek ve çabanın çalgı performansı alanında yaygın olarak kabul görmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak bu araştırmanın denetim odağının akademik güdülenme ile ilişkili olduğu bulgusu göz önünde bulundurularak, müzik eğitimi öğrencilerinin yükleme stillerinin ve başarı ya da başarısızlığa ilişkin inançlarının farklı araştırmalarla yeniden test edilmesi yararlı olacaktır.

## 5. Öneriler

Ön Araştırma sonuçlarının yorumlanmasında; katılımcı sayısının kısmen düşüklüğü, günlük çalışma süresinin katılımcıların kendi bildirimine dayalı olarak belirlendiği ve komisyon değerlendirmesine dayalı bireysel çalgı puanının kaygı ile ilişkiye yansımış olabileceği gibi sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

## 6. Kaynakça

- Akbulut, E. (2006). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin denetim odaklarına ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3):171-180.
- Aksu, C. ve Çelenk, K. (2014). Anadolu güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü mezunlarının güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerindeki akademik başarılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies* .9(2):67-87.
- Austin J. R., & Vispoel, W. P. (1998). How american adolescents interpret success and failure in classroom music: relationships among attributional beliefs, self concepts and achievement. *Psychology of Music*,26:26-45.
- Austin, J.R. ve Vispoel, W.P.(1992) Motivation after failure in school music performance classes: the facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111: 1-23.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12): 235-252.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği, güvenilirliği (Academic Motivation Scale: Development, Reliability, Validity). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2): 83-98.
- Cribb,C., Gregory,A.H.(1999). Stereotypes and personalities of musicians, *The Journal of Psychology*, 133(1): 104-114.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3):265-279.
- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22):55-61.
- Dönmez, A. (1985). Denetim odağı, kendine saygı ve üç değişken "çevre büyüklüğü, yaş, aile ortamı". *Eğitim ve Bilim*, 10(55):4-15.
- Güleç, K. S. (2009). Müziğin kişisel işlevleri açısından müzik eğitiminde güdülenmenin önemi. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi-ICANAS 38, Müzik Kültürü ve Eğitimi, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları*, 1(1):365-375.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*,16(1):21-30.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7: 175-181.
- Klinedinst, R.E. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth-grade instrumental students. *Journal of Research in Music Education*, 39(3): 225-238.
- Kurtuldu, M.K. ve Aksu, C. (2016). Müzik öğretmen adaylarının lisans programı başarılarının mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 11(14):425-440.
- Küçük, D. P. (2010). Müzik öğretmen adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 37-50.
- McPherson,G.E.&McCormick,J.(2006). Self –efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34 (3):325-339.
- Miksza, P. (2006). Relationships among impulsiveness, locus of control, sex, and music practice. *Journal of Research in Music Education*, 54(4): 308-323.
- Modırı, I. G. (2012). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1):74-98.
- Nacacıkı, Z., ve Dalkıran, E. (2011). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınavına yönelik kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5):46-56.
- Onuk, Ö. (2007). Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Orhan, Ş. (2010). Anadolu güzel sanatlar liseleri çalgı eğitiminde motivasyon. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20): 130-136.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2): 320-331.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,17(1): 353-360.
- Savaşır, I. ve Şahin N. H. (1997). Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schmidt, C.P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2): 134-147.
- Sloboda, J.A. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*, 4: 397–403.
- Slavin, R.E. (2012). Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama (Çev.Ed.G.Yüksel).Ankara: Nobel Yayınevi.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3): 519-540.
- Ünlü, M. (2013). Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- 
- Yağışan, N., Sünbül A. M. ve Yücalan Ö. B. (2007). Müzik bölümü öğrencilerinin benlik imgeleri ve denetim odaklarının incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22): 243-262.
- Yöndem, Z. D. (2012). Müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(166): 181-194.
- Yöndem, S. (2016). Müzik eğitiminde çalgı topluluklarının önemi ve işleyişi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2568-2579.
- Yöndem, S., Yöndem, D. Z., ve Per, M. (2017). Personality traits and psychological symptoms of music and art students. *Journal of Education and Training Studies*,5(7):53-59.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## **2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması**

### **Comparison of Informatics Technologies and Software Development Course Curricula in 2012 and 2017**

Güler KARAMAN<sup>1</sup>, Umut KARAMAN<sup>2</sup>

#### **Öz**

Teknolojinin ilerlemesi ve çağa ayak uydurma gibi nedenlerle birçok alanda gerçekleşen toplumsal değişimler eğitim alanında da kendini göstermektedir. Eğitim tarihimize baktığımızda zaman zaman ders programlarında değişikliklere gidildiği görülmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017 yılında Ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) Dersi Öğretim Programı'nda yenilemeye gitmiştir. Bilindiği üzere program geliştirme dinamik bir süreçtir. Yeni programların, önceki programlar ile karşılaştırılması, araştırmacılara, alan uzmanlarına ve öğretmenlere yeni programın durumu ve niteliği hakkında bir perspektif sunar. Bu çalışma 2017–2018 eğitim öğretim yılında uygulamasına başlanan yeni Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programını değişik yönleriyle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen verilerde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu inceleme yapılırken programın önceki programla yaklaşım, genel amaç, öğrenme alanları, kazanım ve ölçme değerlendirme yaklaşımı açısından karşılaştırılması yapılmış, programın uygulamasında yaşanabilecek sorunlar ele alınmıştır. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi 2012 ve 2017 öğretim programları bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda standart tabanlı öğretim programı anlayışından vazgeçildiği ve tüm sınıf düzeyleri için ayrı üniteler ve kazanımlar oluşturulduğu görülmüştür. 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programıyla birlikte bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin genel amaçlarının daha iyi ifade edildiği, içeriğin net olarak belirlenerek okullar arasındaki öğrenme farklılıklarının ortadan kaldırılmaya çalışıldığı, bilişim teknolojileri sınıfı olmayan ve alt yapı problemi yaşayan okullar için kağıt-kalem etkinlikleri ve robotik kitler vb. farklı yaklaşımlar kullanılabileceği önerilerek ders işlenişinin öğretmene bırakıldığı görülmüştür. Ayrıca 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programında dersin 1-4. sınıflar için öğrenci ve veli istekleri doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk ve öğretmenlerin bireysel beceri düzeylerine bağlı olarak serbest etkinlik ders saati içerisinde uygulanabileceği belirtilmiştir. 1-4. sınıflar için dersin seçmeli ve uzman öğretmeni tarafından verilmeyecek olmasının, programın uygulamasında yaşanabilecek sorunlardan en önemlisi olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişim teknolojileri, yazılım, ders, öğretim programı, karşılaştırma, 2012,2017.

#### **Abstract**

The The social changes in many areas thanks to the progress of technology and modernization also manifest themselves in the field of education. Especially, developments in the field of informatics technologies necessitate that these developments would be utilized in the curriculum. In this context, Board of School affiliated to Ministry of National Education (MoNE) renewed the Secondary School Informatics Technologies and Software Development (ITSD) Course Curriculum. As it is known, curriculum development is a dynamic process. The comparison of new curricula with previous curricula provides a perspective to researchers, field specialists, and teachers about the status and nature of the new curriculum. This study is a descriptive screening study aiming to examine thoroughly the new ITSD curriculum which was launched to be implemented in 2017- 2018 academic year. A document review technique was used for the data obtained in the study. The curriculum was compared to the previous one in terms of approach, general objectives, learning areas, achievement, and assessment and evaluation approach and problems that could be experienced in the implementation of the curriculum were discussed. The data source of this study is Informatics Technologies and Software Course curricula belonging to 2012 and 2017 As a result of the study, it was found out that standards-based curriculum understanding was left with Informatics Technologies and Software Development Course curriculum in 2017 and separate units and achievements were generated for each grade. It was suggested that the general objectives of the informatics technologies and software development course are better expressed, the differences between the schools are tried to be eliminated by defining its content clearly, and teachers are offered three different approaches for teaching. Moreover, it is stated that the course can be applied for 1-4th graders within the free activity class time depending on student and parental desire and based on the readiness of students and individual proficiency level of teachers. It is considered that the most important of the problems can be experienced in the implementation of the program is that the courses will not be given as an elective and by an expert teacher for the classes.

**Keywords:** Informatics Technology, software, course, curriculum, comparison, 2012, 2017.

1. Keçiören Kardeşler Cumhuriyet Ortaokulu, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-5713-6759>

2. Milli Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-7643-7266>

**Atf / Citation:** Karaman, G., & Karaman, U. (2019). 2012 Ve 2017 bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 309-318. doi:10.24106/kefdergi.2543



## Extended Abstract

The social changes that take place in many areas due to the progress of technology and the modernization also manifest itself in the field of education. Especially, developments in the field of informatics technologies necessitate that these developments would be utilized in the curriculum. In this context Board of School affiliated to Ministry of National Education (MoNE) renewed the Secondary School Informatics Technologies and Software Development (ITSD) Course Curriculum. As it is known, curriculum development is a dynamic process. The comparison of new curricula with previous curricula provides a perspective to researchers, field specialists, and teachers about the status and nature of the new curriculum. This study is a descriptive screening study aiming to examine thoroughly the new ITSD curriculum which was started to be implemented in 2017- 2018 academic year. A document review technique was used for the data obtained in the study.

The purpose of the study is to compare Informatics Technologies and Software Development Course curricula published by the Ministry of National Education in 2012 and 2017 in terms of the dimensions of approach, general objectives, learning areas, acquisitions, and assessment and evaluation approach.

The research questions of the study are as follows:

1. How were the dimension of approach discussed in the Informatics Technologies and Software Development Course curricula published in 2012 and 2017?
2. How were the dimension of general objectives discussed in the Informatics Technologies and Software Development Course curricula published in 2012 and 2017?
3. How were the dimension of learning areas discussed in the Informatics Technologies and Software Development Course curricula published in 2012 and 2017?
4. How were the dimension of acquisition discussed in the Informatics Technologies and Software Development Course curricula published in 2012 and 2017?
5. How were the dimension of assessment and evaluation discussed in the Informatics Technologies and Software Development Course curricula published in 2012 and 2017?

### Findings

- Curriculum of Informatics Technologies and Software Development Course which was taught as a must course for 5th and 6th graders and elective course for 7th and 8th graders in 2012 was prepared within “standards-based curriculum” understanding and it was found out that the taxonomy which was created by Tomei for technology while acquisitions were generated based on the standards. On the other hand, a unit-based approach was utilized for the curriculum of Informatics Technologies and Software Development Course which was developed for 1-4th, 5th, 6th, 7th, and 8th graders in 2017. There are total 5 units in the curriculum for 1-4th and 5-8th graders.
- In Informatics Technologies and Software Development Course Curriculum in 2017, it is important not only to set an integrity between informatics technology units but also with other subjects and real life, so that it is important to realize the discourses in real life, such as “students benefit from informatics technologies and software development course”, “it is important to learn how to use technology appropriately”, and “coding course is critical for the future of our country”. Considering this information, it is noteworthy that the general objectives of the Informatics Technologies and Software Development course curriculum in 2017 were better expressed in the context of the general objectives of Turkish National Education
- When Informatics Technologies and Software Development course curricula in 2012 and 2017 are examined in the dimension of learning areas, it is revealed that curriculum in 2012 consists of four learning areas and curriculum in 2017 consists of five learning areas. The acquisitions related to ethics, confidentiality, security and digital citizenship in the learning area of Informatics Literacy in the curriculum of Informatics Technology and Software Development course in 2012 are categorized as a separate learning area in the name of Ethics and Security in the curriculum of the Informatics Technologies and Software Development in 2017. Learning areas of “Communicating with Informatics Technologies, Information Sharing, and Expressing the Self” and “Research, Configuration of the Information, and Collaborative Work” are combined as a learning area of “Communication, Research, and Cooperation”. “Original Product Development” under the learning area of “Problem Solving, Coding, and Original Product Development” was presented as a separate learning area called “Digital Product Creation”. In addition, Computational Thinking is a separate learning area in the Informatics Technology and Software Development course curriculum in 2017. The computational thinking was identified as one of the seven skills that today’s students must possess by ISTE (2016). It is considered pedagogically important to include the Computational Thinking in the curriculum.
- It is seen that the acquisitions in Informatics Technologies and Software Development Course curricula in 2012 and 2017 are not significantly different when they are compared in terms of the dimension of acquisition. In addition, it was found out that the acquisitions related to cyberbullying were added to Ethics and Security unit in Informatics Technologies and Software Development curriculum in 2017.
- It was realized that Informatics Technologies and Software Development Course curricula in 2012 and 2017 adopted a process-oriented assessment approach. According to Shepard (2000), process-oriented assessment processes are based on constructivist approaches and make the student more active. For these reasons, it can be said that the right approach was chosen for the 2012 and 2017 curricula.

As a result of the study, it was found out that standards-based curriculum understanding was left with Informatics Technologies and Software Development Course curriculum in 2017 and separate units and acquisitions were generated for each grade. It was suggested that the general objectives of the informatics technologies and software development course are better expressed, the differences between the schools are tried to be eliminated by defining its content clearly, and teachers are offered three different approaches for teaching. Moreover, it is stated that the course can be applied for 1-4th graders within the free activity class time depending on student and parental desire and based on the readiness of students and individual proficiency level of teachers. It is considered that the most important of the problems can be experienced in the implementation of the program is that the courses will not be given as an elective and by an expert teacher for the classes.

## 1. Giriş

Şerefoğlu, Henkoğlu ve Yıldırım'a (2012) göre bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bilginin toplumun her alanında kritik ve önemli bir rol üstlendiği "bilgi toplumu"nu oluşturmuştur. Çağımızın öncü kurumları Bilişim Teknolojileri'ni yoğun olarak kullanmaktadır. Bütün ülkelerde olduğu gibi bilgisayar okuryazarı bir toplum olmak ülkemizin de amacıdır. Okullarda Bilişim Teknolojileri eğitimi verilmesi, bu hedefe ulaşmada en önemli yollardan birini oluşturmaktadır (Duman, 2012). Akıncı ve Seferoğlu'na (2010) göre bilişim teknolojileri ile toplumumuzun düşünme, öğrenme ve iletişim alışkanlıkları gelecekteki ihtiyaçlara göre değiştirilmelidir. Bilgisayarın eğitimde kullanılmasının yanı sıra, bu aletlerin etik değerlere uygun ve doğru kullanımı büyük önem taşımaktadır. Bilişim Teknolojileri eğitimine gerekli önemin verilmesi, bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal gelişimle, bilgiyi kullanan değil üreten olma, çağı yakalama ve çağa öncülük etmek için de bir hayli önemlidir (Karataş, Güneş ve Karabulut Coşkun, 2012). Türkiye'de bilgisayar ve internet erişiminin okullara getirilmesi, öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmalarına yönelik eğitilmesi ve bilişim teknolojilerinin eğitim sistemi ile bütünleşmesi çalışmaları 1998 yılından bu güne sürdürülmektedir (Çelebi Uzgur ve Aykaç, 2016). Türkiye'de "Bilgisayar" dersi ilköğretim okulları programında ilk kez 1998 yılında öğrencilerin bilgisayar okur-yazarı olmasını sağlamak amacıyla "Temel Eğitim Programı" kapsamında yer almıştır (EĞİTEK, 2001). 2006 yılında yapılan değişikliklerle bu dersin "seçmeli" olarak okutulmasına karar verilmiş, Talim Terbiye Kurulu (TTK) Başkanlığı'nın kararıyla dersin ismi, "Bilişim Teknolojileri" olarak değiştirilmiştir (MEB, 2007a; TTK, 2006). Bilişim teknolojileri dersi, ders saatinde ya da öğretim programında çok sık değişiklik yapılmasına rağmen, sürekli seçmeli dersler arasında yer almıştır. Seçmeli Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı oluşturmacı yaklaşımı esas alarak iki bölümden oluşmakta; birinci bölümünde; giriş, programın vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğrenme alanları, öğretim programının uygulama süreci, bilişim teknolojileri becerilerinin seviyelere göre performans göstergeleri, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme alt başlıkları yer alırken, öğretim programının ikinci bölümünde ise geliştirilen öğrenme alanları yer almaktadır (TTKB, 2006). Yapılan araştırmalarda dersin seçmeli oluşunun pedagojik açıdan birçok olumsuzluğa neden olduğu, derse verilen değeri azalttığı, dersin sadece bilişim teknolojileri sınıfı olan okullarda seçilebilmesinin ülkemizde bu alanda verilen eğitimin zayıf kalmasına sebep olduğu belirtilmiştir (Seferoğlu, 2007; Kabakçı, Kurt ve Yıldırım, 2008; Bektaş ve Semerci, 2008; Öztürk ve Yılmaz, 2011). 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ders çizelgesinde ise dersin adı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım olarak değişmiş, 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunlu olarak ortaokul 5. ve 6. sınıflarda, seçmeli olarak 7. ve 8. sınıflarda okutulmaya başlamıştır. Ancak seçmeli ders için hazırlanan öğretim programı değiştirilmeden dersin zorunlu hale getirilmesinin ardından da aynen uygulanmaya devam edilmiştir (MEB; 2012). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi için genel standartlar belirlenmiş, Tomei'nin teknoloji alanı için yaptığı taksonomi dikkate alınarak standartlara dayalı kazanımlar oluşturulmuştur. Düzeylere göre oluşturulan kazanımlara göre programın diğer öğelerinin tamamının öğretmen tarafından belirlenmesi istenmiştir. Öğretim programı, bilgi okuryazarlığı, teknoloji kullanımında etik değerler, gizlilik, bilgi güvenliği ve sanal suçlar gibi kişisel ve toplumsal bakımdan dikkat edilmesi gerekenleri içermektedir. Bireylerin yeni teknolojileri kendi kendilerine öğrenebilmelerine ve yeni teknolojilerin doğru kullanımı konusunda kültür geliştirmelerine olanak sağlayan, ofis özdevimlerinin öğretildiği yapıdan uzak bir yaklaşım benimsenmiştir. (MEB, 2012).

Eğitim öğretimin verimliliği, öğretim programının etkililiği ile orantılıdır. Ülkeler, toplumda yaşanan değişimlere (toplumsal ihtiyaçların değişmesi, bilginin ve bilgi alışverişinin artması, teknolojinin ilerlemesi ve çağa ayak uydurma) uyum sağlamayı zaman içerisinde ya mevcut programlarını yeniden gözden geçirerek ya da yeni programlar geliştirerek gerçekleştirirler. Yaşadığımız çağda bilim ve teknolojinin sürekli gelişip, değişmesi ülkelerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için eğitim programlarını sürekli olarak yenilemelerini zorunlu kılmıştır (Kaptan ve Kuşakçı, 2002). Program değerlendirme, program uygulanmadan önce hazırlanan bir eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek üzere yapılabileceği gibi, programın uygulanması sırasında ya da sonrasında programın etkililiğini saptamak amacıyla da yapılabilir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Bilişim teknolojileri alanının diğer alanlardan çok daha hızlı geliştiği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle bilişim teknolojileri ve yazılım dersi programının sürekli olarak değerlendirilmesi bir gereklilikten çok zorunluluk olarak görülmektedir. Bu bağlamda 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı'nda yenilemeye gitmiştir. Yenilenen öğretim programı bu alanda birçok yeniliği öğretme-öğrenme süreçlerine yansıtmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada 2017–2018 eğitim öğretim yılında uygulamasına başlanan Bilişim Teknolojisi ve Yazılım dersinin yeni öğretim programını değişik yönleriyle incelemeyi amaçlayan doküman incelemesidir. Bu inceleme yapılırken programın önceki programla yaklaşım, genel amaç, öğrenme alanları, kazanım, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açısından karşılaştırılması yapılmış, programın uygulamasında karşılaşılabilecek sorunlar ele alınmıştır. Uygulamaya konulan ders programının etkililiğini belirleyebilmek için bu tür araştırmaların gerekli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında Bilişim Teknolojisi ve Yazılım dersi öğretim programlarının karşılaştırıldığı

çalışmalar çok sınırlıdır. Daha çok öğretmen görüşlerinden yola çıkarak öneriler sunulan çalışmalar göze çarpmaktadır (Kural ve Güven, 2008; Öztürk ve Yılmaz, 2011; Çelebi Uzgu ve Aykaç, 2016). Çalışma bu anlamda programların tasarlanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi görevini yürüten Talim ve Terbiye Kurulu'nun çalışmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca çalışma yeni programın durumu ve niteliği hakkında araştırmacılara, alan uzmanlarına ve öğretmenlere bir perspektif sunmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 ve 2017 yıllarında yayınlanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programlarının yaklaşım, genel amaç, öğrenme alanları, kazanım, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açısından karşılaştırılmasıdır.

Araştırmada cevap aranan sorular ise şunlardır;

1. 2012 ve 2017 yıllarında yayınlanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programlarında yaklaşım boyutu nasıl ele alınmıştır?
2. 2012 ve 2017 yıllarında yayınlanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programlarında genel amaçlar nasıl ele alınmıştır?
3. 2012 ve 2017 yıllarında yayınlanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programlarında öğrenme alanları boyutu nasıl ele alınmıştır?
4. 2012 ve 2017 yıllarında yayınlanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programlarında kazanım boyutu nasıl ele alınmıştır?
5. 2012 ve 2017 yıllarında yayınlanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı boyutu nasıl ele alınmıştır?

### **Araştırmanın problemi**

Öğretim programları herhangi bir dersin çıkış felsefesi, vizyonu, amaçları, öğretim yaklaşımı ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme gibi ana hususlarını açıkladığından okullarda okutulan derslerin temelini oluşturur ve bir rehber niteliğindedir. 2017 yılında değişen Bilişim Teknolojisi ve Yazılım dersinin öğretim programı ile önceki programın yaklaşım, genel amaç, öğrenme alanları, kazanım, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açısından ne gibi farklılıklar içerdiği araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

## **2. Yöntem**

Araştırmanın soruları ve amacı doğrultusunda varolan durumu saptamak için nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği seçilmiştir. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu hakkındaki yazılı ve görsel materyal ve malzemelerin belirli ölçütlere göre incelenmesi ve değerlendirilmesini kapsayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Glesne, 2013). Bu süreç hem veri toplamayı hem de veri çözümlemesini içermektedir (Ekiz, 2009). Bu araştırmada amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 ve 2017 yıllarında yayınlanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programları içerik analizine tabi tutularak yaklaşım, genel amaç, öğrenme alanları, kazanım, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açısından incelenmiştir.

## **3. Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmada elde edilen veriler yaklaşım, genel amaç, öğrenme alanları, kazanım, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

### **3.1. 2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Program Yaklaşımlarının Karşılaştırılması**

5 ve 6. sınıflarda zorunlu, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli olarak okutulan 2012 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programının, "standart tabanlı program" anlayışı ile hazırlandığı ve standartlara dayalı kazanımlar oluşturulurken Tomei'nin teknoloji alanı için oluşturduğu taksonominin dikkate alındığı görülmüştür. Eğitim alanındaki standartlar, öğretilmesi gereken bilgi ve yeterlikler dizisinin temeli olarak tanımlanabilir. Öğretmenler programı uygularken önce öğrencinin hangi düzeyde olduğunu belirleyecek, daha sonra öğrencinin düzeyini daha üste taşımaya hedefleyecektir. Amaç, her bir öğrencinin seviyesini yükselterek teknoloji kullanımı konusunda bir kültür oluşturmaktır. Programda sınıf düzeyleri için öğretilmesi gereken belirli bir ünite ve ya konu bulunmamakta, seçimler öğretmenin tercihlerine bırakılmaktadır.

2012 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında Shepard, Hannaway ve Baker, (2009)'un belirlediği

standart özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Standartlar, öğrencilerin neleri anlaması ve yapabilmesi gerektiğini ana hatlarıyla belirler.
- Standartlar, gelecekteki iş ve eğitim gereksinimleriyle ilgili ve gelişimsel olarak öğrenciye uygun olmalıdır.
- Tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve yüksek beklentilere ulaşabileceğine inanılır.
- Öğretim sürecinde, standartların vurguladığı bilgi ve becerilerin her bir öğrenci tarafından öğrenilmesine yardım edilir.
- Öğretme-öğrenme sürecinde etkin öğrenme vurgulanır.
- Öğrencilerin gerçek öğrenme başarılarına göre ilerlemesi sağlanır.

1- 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için geliştirilen 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında ünite temelli yaklaşım esas alınmıştır. 1-4. sınıflar için verilen kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğretmenlerin bireysel becerilerine bağlı olarak öğrenci ve veli istekleri doğrultusunda serbest etkinlik ders saati içerisinde uygulanması öngörülmüştür. Programda, 1-4 ve 5-8. sınıf düzeyinde beş temel ünite bulunmaktadır.

### 3.2. 2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Ders Programlarının Genel Amaçlarının Karşılaştırılması

2012 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programının genel amacı; “Dersin sonunda öğrenciler, bilgi ve iletişim teknolojilerini etik değerlere uygun, etkili ve üretken bir biçimde kullanabilir” şeklinde ifade edilmiştir.

2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında ise genel amaç;

“Bu program öğrencilerin;

1. Dijital vatandaş olarak teknolojik kavramları, sistemleri ve işlemleri iyi anlayan bireyler olmalarını,
2. Bilişim teknolojilerini etkili ve amacına uygun kullanmalarını,
3. İnternet tabanlı servislere erişmelerini, araştırmalarını ve kullanmalarını,
4. Bilgisayar bilimine ilişkin genel bir anlayış ve teknik birikim oluşturmalarını,
5. Problem çözme ve bilgi-işlemsel düşünme becerileri edinmelerini ve geliştirmelerini,
6. Akıl yürütme sürecini takip edebilmelerini ve değerlendirmelerini,
7. Öğrenme sürecinin bir parçası olarak işbirlikli çalışma becerileri edinmelerini, sosyal ortamlardan faydalanmalarını ve öğrendiklerini paylaşmalarını,
8. İnternet ortamında öğrenme fırsatları aramalarını,
9. Algoritma tasarımına ilişkin anlayış geliştirerek, sözel ve görsel olarak ifade edebilmelerini,
10. Problemleri çözmek için uygun programlama yaklaşımını seçerek uygulayabilmelerini,
11. Programlama konusunda teknik birikim oluşturmalarını,
12. Programlama dillerinden en az birini iyi düzeyde kullanabilmelerini,
13. Web sitesi tasarımı ve yönetimi konusunda çalışmalar yürütmelerini,
14. Günlük hayatta karşılaşılan sorunların (yaşlı ve engelli bireylerin karşılaştığı sorunlar vb.) çözümüne ilişkin yenilikçi ve özgün projeler geliştirmelerini,
15. Yaşam boyu öğrenme konusunda bilinç kazanmalarını amaçlamaktadır. “ şeklinde belirtilmiştir.

Bilişim teknolojileri eğitiminin genel amaçları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre belirlenen Türk Milli Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde düşünülmeli, belirlenmeli ve yorumlanmalıdır.

Örneğin, bu temel yasada eğitimle her yurttaşın, “... 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 yetiştirilmesinin” altı çizilmektedir. Yukarıda yer alan yasanın genel çerçevesi içinde okullarda bilişim teknolojileri eğitiminin genel amaçlarını ve programın uygulamasını kısaca özetlemek, bazı noktaların önemini belirtmek gerekmektedir.

Bu bağlamda, içerik ve etkinlikler oluşturulurken gözetilecek ve dikkat edilecek noktalar 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında aşağıdaki gibi yer almaktadır:

- Bu derste öğrenme süreci kuramsal bilginin yanı sıra mutlaka uygulama olanaklarıyla zenginleştirilmelidir.
- Öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması sağlanmalıdır.
- Öğretmenin rolü; öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için ona rehberlik etmek, öğrencinin öğrenim sürecine katılımını sağlamak için gerekli önlemleri almak ve öğrenciyi sürekli güdülemek olmalı, hem bireysel hem de



grup çalışmaları tercih edilmelidir.

- Bu süreçte ele alınan problemlerin ve çözüm önerilerinin doğrudan gerçek hayatla ilişkilendirilmesi ve gerçek bir probleme çözüm üretilmesi son derece önemlidir. Bu amaçla öğrenme sürecinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi de önerilmektedir.
- Eğitim ortamı, öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenmelidir.
- Paylaşmaya ve birlikte geliştirmeye dayalı sosyal kodlama ortamları da kullanılabilir. Bu ortamda öğrenciler ve öğretmenler kişisel ya da grup olarak yaptıkları yazılımları diğer; İnternet kullanıcıları ile paylaşmakta, bir proje üzerinde ortaklaşa çalışabilmekte ve mevcut projelerden yeni projeler üretebilmektedir.
- Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi'nde donanım olarak bilgisayarlar, tabletler ya da robot kitleri kullanılabilir.
- Teknik alt yapı eksikliği bulunan okullarda öğrencilerin bilgisayar olmadan öğrenebilmeleri için farklı etkinliklerin ve uygulamaların yapılması önemlidir. Bilgisayar kullanmadan gerçekleştirilen etkinlikler ve drama süreçleri tasarlanıp uygulanabilir.
- Ayrıca; blok tabanlı programlama araçları, metin tabanlı programlama ortamları ve kağıt-kalem etkinlikleri (teknik alt yapı eksikliği olan okullar için bilgisayar kullanmadan) olmak üzere 3 yaklaşım sunulmuş, bu yaklaşımlara yönelik öğretim içerikleri ve etkinlikler geliştirilerek öğretmenlerin kendi tercihleri doğrultusunda bunlardan istediklerini uygulaması düşünülmüştür. Bu kapsamda geliştirilen öğretim içerikleri EBA (Eğitim Bilişim Ağı) altında yer alacaktır.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı gibi her okulda zümre öğretmenlerine yıllık ve günlük planlarını, ders işleniş örneklerini geliştirirken kalıplaşmış bir yapıya kendilerini kaptırmamaları önerilmekte; okullarındaki teknik alt yapıya göre farklı yaklaşımlarla ders kazanımlarının verilebileceği vurgulanmaktadır. Sadece bilişim teknolojileri üniteleri arasında bütünlük oluşturulması değil diğer ders konuları ve gerçek hayatla da konuların ilişkilendirilmesi sağlanmalı, böylece “bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğrenciye yarar sağlamaktadır”, “teknolojiyi doğru kullanmayı öğrenmek önemlidir”, “kodlama dersi ülke geleceği için önemlidir” gibi söylemler de uygulamada gerçekleştirilmelidir. Bu bilgiler ışığında, 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı genel amaçlarının Türk Milli Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde daha iyi ifade edildiği dikkati çekmektedir.

### 3.3. 2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Ders Programlarının Öğrenme Alanları Boyutunun Değerlendirilmesi

**Tablo 1: 2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Programlarının Öğrenme alanları Boyutu**

Öğretim Yılı	Öğrenme Alanı Sayısı	Öğrenme Alanları İsimleri
2012	4	Bilişim Okur-Yazarlığı Bilişim Teknolojilerini Kullanarak İletişim Kurma, Bilgi Paylaşma ve Kendini İfade Etme Araştırma, Bilgiyi Yapılandırma ve İşbirlikli Çalışma Problem Çözme, Programlama ve Özgün Ürün Geliştirme
2017	5	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Etik ve Güvenlik İletişim, Araştırma Ve İşbirliği Dijital Ürün Oluşturma Hesaplamalı Düşünme

2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programları öğrenme alanları boyutunda incelendiğinde 2012 öğretim programının dört öğrenme alanından, 2017 öğretim programının ise beş öğrenme alanından oluştuğu görülmektedir.

2012 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında Bilişim Okur-Yazarlığı öğrenme alanında yer alan etik, gizlilik, güvenlik ve dijital vatandaşlıkla ilgili kazanımların, 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi programında Etik ve Güvenlik adı ile ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlendiği dikkati çekmektedir. “Bilişim Teknolojilerini Kullanarak İletişim Kurma, Bilgi Paylaşma ve Kendini İfade Etme” ve “Araştırma, Bilgiyi Yapılandırma ve İşbirlikli Çalışma” öğrenme alanları “İletişim, Araştırma ve İşbirliği” öğrenme alanı olarak birleştirilmiştir. “Problem Çözme, Programlama ve Özgün Ürün Geliştirme” öğrenme alanı altında yer alan Özgün Ürün Geliştirme, “Dijital Ürün Oluşturma” adı ile ayrı bir öğrenme alanı olarak sunulmuştur. Ayrıca, Hesaplamalı Düşünme (Computational Thinking) 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almaktadır. Hesaplı düşünme International Society for Technology Education (ISTE) (2016) tarafından günümüz öğrencilerinin sahip olması gereken yedi beceriden biri



olarak belirlenmiştir. Hesaplamalı Düşünmeye öğretim programında yer verilmesinin pedagojik açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

### 3.4. 2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Ders Programlarının Kazanım Boyutunun Değerlendirilmesi

**Tablo 2: 2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Programlarının Kazanım Boyutu**

Öğretim Yılı	2012 Yılı BTY Öğretim Programı						2017 Yılı BTY Öğretim Programı				
Düzye	Temel I Düzye	Temel II Düzye	Orta I Düzye	Orta II Düzye	İleri I Düzye	İleri II Düzye	1-4. Sınıflar	5. Sınıflar	6. Sınıflar	7. Sınıflar	8. Sınıflar
Kazanım Sayısı	45	33	25	25	27	28	51	97	95	50	44

2012 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretim programının; temel bilişim teknolojileri araçlarını tanıma ile başlayan, düşünme ve yaratıcılık becerileri ile ürün oluşturmaya kadar uzanan bir çerçeve program olduğu görülmektedir. Bu program temel, orta ve ileri seviyelerde, iki düzeylidir. Bunun yanı sıra hazırbulunuşlukları farklı öğrenciler için de aşamalı olarak bir üst düzyeye yükselmesine olanak sağlanmaktadır.

2012 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programı ile 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programı kazanım yönünden karşılaştırıldığında kazanımların büyük ölçüde farklılaşmadığı, köklü reformların yaşanmadığı görülmektedir. Aşağıda iki programda da aynı olan kazanımlardan bazıları yer almaktadır:

*Bilginin ağlar arasındaki yolculuğunu keşfeder. (2012, Temel I Düzye,2.1. İnternet, İletişim)*

*Bilginin ağlar arasındaki yolculuğunu keşfeder. (2017, 5.3.1.1.1 İletişim, Araştırma ve İşbirliği)*

*Dosya uzantılarına göre dosyaların temel özelliklerini tanımlar.( 2012, Temel I Düzye,1.4. BİT'i Kullanma ve Yönetme)*

*Dosya uzantılarına göre dosyaların temel özelliklerini tanımlar.( 2017, 6.1.3.1. Dosya Yönetimi)*

*Elektronik verileri sınıflama ve saklama konusunda doğru yaklaşımları uygular. ( 2012, Orta I Düzye,1.4. BİT'i Kullanma ve Yönetme)*

*Elektronik verileri sınıflama ve saklama konusunda doğru yaklaşımları uygular. (2017, 6.1.3.3. Dosya Yönetimi)*

*Kişisel mesaj ile dosyaların saklanması ve erişilmesi konusunda strateji geliştirir. ( 2012, İleri I Düzye,1.4. BİT'i Kullanma ve Yönetme)*

*Dosyaların saklanması ve erişilmesi konusunda strateji geliştirir. (2017, 6.1.3.5. Dosya Yönetimi)*

*Etik ilkelerin ihlali sonucunda karşılaşılabilecek durumlara örnek verir. 2012, Temel I Düzye,1.6. BİT'ini Kullanırken Etik ve Sosyal Değerler)*

*Etik ilkelerin ihlali sonucunda karşılaşılabilecek durumlara örnek verir. (2017, 6.2.1.5. Etik ve Güvenlik)*

Ayrıca, 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretim programında Etik ve Güvenlik ünitesine siber zorbalık konusuna ait kazanımlar eklendiği görülmüştür:

6.2.1.3. Siber zorbalık kavramını açıklayarak korunma amacıyla alınabilecek önlemleri tartışır.

Sanal ortamda karşılaşılabilecek olumsuz davranışlara karşı duyarlı davranılması üzerinde durulur.

6.2.1.4. Siber zorbalığa maruz kaldığında ne yapacağını bilir.

8.2.1.2. Siber zorbalığın nedenlerini tartışır.

8.2.1.3. Siber zorbalığı azaltmak için yapılması gerekenleri açıklar.

ISTE'ye (2016) göre hesaplamalı düşünme, teknoloji ile düşünce birleşimini güçlendiren bir problem çözme yaklaşımıdır. Hesaplamalı Düşünme (computational thinking), çok geniş ve genel bir çerçeveye sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda sadece bilgisayarlılar için değil herkes için geçerli bir temel beceridir ve hesaplamalı düşünmenin yakın gelecekte herkes tarafından kullanılan temel beceriler (okuma, yazma ve aritmetik gibi) arasında yer alacağı düşünülmektedir (Korkmaz vd.,2015). Bu nedenle 2017 öğretim programında Hesaplamalı Düşünme kavramının yer almasının öğretim programındaki en önemli değişiklik olduğu düşünülmektedir. Yine ISTE'ye (2016) göre eğitimde he-

saplamalı düşünmenin amacının öğrencilerin bilgisayar biliminde ilerlemeleri değil, öğrencilerin bilgisayarca düşünme yeteneklerini bir alışkanlık gibi diğer derslerde de uygulamaları olduğu vurgulanmaktadır. Bu da Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinin diğer ders konuları ve gerçek hayatla da ilişkilendirilmesi açısından önemlidir.

2017 programında kazanımlar için öngörülen sürenin yeterli olduğu, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu, öğrencilerin günlük yaşam ihtiyaçları ile ilişkilendirilerek farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verdiği ve öğrencilerde merak uyandıracak içeriklere sahip olduğu görülmüştür. Dersin genel amaçları açısından kazanımlar uygundur.

### 3.5. 2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Ders Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

**Tablo 3: 2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması**

Öğretim Yılı	2012 Yılı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı	2017 Yılı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı
	Portfolyo (e-portfolyo)	Portfolyo (e-portfolyo)
	Rubrik değerlendirme	Rubrik değerlendirme
	Öz değerlendirme	Öz ve akran değerlendirme formları
	Performans değerlendirme	Performans ve Proje değerlendirme

2012 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programı ile 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretim programında süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı benimsendiği görülmüştür. Shepard'a göre (2000) süreç odaklı değerlendirme süreçleri, yapılandırmacı yaklaşımları temel almakta ve öğrenciyi daha etkin kılmaktadır. Öğrencilerin bilişsel ya da psikomotor bir ürün ortaya koymak için sınıf içi ya da dışında yaptığı bütün etkinlikler ve gösterdiği çabalar değerlendirme kapsamında ele alınmaktadır. Kullanılacak ölçme aracı ve değerlendirme yaklaşımı olarak ölçülmek istenen becerilere ve değerlendirme sonuçlarının hangi amaçla kullanılacağına göre yukarıdaki süreç değerlendirme türlerinden herhangi biri belirlenebilmektedir. Değerlendirme sonrasında performansları hakkında verilen yapıcı geri bildirimler; öğrencilerin neyin önemli olduğunu, neyin öğretilmeye çalışıldığını ve hangi alanda gelişmek için çaba sarf etmeleri gerektiğini kavramalarını sağlayacaktır (MEB, 2017). Bu nedenlerle 2012 ve 2017 öğretim programlarında istenilen çıktıların değerlendirilmesi amacıyla doğru yaklaşımın seçildiği söylenebilir.

## 4. Tartışma ve Sonuç

Teknolojik gelişmeler hayatın birçok alanını etkilemektedir. Yeni teknolojiler her alanda kolaylaştırıcı çözümler sunduğundan, bireyler tarafından kolaylıkla benimsenmekte ve vazgeçilmez hale dönüşmektedir. Günümüzde dijital vatandaş olarak isimlendirilen yeni nesil, teknolojik yeniliklerin içinde büyümekte küçük yaşlardan itibaren bu cihazları kullanabilme becerilerine sahiptirler. Günümüz dijital vatandaşlarına sunulan eğitim ortamlarının da onların gereksinimlerine uygun olacak şekilde tasarlanması çok önemlidir (Prensky, 2001; Thompson, 2013). Bu nedenle ülkerin birçoğu okulların teknoloji alt yapılarını güçlendirmek için yüksek bütçeli projeler gerçekleştirmektedir. Türkiye ise eğitimde son zamanların en yüksek bütçeli projesi olan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesiyle okullardaki teknolojiyi iyileştirmeyi ve eğitim teknolojilerini derslerle etkin olarak bütünleştirmeyi hedeflemektedir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinin öğrenme ve öğretme sürecinin farklı teknolojik altyapılarla desteklenmesi gerekmektedir. 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programında bilişim teknolojileri sınıfı olmayan ve alt yapı problemi yaşayan okullar için ya da daha zengin öğrenme ortamları oluşturabilecek imkâna sahip okullar için blok tabanlı programlama araçları, metin tabanlı programlama ortamları ve kâğıt-kalem etkinlikleri - robotik kitler vb. gibi farklı yaklaşımlar kullanılabilirliği önerilerek ders işlenişinin öğretime bırakıldığı görülmüştür. Ayrıca, bu kapsamda geliştirilen öğretim içeriklerinin EBA (Eğitim Bilişim Ağı) altında yer alacağı vurgulanmıştır (MEB, 2017).

Araştırmanın sonucunda standart program anlayışından vazgeçildiği ve tüm sınıf düzeyleri için ayrı ayrı kazanımlar oluşturulduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalara bakıldığında, 2012 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programında çerçeve program doğrultusunda her öğretmen kendi planını oluşturduğu için yakın çevredeki okullarda bile öğrencilerin derste öğrendiklerinin farklı olduğu, nakil gelen öğrenciler için bu durumun sorun oluşturduğu kısaca okullar arasında öğrenme farklılıkları olduğu görülmüştür (Çelebi Uzgur ve Aykaç, 2016). Ayrıca içeriklerin sınıf düzeylerinde birbirinin tekrarı olduğu dikkati çekmiştir. 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programıyla birlikte 1-4 ve 5-8. sınıf düzeyinde beş temel ünite ve 02.10.2017 tarihinde MEB'in yayınladığı 5. Sınıf öğretmen ve öğrenci e-kitapları ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim materyalleri ile içeriğin net olarak belirlenerek okullar arasındaki öğren-

me farklılıklarının ortadan kaldırılmaya çalışıldığı dikkati çekmiştir.

Ayrıca 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programında 1–4. sınıflar için verilen kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğretmenlerin bireysel becerilerine bağlı olarak öğrenci ve veli istekleri doğrultusunda serbest etkinlik ders saati içerisinde uygulanabileceği belirtilmiştir. 1-4. sınıflar için dersin seçmeli ve uzman öğretmeni tarafından verilmeyecek olmasının, programın uygulamasında yaşanabilecek sorunlardan en önemlisi olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalara göre dersin seçmeli oluşu öğrencilerin derse olan ilgi, istek ve ciddiyetlerinin azalması gibi çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir (Bektaş, 2006; Seferoğlu, 2007; Öztürk ve Yılmaz, 2011). Öte yandan kodlama eğitimi öğrencilere yansıtıcılık, yaratıcılık, kural öğrenme ve kurallara uyma, problem çözme ve analitik düşünme, uzamsal düşünme becerileri gibi beceriler kazandırmaktadır (Akpınar ve Altun, 2014). Bu yönüyle ilkokullarda verilecek olan kodlama dersi amacının öğrencileri programcı olarak yetiştirmek olmadığı bu becerileri kazanmalarını sağlamak olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin her kademedede zorunlu ders olarak alan uzmanları tarafından okutulması çağımızın bir gereği olarak görülmektedir.

2012 ve 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programları öğrenme alanları boyutunda incelendiğinde 2012 öğretim programının dört öğrenme alanından, 2017 öğretim programının ise beş öğrenme alanından oluştuğu görülmektedir. Hesaplamalı Düşünme (Computational Thinking) 2017 öğretim programında ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almaktadır. Hesaplı düşünme ISTE tarafından günümüz öğrencilerinin sahip olması gereken yedi beceriden biri (ISTE standart for students) olarak belirlenmiştir (ISTE, 2016). Hesaplamalı Düşünmeye öğretim programında yer verilmesinin öğrencilerin gelişimleri için önemli olduğu düşünülmektedir. ISTE'e (2016) göre öğrenciler, çözüm üretme ve geliştirmede teknolojik yöntemlerden faydalanarak problemleri anlama ve çözme stratejileri geliştirebilir ve kullanabilirler. Kısaca hesaplamalı düşünme, teknoloji ile düşünce birleşimini güçlendiren bir problem çözme yaklaşımıdır. Hesaplamalı Düşünmenin (computational thinking) çok geniş ve genel bir çerçevede olduğu göz önünde bulundurulduğunda yakın gelecekte herkes tarafından kullanılan temel beceriler (okuma, yazma ve aritmetik gibi) arasında yer alacağı düşünülmektedir (Korkmaz vd., 2015). Bu nedenle 2017 öğretim programında Hesaplamalı Düşünme kavramının yer almasının öğretim programındaki en önemli değişiklik olduğu düşünülmektedir. Yine ISTE'e (2016) göre eğitimde hesaplamalı düşünmenin amacının öğrencilerin bilgisayar biliminde ilerlemeleri değil, öğrencilerin bilgisayarca düşünme yeteneklerini bir alışkanlık gibi diğer derslerde de uygulamaları olduğu vurgulanmaktadır. Bu da Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinin diğer ders konuları ve gerçek hayatla da ilişkilendirilmesi açısından önemlidir.

Ayrıca, 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretim programında Etik ve Güvenlik ünitesinde siber zorbalık konusunda ait kazanımlar eklendiği görülmüştür.

2017 programında kazanımlar için öngörülen sürenin yeterli olduğu kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu, öğrencilerin günlük ihtiyaçları ile ilişkilendirilerek farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verdiği ve öğrencilerin merakını uyandıracak içeriklere sahip olduğu görülmüştür. Dersin genel amaçları açısından kazanımlar uygundur.

2012 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programı ile 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım öğretim programlarında süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı benimsendiği görülmüştür. Süreç odaklı değerlendirme süreçleri, yapılandırmacı yaklaşımları temel almakta ve öğrenciyi daha etkin kılmaktadır (Shepard,2000). Öğrencilerin bilişsel ya da psikomotor bir ürün ortaya koymak için sınıf içi ya da dışında yaptığı bütün etkinlikler ve gösterdiği çabalar değerlendirme kapsamında ele alınmaktadır (MEB, 2017). Bu nedenlerle 2012 ve 2017 öğretim programlarında doğru yaklaşımın seçildiği düşünülmektedir.

## 5. Kaynakça

- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 9(1), 176-187.
- Akpınar, Y. ve Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online*. 13(1).1-4
- Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S. (2010). Bilişim şuraları, teknoloji politikaları ve eğitim. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. 10 - 12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi, 475-482. 15.
- Bektaş, C. (2006). İlköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ*.
- Bektaş, C. ve Semerci, Ç. (2008). İlköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 195-210.
- Çelebi Uzgur, B. ve Aykaç, N. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ege bölgesi örneği), *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 273-297.

- Duman, H. (2012). Zorunlu formatörlük uygulaması ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin gelecekteki konumuna ilişkin öğretmen görüşleri (Adana ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [EĞİTEK]. (2001). Bakanlığımızca bilgisayar laboratuvarı kurulan okullarda görev yapan müdür, müdür yardımcıları, formatör öğretmenler, bilgisayar öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin bilgisayar laboratuvarına ilişkin görev talimatı. Ankara, MEB.
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 2.baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş, Ankara: Anı Yayıncılık, (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), 2. Baskı.
- ISTE (2016). Standards for students (ebook). <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Kabakçı, I., Kurt, A. ve Yıldırım, Y. (2008). Bilgisayar öğretmenlerinin seçmeli bilişim teknolojileri öğretim programının uygunluğuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. VIII. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Konferansı. (sf.518-526). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kaptan, F. ve Kuşakcı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı (s. 197-202). ODTÜ : Ankara.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S., Güneş, E.A., Karabulut Coşkun, B. (2012). Bilişim teknolojileri dersi ve ilköğretimde önemi. 6. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri- 6th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Gaziantep, Turkey, 4-6 Oct. 2012,.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M. Y., Oluk, A., ve Sarıoğlu, S. (2015). Bireylerin bilgisayarca düşünme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 68-87.
- Kural Er, F. ve Güven, B. (2008). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf bilgisayar dersi programının içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri. Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 175-184
- Merrin, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.) Nobel Yayınevi: Ankara. (Orijinal basım yılı 2009).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007a). Yeni uygulamaya konulan ilköğretim kurumları derslerine ait öğretim programları ve haftalık ders saatleri çizelgesine ilişkin hususlar.
- Öztürk, H. T. ve Yılmaz, B. (2011). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi'nin seçmeli statüsünün dersin pedagojik değerine yansımalarının öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesi. Ege Eğitim Dergisi, 2(12), 63-821.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-2.
- Seferoğlu, S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 29; 99-111.
- Şerefoğlu Henkoğlu, H. ve Yıldırım, S. (2012). Türkiye'deki ilköğretim okullarında bilgisayar eğitimi: kuram ve uygulamadaki farklılıklar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45 (1), 23-61.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, 29(7), 4-14.
- Talim Terbiye Kurulu [TTK]. (2006). İlköğretim seçmeli bilgisayar (1-8. sınıflar) dersi öğretim programı. Ankara, MEB. Mart 29,
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Seçkin Yayınevi: Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu bilişim teknolojileri ve yazılım dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu bilişim teknolojileri ve yazılım dersi (5, 6. sınıflar) öğretim programı.
- Öztürk, H. T. ve Yılmaz, B. (2011). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi'nin seçmeli statüsünün dersin pedagojik değerine yansımalarının öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesi. Ege Eğitim Dergisi, 2(12), 63-821.
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. Computers & Education, 65, 12-33.
- Yüksel, İ., ve Sağlam. M. (2012). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.



## **Ortaokul Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşleri<sup>1</sup>**

### **Middle School Teachers' Views about High-Stakes Tests<sup>1</sup>**

Serkan BULDUR<sup>2</sup>, Mustafa ACAR<sup>3</sup>

#### **Öz**

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlar hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen bir ölçeği Türkçe'ye uyarlayarak ulusal alan yazına kazandırmak ve aynı zamanda öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını incelemektir. Bu kapsamda Genç (2005) tarafından geliştirilen "Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler Ölçeği" Türkçe'ye uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir ilin merkez ilçe ortaokullarında görev yapan 356 ortaokul branş öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, ölçeğin orijinal halindeki iki faktörlü yapı ile Türkçe formundaki ve Türk öğretmenler örneklemindeki yapı, uyumlu olarak tespit edilmiştir. Ölçek orijinal halinde olduğu gibi 12 maddeden ve iki faktörden oluşmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Merkezi sınavlar, ortaokul öğretmeni, cinsiyet, branş, kıdem

#### **Abstract**

The aim of this study is to contribute to the national literature by adapting a scale designed for determining the views of teachers on the high-stakes tests and investigate whether teachers' views on high-stakes tests differ by their gender, year of experience and course they teach. For this purpose, the "General View about High-Stakes Testing Scale" developed by Genc (2005) is adapted to Turkish by conducting validity and reliability analyses. The study group consisted of 356 middle school teachers working at schools in the central district of a city. From the result of the study, two factorial structure of the original scale was found to be preserved in the Turkish version of the scale and for Turkish teachers sample. Similar to its original version, the Turkish version of the scale is concluded to consists of 12 items under two factors.

**Keywords:** High-stakes test, secondary school teacher, gender, branch, year of experience

1. Bu çalışma "Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve uygulamalarını etkileyen faktörler" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir ve Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (CÜBAP) tarafından EGT 046 proje numarası ile desteklenmiştir.

2. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-0733-4287>

3. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-8814-8891>

**Atf / Citation:** Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 319-330. doi:10.24106/kefdergi.2543



## Extended Abstract

High-stakes tests can be defined as a determinant important factor on making significant decision related to educational period such as placement of students in some programs and deciding their educational progress, determining teacher's performances and school success rates (Greene, 2011). High-stake tests have an important effect also in terms of educational process outside their effect on student's educational life. Such effects of high-stake tests directly effects all the stakeholders of education, especially students, teachers, parents and school managers (Jones ve Egley, 2004). This effect of high-stake tests related to education on many stakeholders has made existence of these exams on education literature a contradictive topic. As a result of several studies, high-stake tests were found to have positive effects such as providing a standard in assessment and evaluation (Afflerbach, 2004; Genç, 2005), increasing motivations of students in terms of studying (Elmore, 2004; Herman, 2004; Kahraman, 2014),, showing the successes of students according to the society they are in and comparing their successes (Jones, Jones ve Hargrove, 2003; Pedulla vd. 2003). However, contrary to these, in some studies, high-stake tests were stated to have adverse effects due to reasons such as causing pressure and stress for students (Buyruk, 2014; Genç, 2005; Dawson, 2012), teachers and families, being an obstacle in front of implementation of education program, promoting only test-oriented teaching (Moses ve Nanna, 2007), increasing the workload of teachers and decreasing the anxiety and motivation of students (Abrams vd. 2003; Greene, 2011; Şad ve Şahiner, 2016). In the lights of these, purpose of this study is to gain a scale towards determining views of secondary school teachers into the literature and to investigate if there is any different in views of teachers on high-stake tests in terms of gender, year of experience and branch variables. Within this context, a validity and reliability study was conducted by adapting "General View About High-Stakes Testing Scale" developed Genc (2005) into Turkish. The study group is composed of 356 secondary school teachers working in secondary schools in Central district of a province. For adaptation study, Turkish form of scale was prepared based on expert opinions. Later, the original Turkish form and scale was applied to 31 prospective teacher studying in English Language Teaching Department and the relation level between score obtained from Turkish and English forms was determined by calculating the Pearson Moment Correlation Coefficient. Confirmatory factor analysis (CFA) techniques were used to determine the validity of the scale after completion of the study relating language validity. Cronbach  $\alpha$  internal reliability coefficients were calculated to determine the reliability of the items included in the scale. In order to determine the distinctiveness of the items, item-total correlations were calculated and the difference between the item scores of the upper 27% and lower 27% (n= 96) groups determined by the total score was determined by t-test. The multivariate test, MANOVA (multivariate ANOVA), was used to examine whether the participants' opinions regarding the high-stake tests varied according to gender, branch and years of experience. In order to determine the language validity of the scale, the correlation coefficient between Turkish and English forms, which were applied each one week to 31 students studying in English Language Teaching Department, was determined as .97. As a result of the construct validity of the scale, it was seen that there was no item showing overlapping in the scale, and when the slope-accumulation graph was examined, the eigenvalue of the scale was gathered under 2 factors which are higher than 1. The total variance ratio explained by these two factors is 50.41%. It is seen that some conformity indices are good (GFI, CFI, NNFI, SRMR,) and some are moderate ( $\chi^2 / sd$ ) when the compliance indices obtained from study findings in CFA for structure validity are compared with accepted values in field writing. The coefficient of the first factor (positive views) of the scale was .79 and the coefficient of the second factor (negative views) was calculated to be .75 in the calculated Cronbach  $\alpha$  internal reliability coefficient scale. It was determined that item-total correlations of the scale change between .38 and .64 in the results of the item analysis conducted in order to determine the distinctiveness levels of the items in the scale. The results of the t-test between item mean scores of the upper 27% and lower 27% groups show that the differences are significant for all items. As a result, the two factorial structure in its original state of scale and the structure in the Turkish form and in the Turkish population were found to be harmonious. The scale consists of 12 items and two factors as they are in the original version. The first factor with 7 items is called "Positive View About High-Stakes Testing Scale" and the second factor with 5 items is called "Negative Views About High-Stakes Testing Scale". According to the pilot study data, there is a significant difference between the teachers' scores on the high-stake tests ( $t(355)= 14.04$   $p<.01$ ). According to this difference, positive views of teachers on high-stake tests are significantly higher than negative views. The results whether the views of teachers towards high-stake tests are differentiated in terms of independent variables in the study are investigated. According to findings, it was determined that the views scores of teachers on high-stake tests did not differ significantly in terms of gender (Wilks' Lambda=0.99;  $F(2,353)=0.80$ ;  $p>.01$ ), branch (Wilks' Lambda=0.69;  $F(12,616)=0.98$ ;  $p>.01$ ) and years of experience (Wilks' Lambda=1.81;  $F(8,684)=0.96$   $p>.01$ ). As a result, it was determined that secondary school teachers had both positive and negative views on high stake tests, but that positive views were significantly higher than negative views. In this study, a scale in which teachers' view on high-stake tests can be determined in general was gained to the national body of literature. This way, use of this scale is suggested in different studies where the views of teachers on high-stake tests will be studied.

## 1. Giriş

Öğretmenlerin öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri değerlendirme uygulamalarını pek çok faktör etkilemektedir. Bu faktörlerden bazıları; değerlendirmeye yönelik inançlar (Calveric, 2010; McWaters, 2001), okul imkânları (Abadiano ve Turner, 2003), zaman (Flowers, Delzell, Browder ve Spooner, 2005; Genç, 2005; Gilligan, 2007; Watt, 2005) ve merkezi sınavlar (Abrams, Pedulla ve Madaus, 2003; Bol, 2004; Hilliard, 2000; Schulz, 2005) olarak sayılabilir. Bu faktörler arasında yer alan merkezi sınavlar aslında sadece öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını değil öğretim süreçlerini de doğrudan etkilemektedir (Dawson, 2012; Moses ve Nanna, 2007; Osborn, 2015; Schulz, 2005). Yapılan pek çok çalışma, merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim uygulamalarını etkilediğini ve aynı zamanda öğrencilerin de kaygı, özyeterlik ve motivasyon gibi pek çok duyuşsal özellikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Abrams vd. 2003; Greene, 2011).

### Merkezi Sınavlar

Merkezi sınavlar, öğrencilerin bazı programlara yerleştirilmeleri ve eğitimsel olarak ilerlemelerine karar verilmesi, öğretmenlerin performanslarının ve okul başarı düzeylerinin belirlenmesi gibi eğitim süreci ile ilgili önemli kararların alınmasında belirleyici olan önemli bir faktör olarak tanımlanabilir (Greene, 2011). Merkezi sınavlarda alınan puanlar kişilerin hayatıyla ilgili fırsatları ya da seçeneklerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Moses ve Nanna, 2007). Çünkü öğrenciler eğitim hayatları boyunca pek çok merkezi sınava girerler ve buralardan aldıkları sonuçlar onların herhangi bir eğitim kurumuna yerleşme ya da mezun olabilme, ya da çeşitli burslardan veya ödüllerden faydalanma gibi hayatları ile ilgili çok önemli kararları etkilemektedir (Schulz, 2005).

Merkezi sınavlar, öğrencilerin eğitimsel hayatlarına olan etkisinin dışında aslında öğretim süreci açısından da önemli bir etkiye sahiptir. Merkezi sınavların bu etkileri başta öğrenciler, öğretmenler, aileler ve okul yöneticileri olmak üzere eğitimle ilgili bütün paydaşları doğrudan etkilemektedir (Jones ve Egley, 2004; Smyth, 2008). Merkezi sınavların eğitimle ilgili pek çok paydaş üzerindeki bu etkisi, bu sınavların varlığını alanyazında tartışmalı bir konu haline getirmiştir. Bazı araştırmacılar merkezi sınavların ölçme ve değerlendirmede bir standart sağlaması (Afflerbach, 2004; Genç, 2005), öğrencilerin çalışmaya yönelik motivasyonlarını artırması (Elmore, 2004; Herman, 2004; Kahraman, 2014), öğrencilerin içinde buldukları toplum standartlarına göre başarılarını ortaya koyması ve başarıların karşılaştırılmasını sağlaması (Jones, Jones ve Hargrove, 2003; Pedulla vd. 2003) gibi olumlu etkilere sahip olduğunu ifade etmektedirler. Ancak bunun aksine bazı araştırmacılar merkezi sınavların, öğrencileri, öğretmenleri ve aileleri baskı altında tuttuğu ve strese neden olduğu (Buldur ve Doğan, 2017; Buyruk, 2014; Genç, 2005; Dawson, 2012; Moses ve Nanna, 2007), öğretim programının uygulanmasının önünde engel teşkil ettiği (Jones vd. 2003; McMillan, Myran, ve Workman, 1999; Smyth, 2008) sadece teste yönelik öğretimi teşvik ettiği (Elmore, 2004; Genç, 2005; Herman, 2004), öğretmenlerin iş yükünü artırdığı (Moses ve Nanna, 2007), öğrencilerde kaygı ve motivasyon düşüklüğüne neden olduğu (Abrams vd. 2003; Greene, 2011; Şad ve Şahiner, 2016) gerekçeleriyle olumsuz etkilere neden olduğunu ifade etmektedirler.

Merkezi sınavlarda elde edilen sonuçlar, öğrencilerin herhangi bir eğitim kurumuna yerleşme ya da mezun olabilme, çeşitli burslardan veya ödüllerden faydalanma ve işe yerleşme gibi hayatları ile ilgili çok önemli kararları doğrudan etkilemektedir (Schulz, 2005). Dolayısıyla merkezi sınavlar öğrencilerin akademik ilerleyişlerinde belirleyici bir role sahip olmakla birlikte aslında bireylerin hayatıyla ilgili fırsatları ya da seçenekleri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Greene, 2011; Moses ve Nanna, 2007).

Merkezi sınavların önemi ve varlığına ilişkin tartışmaların ötesinde özellikle Türk Milli Eğitim Sisteminin açısından bu sınavların var olması gerekliliği açıktır. Çünkü Türkiye’de giderek artan genç nüfus ve buna bağlı olarak eğitime olan talebin artması öğrencilerin farklı kurumlara, programlara ve hatta işe yerleştirilmelerinde ya da diğer bir deyişle kademeler arası geçişlerde merkezi sınavlarla mümkün olmaktadır (Dinç, Dere ve Koluman, 2014). Bu durum merkezi sınavların farklı gerekçelerle eleştiri konusu olmakla birlikte bahsedilen önemli kararların alınması açısından uygulanma zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir (Gündoğdu, Kızıtaş ve Çimen, 2010).

### Türk Eğitim Sisteminde Merkezi Sınavlar

Türk Milli Eğitim Sisteminin hemen hemen her kademesinde merkezi sınavlar uygulanmaktadır. Günümüzde ortaokuldan liselere geçişte Liseye Geçiş Sınavı (LGS), ortaöğretimden yükseköğretime geçişte Temel Yeterlilikler Testi (TYT) ve Alan Yeterlilikler Testleri (AYT), devlet memurluğuna atanmada Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi pek çok sınav uygulanmaktadır.

Özellikle temel eğitimden ortaöğretime geçişe yönelik yapılan sınavlarda son yıllarda büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Bu geçişler 2000’li yılların başında Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2008-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve 2013 yılından itibaren ise

TEOG sınavları ile yapılmaktadır. Ancak 2017-2018 eğitim öğretim yılı sonu itibarıyla TEOG uygulamasına da son verilerek Liseye Geçiş Sınavı (LGS) sistemine geçiş yapılmıştır. Geçmiş yıllarda yapılan uygulamalara bakıldığında uygulanan sistem ya da sınavın adının yanı sıra sınav sayısı, uygulama yöntemi, sınav içeriği ve değerlendirme kriterleri gibi birçok alanda değişikliklerinde yaşandığı söylenebilir (Dinç ve diğerleri, 2014).

### **Merkezi Sınavlar ve Öğretmenler**

Merkezi sınavların varlığı her ne kadar doğrudan öğrencileri etkilese de öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve motivasyonlarını da önemli ölçüde etkileyen bir faktördür (Schulz, 2005). Abrams vd. (2003) merkezi sınavların öğretmenlere ilişkin etkilerini dört temel başlık altında incelemişlerdir. Bu başlıklar i) öğretim programının ön gördüğü sınıf içi uygulamalar üzerindeki etkisi, ii) öğrencileri sınavlara hazırlama baskısı, iii) öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarına etkisi, iv) hesap verebilirliğe ilişkin görüşler olarak sıralanmıştır. Bu sınıflamanın paralelinde yapılan pek çok araştırmada merkezi sınavların öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu (Jones vd., 2003; McMillan vd., 1999; Smyth, 2008) hatta bazı durumlarda öğretim programı uygulamalarında kısıtlamaya gidilmesine neden olduğu ifade edilmektedir (Furhman, 2004; Jones vd. 2003). Diğer taraftan bazı araştırmacılar merkezi sınavların varlığının öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir (Bol, 2004; McWaters, 2001; Sikka, Nath ve Cohen, 2007).

Merkezi sınavların öğretmenlere yönelik etkilerine ilişkin ikinci başlık ise bu sınavların öğrencileri sınava hazırlamak konusunda öğretmenleri baskı altına almasına ilişkindir. Yapılan pek çok çalışma sonucunda öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı nedeniyle öğrencilerini devamlı olarak bu sınava hazırladıkları ve "teste yönelik öğretim" yaptıkları ifade edilmiştir (Amrein ve Berliner, 2002; Bol, 2004; Dawson, 2012; Genç, 2005; Pedulla vd. 2003; Smyth, 2008). Aslında bu durum merkezi sınavların öğretmenlere yönelik etkileriyle ilgili üçüncü başlık olan öğretmenlerin motivasyonları ile de doğrudan ilgilidir. Öğretmenler öğrencilerini merkezi sınavlara hazırlamak konusunda kendilerini baskı altında hissettikleri için öğretimlerini sınavlara yönelik planlamakta bu durum hem istedikleri gibi bir öğretim yapamamalarına (Schulz, 2005), hem de onları test çözebilecek öğrenci yetiştirmek gibi bir zorunluluğa itmektedir (Genç, 2005). Bu durumda öğretmenleri stres ve baskı altına sokmakta (Abrams vd. 2003; Moses ve Nanna, 2007; Sikka vd. 2007), motivasyonlarını düşürmekte (Paris ve Urdan, 2000) ve yaratıcılıklarını kısıtlamaktadır (Olsen ve Sexton, 2008; Smyth, 2008). Merkezi sınavların öğretmenlere yönelik etkilerine ilişkin son başlık ise bu sınavların hesap verebilirlik açısından katkıları olduğudur. Bazı araştırmacılar (Afflerbach, 2004; Genç, 2005) merkezi sınavları, ölçme ve değerlendirmede bir standart sağlaması açısından olumlu görmekte ve aynı zamanda bu uygulamanın öğretmenlerin performanslarını değerlendirmekte bir araç olarak kullanabileceğini ifade etmektedirler (Schulz, 2005). Hatta yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğrencilerinin merkezi sınavlarda ki başarılarını kendi performansları içinde bir gösterge olarak gördüklerinden dolayı bu sınavların yapılmasının kendi performanslarında da bir artış meydana getirebileceğini düşünmektedirler (Şad ve Şahiner, 2016). Bu bağlamda bazı öğretmenler merkezi sınavların varlığını hesap verebilirlik açısından olumlu görmektedirler (Schulz, 2005).

Sonuç olarak ilgili alan yazın merkezi sınavların varlığının öğretmenleri pek çok boyut açısından etkilediğini ortaya koymaktadır. Genç'in (2005) merkezi sınavların öğretimi yönlendirdiği vurgusu aslında bu sınavların özelde öğrenci ve öğretmenleri olmak üzere eğitim sürecinin bütün paydaşlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Merkezi sınavların; öğrenciler, öğretmenler, aileler ve okul yöneticileri olmak üzere eğitimle ilgili bütün paydaşlar üzerindeki önemli etkisinden dolayı bu sınavlar alanyazında pek çok araştırmacı tarafından üzerinde çalışılan önemli bir olgu olarak göze çarpmaktadır (Jones ve Egley, 2004; Smyth, 2008). Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde özellikle merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki etkisinin ve öğretmenlerin bu sınavlara ilişkin görüşlerinin incelendiği pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (örn: Abrams vd. 2003; Bol, 2004; Moses ve Nanna, 2007; Sikka vd. 2007). Bu çalışmaların bazılarında (Bol, 2004; Gündoğdu ve diğerleri, 2010; Jones ve Egley, 2004; Osborn, 2015; Pedulla vd. 2003) nicel veri toplama araçları kullanılırken bazılarında (Greene, 2011; Schulz, 2005) ise nitel veri toplama araçları kullanıldığı görülmektedir. Özellikle ulusal alan yazında yapılan çalışmalar genellikle küçük örneklerle ve nitel veri toplama araçları kullanılarak yürütülmüştür (Buyruk, 2014; Dinç ve diğerleri, 2014; Kahraman, 2014; Özkan ve Benli-Özdemir, 2014). Bunun yanı sıra büyük örneklerle ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur (Gündoğdu ve diğerleri, 2010; Şad ve Şahiner, 2016) ancak bu çalışmalarda SBS (Gündoğdu ve diğerleri, 2010) ve TEOG (Şad ve Şahiner, 2016) gibi sadece tek bir sınava ilişkin görüşlerle sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda çalışmalarda esas alınan araştırma yönteminden ziyade özellikle ulusal alan yazında yürütülen çalışmalar için daha büyük örneklerle yürütülen ve daha genellenebilir sonuçların elde edildiği araştırmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Diğer taraftan Türk Eğitim Sisteminde uygulanan merkezi sınav türlerinin çok sık değişikliğe uğramasından hareketle öğretmenlerin herhangi bir sınav türüne ilişkin değil de genel olarak merkezi sınavların varlığına ilişkin görüşlerin incelendiği çalışmaların yapılması

da gereklidir. Sonuç olarak bu çalışmayla ulusal alan yazında görülen bu sınırlılıklar aşılmaya çalışılmış ve ayrıca öğretmenlerin genel olarak merkezi sınavlara ilişkin görüşlerini ortaya koyabilecek bir ölçek Türkçe'ye uyarlanarak ulusal alanyazına kazandırılmıştır.

Bu çalışma ulusal alanyazına bir ölçek kazandırmakla birlikte daha önce yürütülen çalışmalara kıyasla büyük bir örneklem grubu ile çalışılması sayesinde daha genellenebilir sonuçlar elde edilmesi ve daha önceki çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin görüşlerini tek bir sınav açısından incelemekten ziyade genel olarak merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin ortaya konulması açısından önemlidir. Son olarak bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerinin önemli birçok demografik değişken (cinsiyet, branş ve mesleki kıdem) açısından incelenmesi yoluyla alan yazına yeni bilgiler katması açısından da önemli görünmektedir.

Bahsedilen noktalardan hareketle bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik bir ölçeği Türkçe'ye uyarlamak yoluyla ulusal alanyazına kazandırmak ve aynı zamanda öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşlerinde, cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmanın amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik olarak Genç (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanan "Merkezi Sınavla Yönelik Görüşler Ölçeği"'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik özelliklerini incelemek,
2. Ölçekten elde edilen pilot çalışma verileri (ölçek uyarlama çalışması kapsamında elde edilen) kullanılarak ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini incelemek;
  - Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek
3. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde;
  - Cinsiyet,
  - Branş ve
  - Mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını incelemektir.

## 2. Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu araştırma iki farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. İlk çalışma grubu sadece dil geçerliği uygulaması için belirlenmiştir. İkinci çalışma grubu ise ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla seçilmiştir. Ölçek uyarlama çalışması kapsamında yürütülen dil geçerliliği çalışmasının çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında bir Devlet Üniversitesinin Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programına kayıtlı 31 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen pilot uygulamanın çalışma grubunu ise devlet ortaokullarında görev yapan 356 ortaokul branş öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri**

		n	%
Cinsiyet	Erkek	172	48,3
	Kadın	184	51,7
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	69	19,4
	6-10 yıl	99	27,8
	11-15 yıl	96	27,0
	16-20 yıl	54	15,2
	20 yıl üstü	30	8,4
Branş	Türkçe	64	18,0
	Matematik	52	14,6
	Fen Bilgisi	48	13,5
	Sosyal Bilgiler	45	12,6
	İngilizce	53	14,9
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	30	8,4
	Teknoloji Tasarım	24	6,7

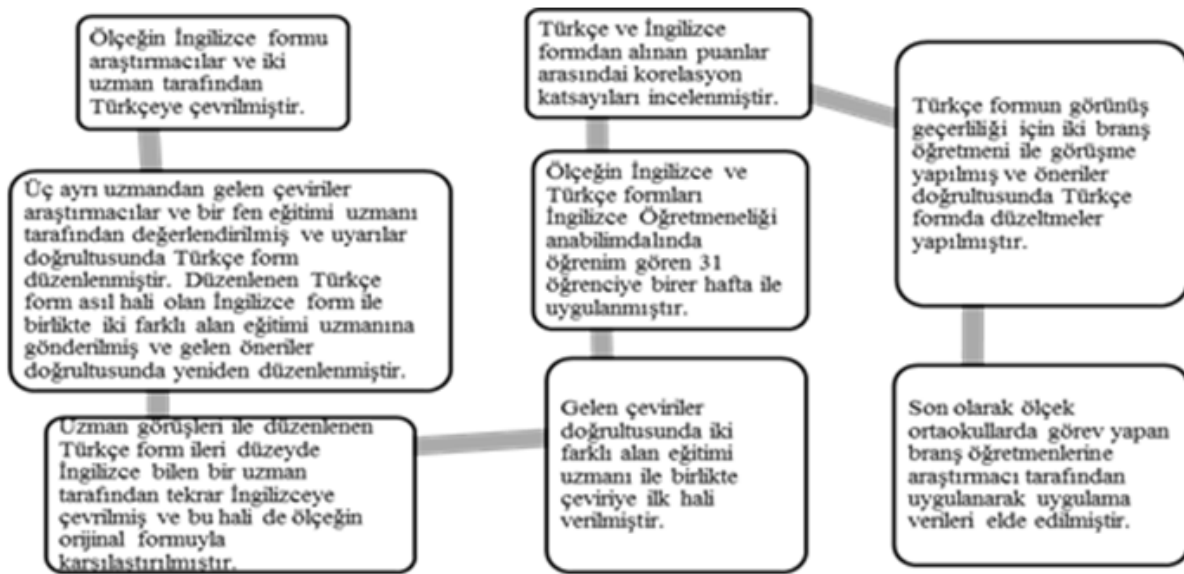


## Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler Ölçeği (MSYGÖ)

Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik olarak Genç (2005) tarafından geliştirilen ve 12 maddeden meydana gelen "Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler Ölçeği" beşli likert tipindedir ve iki faktörden oluşmaktadır. İlk faktör merkezi sınavlara ilişkin olumsuz görüşlerin yer aldığı 5 maddeden meydana gelmektedir. İkinci faktörü ise merkezi sınavlara ilişkin 7 olumlu madde oluşturmaktadır. Ölçeğin orijinal halinde, faktörlerinin iç tutarlılık katsayıları olumsuz maddeler faktörü için .72 ve olumlu maddeler faktörü için .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir; ki-kare/serbestlik derecesi ( $\chi^2/sd$ ); 2.18, karşılaştırmalı uygunluk indeksi (CFI); .94, standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü (SRMR); .05, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA); .06.

### İşlem

MSYGÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışmalarına başlamadan önce orijinal ölçeğin yazarı Evrim GENÇ ile e-mail yoluyla iletişim kurularak ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları için izin alınmış ve ortaokul öğretmenleri örnekleminde yürütülecek uyarlama çalışmasının uygunluğuna ilişkin görüşü alınmış ve ölçeğin uyarlama çalışmasına başlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması Şekil 1'de görüldüğü gibi Şeker ve Gençdoğan (2006) tarafından önerilen sekiz adım ile yürütülmüştür.



Şekil 1. Ölçek uyarlama aşamasında yürütülen işlemler

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi kapsamında, dil geçerliliği için birer hafta ara ile uygulanan Türkçe ve İngilizce formlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişki düzeyi için Pearson Moment Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapı geçerliliği için; doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçekte yer alan maddelerin güvenilirliği için Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt ediciliklerinin tespitinde ise toplam puana göre belirlenen üst % 27 ve alt % 27'lik grupların (n=96) madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi uygulanmıştır.

Ayrıca katılımcıların merkezi sınavlara ilişkin görüşlerinin; cinsiyetlerine, branşlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, çoklu değişken testlerinden MANOVA (çoklu-ANOVA (multivariate ANOVA) esas alınarak incelenmiştir. Bu analizlerde MANOVA esas alınmasının nedeni birden çok bağımlı değişkenin olduğu çalışmalarda, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniklerine kıyasla I. tür hata yapma olasılığını düşürmesidir. Bu yolla daha güçlü bir istatistiksel teknik olmasından dolayı varsayımların sağlanması koşuluyla analizlerde MANOVA esas alınmıştır (Pallant, 2007).

## 3. Bulgular

### MSYGÖ Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

#### Dil Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin dil geçerliliğini belirleyebilmek amacıyla İngilizce Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 31 öğren-

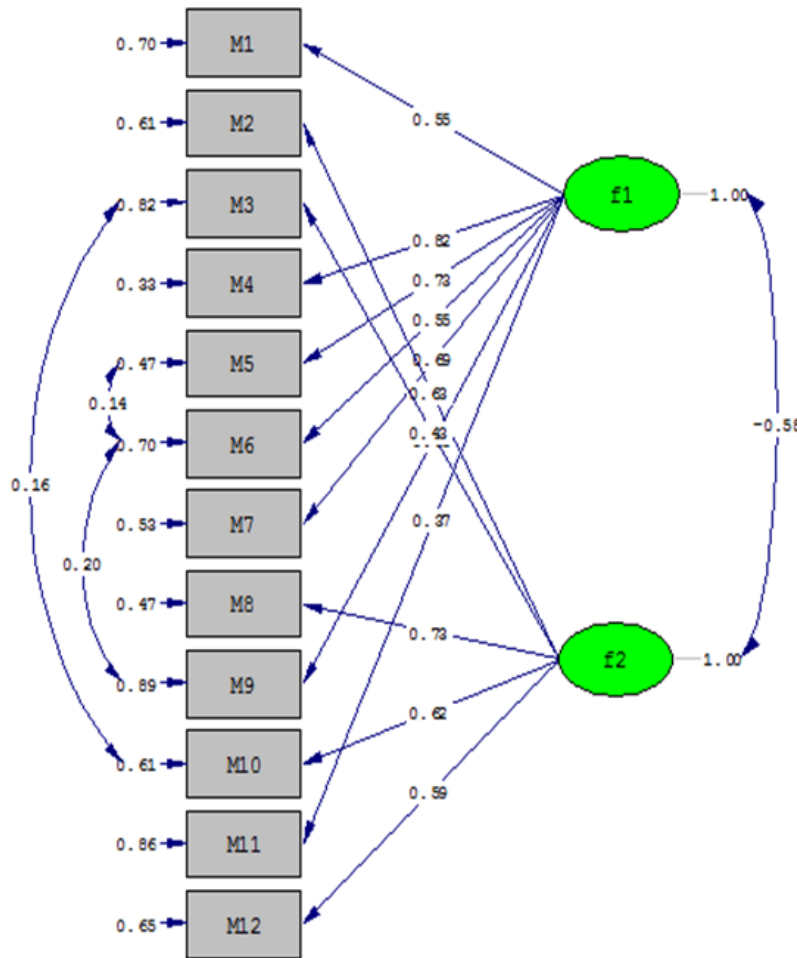


ciye birer hafta ile uygulanan Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyon katsayısı .97 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayı değeri ölçeğin orijinal formuyla Türkçe formunun dil açısından eş değer olduğunu göstermektedir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

DFA işlemlerinde, ölçeğin orijinal halindeki iki faktörlü yapı analiz edilmiştir. Faktör yapısının uygunluğu uyum indeksi sonuçlarına göre incelenmiştir. Yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksleri ki-kare/serbestlik derecesi ( $\chi^2/sd$ ); 4.26, uygunluk indeksi (GFI); .90, normlaştırılmamış uygunluk indeksi (NNFI); .90, karşılaştırmalı uygunluk indeksi (CFI); .92, standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü (SRMR); .09, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA); .10 olarak hesaplanmıştır. Modele ilişkin modifikasyon önerileri doğrultusunda 3. ile 10., 6. ile 9. ve 5. ile 6. maddeler arasında modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. Modifikasyonlar yapılırken modifikasyon yapılan maddelerin aynı alt boyutta olması ve benzer yapıları ölçme özelliklerine dikkat edilmiştir. Yapılan modifikasyonların  $\chi^2$  (Ki-Kare)'ye anlamlı düzeyde katkı sağladığı uyum indeks katsayılarının anlamlı bir şekilde arttığı gözlenmiştir. Modifikasyonlar sonrasında MSYGÖ'nün DFA ile hesaplanan uyum indeksleri ki-kare/serbestlik derecesi ( $\chi^2/sd$ ); 3.48, uygunluk indeksi (GFI); .93, normlaştırılmamış uygunluk indeksi (NNFI); .92, karşılaştırmalı uygunluk indeksi (CFI); .94, standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü (SRMR); .07, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA); .08 olarak hesaplanmıştır.

Bu uyum indeksleri ile alan yazında kabul edilen değerler karşılaştırıldığında bazı uyum indekslerinin iyi (GFI, CFI, NNFI, SRMR) bazılarının ise orta düzeyde ( $\chi^2/sd$ ) olduğu görülmektedir. Bu uyum indeksleri modelin iyi düzeyde olduğu göstermektedir. Ayrıca analizde her bir madde için elde edilen t değerleri incelendiğinde tüm maddelerin ( $p < .01$ ) düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, modelin verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. MSYGÖ'ye ilişkin madde-örtük değişken ve örtük değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıları gösteren yol şeması Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. MSYGÖ'ye ilişkin madde-örtük değişken ve örtük değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıları gösteren yol şeması

### Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliğine İlişkin Bulgular

MSYGÖ'deki maddeleri ölçtüğü özellik açısından belirlemek ve ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış üst % 27 ve alt % 27'lik grupların (n=96) puanları arasındaki t-testi sonuçları karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3: MSYGÖ'nün faktörlerinin madde toplam korelasyonları ve üst % 27 ve alt % 27'lik grupların puanları arasındaki t-testi sonuçları**

Madde No	1.Faktör (Olumlu görüşler)		Madde No	2.Faktör (Olumsuz görüşler)	
	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t (Üst%27-Alt %27)		Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t (Üst %27-Alt %27)
M1	.47	13.04*	M2	.54	18.23*
M4	.64	20.64*	M3	.45	11.02*
M5	.63	24.93*	M8	.58	20.90*
M6	.57	21.02*	M10	.56	15.52*
M7	.60	18.08*	M12	.47	18.99*
M9	.39	12.20*			
M11	.38	11.77*			*p<.01

Tablo 3'e göre ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .38 ile .64 arasında değiştiği görülmektedir. Üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t-testi sonuçlarına göre, farklar tüm maddeler için anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki tüm maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

### Güvenilirliğe İlişkin Bulgular

MSYGÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Ölçek iki faktörden oluştuğundan dolayı Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları her iki faktör için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre faktörlere ilişkin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Merkezi sınavlara yönelik görüşler ölçeğinin faktörlerindeki madde sayıları ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları**

Faktör ismi	Madde sayısı	Cronbach alfa katsayısı
Merkezi sınavlara ilişkin olumlu görüşler	7	.79
Merkezi sınavlara ilişkin olumsuz görüşler	5	.75
Tüm ölçek	12	.80

### MSYGÖ Pilot Çalışma Verilerine İlişkin Bulgular

#### Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik olumlu ve olumsuz görüş faktörlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda, öğretmenlerin olumlu görüş puan ortalaması ( $\bar{X}$  =3.04) ile olumsuz görüş puan ortalaması ( $\bar{X}$  =2.33) arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(355)} = 14.04$  p<.01). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (d= .35) ve bu farkın geniş etki düzeyinde olduğunu göstermektedir. Söz konusu bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

#### Merkezi Sınavlara İlişkin Görüşlerde Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. MANOVA yapılabilmesi için öncelikle varsayımsal kriterlerin sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda varyansların homojenliği testi sonuçları (p>.01) ve kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box M test=7.41, p>.01) sonucunda varsayımsal kriterlerin sağlandığına karar verilmiştir. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4: Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı**

Faktörler	Kadın			Erkek			Toplam		
	ort.	ss	n	ort.	ss	n	ort.	ss	n
Olumsuz Görüşler	2.30	0.80	184	2.37	0.88	172	2.33	0.84	356
Olumlu Görüşler	3.07	0.81	184	3.01	0.76	172	3.04	0.79	356

Tablo 4'e bakıldığında merkezi sınavlara yönelik görüşlerin alt faktörlerine göre kadın ve erkek öğretmenlerin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ait puanlara ilişkin MANOVA testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde her iki faktör açısından da anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Wilks' Lambda=0.99;  $F(2,353)=0.80$ ;  $p>.01$ ).

#### Merkezi Sınavlara İlişkin Görüşlerde Branşlar Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşlerinin branşları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. MANOVA yapılabilmesi için sağlanması gereken varsayımsal kriterler incelendiğinde; varyansların homojenliği testi sonucu ( $p>.01$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği testi sonucunda (Box M test=15.94,  $p>.01$ ) varsayımsal kriterlerin sağlandığına karar verilmiştir. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının branşlarına göre dağılımı Tablo 5'de gösterilmiştir.

**Tablo 5: Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının branşlarına göre dağılımı**

Branşlar	Olumsuz Görüşler			Olumlu Görüşler		
	ort.	ss	N	ort.	ss	n
Türkçe	2.24	0.85	64	2.90	0.80	64
Matematik	2.30	0.77	52	3.00	0.79	52
Fen Bilimleri	2.43	0.77	48	3.05	0.83	48
Sosyal Bilgiler	2.19	0.89	45	3.11	0.78	45
İngilizce	2.23	0.89	53	3.12	0.78	53
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2.29	0.80	30	3.19	0.77	30
Teknoloji ve Tasarım	2.40	0.90	24	3.01	0.67	24
Toplam	2.29	0.83	316	3.04	0.78	316

Tablo 5'e bakıldığında merkezi sınavlara yönelik görüşlerin alt faktörlerine göre branşlar açısından öğretmenlerin aldıkları puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu göze çarpmaktadır. Ölçeğin olumsuz görüşler alt faktörü için en yüksek puan ortalamasına Fen Bilimleri öğretmenlerinin (2.43) ve en düşük puan ortalamasına ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (2.19) sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin olumlu görüşler alt faktörü için en yüksek puan ortalamasına Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin (3.19) ve en düşük puan ortalamasına ise Türkçe öğretmenlerinin (2.90) sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların branşlarına göre merkezi sınavlara yönelik görüş puanlarına ilişkin MANOVA testi sonuçlarına göre branşlar açısından öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Wilks' Lambda=0.69;  $F(12,616)=0.98$ ;  $p>.01$ ).

#### Merkezi sınavlara ilişkin görüşlerde mesleki kıdemler arasındaki farklara ilişkin bulgular

Öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. MANOVA yapılabilmesi için sağlanması gereken varsayımsal kriterler incelendiğinde; varyansların homojenliği testi sonucu ( $p>.01$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box M test=7.29,  $p>.01$ ) sonucunda varsayımsal kriterlerin sağlandığına karar verilmiştir. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6: Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı**

Mesleki Kıdemler	Olumsuz Görüşler			Olumlu Görüşler		
	ort.	ss	n	ort.	ss	n
1-5 Yıl	2.10	0.82	69	2.88	0.80	69
6-10 Yıl	2.29	0.88	99	3.12	0.77	99

Mesleki Kıdemler	Olumsuz Görüşler			Olumlu Görüşler		
	ort.	ss	n	ort.	ss	n
11-15 Yıl	2.32	0.82	96	3.03	0.78	96
16-20 Yıl	2.48	0.85	54	3.03	0.79	54
20-üstü Yıl	2.66	0.68	30	3.14	0.81	30
Toplam	2.32	0.84	348	3.04	0.78	348

Tablo 6'ya bakıldığında mesleki kıdem açısından öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüş puanlarının 1-5 yıl kıdem yılına sahip öğretmenler haricinde birbirine oldukça yakın olduğu göze çarpmaktadır. Ölçeğin olumsuz görüşler alt faktörü için en yüksek puan ortalamasının 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (2.66) ve en düşük puan ortalamasının ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (2.10) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ölçeğin olumlu görüşler alt faktörü için de en yüksek puan ortalamasının 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (3.14) ve en düşük puan ortalamasının ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (2.88) olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre merkezi sınavlara yönelik görüş puanlarına ilişkin MANOVA testi sonuçlarına göre mesleki kıdeme göre merkezi sınavlara yönelik görüşler alt faktörleri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Wilks' Lambda=1.81; F(8,684)=0.96 p>.01).

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Genç (2005) tarafından geliştirilen "Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler" ölçeğinin Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerliğini tespit etmek amacıyla; dil geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiş ayrıca maddelerin ayırt edicilik özellikleri belirlenmiş ve ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyonlar katsayıları tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik koşullarını sağlayıp sağlayamadığının belirlenmesi için ise ölçekte yer alan faktörlerin iç tutarlılık katsayıları Cronbach  $\alpha$  katsayı değeriyle hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin Türkçe formunun'da orijinal halinde olduğu gibi 12 maddeden ve iki faktörden meydana geldiği tespit edilmiştir. Buna göre 7 maddelik ilk faktör "Merkezi sınavlara ilişkin olumlu görüşler" ve 5 maddelik ikinci faktör "Merkezi sınavlara ilişkin olumsuz görüşler" olarak adlandırılmıştır.

Çalışmada ele alınan ikinci araştırma problemi kapsamında ölçekten elde edilen pilot çalışma verileri kullanılarak ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri belirlenmiş ve öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları ancak olumlu görüşlerinin anlamlı olarak olumsuz görüşlerden yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçla paralel olarak alan yazında daha önce yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlara göre de öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin bazı olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları bilinmektedir. Örneğin merkezi sınavlara ilişkin olumlu görüşler arasında; merkezi sınavların ölçme ve değerlendirmede bir standart sağlaması (Afflerbach, 2004; Genç, 2005), öğrencilerin çalışmaya yönelik motivasyonlarını artırması (Elmore, 2004; Herman, 2004; Kahraman, 2014), öğrencilerin içinde buldukları toplum standartlarına göre başarılarını ortaya koyması ve başarıların karşılaştırılmasını sağlaması (Jones vd. 2003; Kahraman, 2014; Pedulla vd. 2003) gibi görüşler yer almaktadır. Benzer şekilde merkezi sınavlara ilişkin olumsuz görüşler arasında ise; bu sınavların öğretmenleri baskı altında tutması ve strese neden olması (Buldur, 2014; Buyruk, 2014; Genç, 2005; Dawson, 2012; Moses ve Nanna, 2007), öğretim programının uygulanmasının önünde engel teşkil etmesi (Jones vd. 2003; McMillan vd. 1999; Smyth, 2008) ve öğretmenlerin iş yükünü artırması (Moses ve Nanna, 2007) gibi görüşler örnek verilebilir.

Sonuç olarak araştırmada elde edilen bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik olumlu görüşlerinin anlamlı olarak olumsuz görüşlerden yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak bulgular katılımcıların merkezi sınavlara yönelik olumsuz görüşlerinin de ortalamasının sadece biraz altında olduğunu göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik olumlu görüşlerinin yüksek olmasının yanında olumsuz görüşlere de sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgular alan yazında yapılan çalışmalarda elde edilen öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olmaları sonucuyla paralellik taşımaktadır.

Araştırmada ele alınan üçüncü araştırma probleminde öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin cinsiyet, branş ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Benzer öğretmen yetiştirme sisteminden gelen ve benzer şartlarda görev yapan öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde bahsi geçen demografik değişkenler açısından fark görülmemesi beklenen bir

sonuçtur. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelendiği benzer çalışmaların bazılarında bu çalışma sonuçlarına paralel olarak cinsiyet açısından bir farklılık olmadığı tespit edilirken (Brockmeier vd. 2014; Green ve Stager, 1987; Osborn, 2015) bazı araştırmalarda (Cormany, 1974) ise cinsiyet açısından anlamlı farklar tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucu da Osborn'ın (2015) çalışmasında elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar bir ilin merkez ortaokullarında görev yapan 356 branş öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu örneklemin Türkiye'deki bütün ortaokul branş öğretmenlerini temsil etmesi beklenemez; ancak örnekleme alınan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ortaokullarda aynı öğretim programlarını kullandıkları ve genel olarak benzer öğretmen yetiştirme sistemlerinden yetişerek benzer şartlarda çalıştıkları göz önüne alındığında örnekleme alınan öğretmenlerin diğer meslektaşları ile benzer karakteristik ve akademik özelliklere sahip oldukları varsayılabilir. Bu nedenle bu çalışma sonucunda elde edilen sonuçların özellikle benzer bölgedeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler için genellenebileceği söylenebilir. Ancak yine de bu sınırlılığın üstesinden gelebilmek amacıyla tüm ortaokul branş öğretmenleri evrenini temsil edebilecek daha geniş örneklemler üzerinde çalışmalar yapılması önerilebilir. Ancak bu yolla bu çalışmada örneklem seçimi ile ilgili karşılaşılan sınırlılığın üstesinden gelenebileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşleri, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenleri ile sınırlandırılmıştır. Yeni araştırmalarda farklı demografik değişkenlerin incelenmesi önerilebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşleri bir ölçek aracılığıyla belirlenmiştir. Yeni çalışmalarda bu konuda daha derinlemesine bir anlayış geliştirmek için görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak yürütülecek farklı desenlerdeki araştırmalar yapılması önerilebilir. Bu araştırmada öğretmenlerin genel olarak merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin belirlenebileceği bir ölçek alan yazına kazandırılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin araştırılacağı farklı çalışmalarda bu ölçeğin kullanılması önerilmektedir. Ortaokul branş öğretmenleri örnekleminde uyarlanan bu ölçek rahatlıkla diğer düzeylerde görev yapan öğretmenler içinde kullanılabilir.

#### 4. Kaynakça

- Abadiano, H.R. & Turner, J. (2003). Thinking it through: Re-examining our beliefs about assessment for diverse students. *NERA Journal*, 39(1), 58-63.
- Abrams, L., Pedulla, J. & Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory into Practice*, 42(1), 18-29.
- Afflerbach, P. (2005). High stakes testing and reading assessment. National reading conference policy brief. *Journal of Literacy Research*, 37(2), 151-162.
- Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002a). *An analysis of some unintended and negative consequences of high-stakes testing*. Retrieved from <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/EPPL-0211-125-EPRU.pdf>
- Bol, L. (2004). Teachers' assessment practices in a high-stakes testing environment. *Teacher Education and Practice*, 17(2), 162-181.
- Brockmeier, L. L., Green, R. B., Pate, J. L., Tsemunhu, R., & Bockenno, M. J. (2014). Teachers' beliefs about the effects of high stakes testing. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 91-104.
- Buldur, S. (2014). *Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buldur, S., & Doğan, A. (2017). Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin hedef yönelimlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 143-167.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Calveric, S. B. (2010). *Elementary teachers' assessment beliefs and practices*. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University, USA.
- Cormany, R. B. (1974). Faculty attitudes toward standardized testing. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 7, 188-194.
- Dawson, H.S. (2012). *Teachers' motivation and beliefs in a high-stakes testing context*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University.
- Diñç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Elmore, R.F. (2004). Conclusion: The problem of stakes in performance-based accountability systems. In S.H. Furchman and R.F. Elmore (Eds), *Redesigning Accountability Systems for Education* (pp. 274-296). New York, NY: Teachers College Press.



- Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, D., Browder, D. & Spooner, F. (2005). Teachers' perceptions of alternate assessments. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(2), 81–92.
- Furhman, S.H. (2004). Introduction. In S.H. Furhman & R.F. Elmore (Eds), *Redesigning accountability systems for education* (pp. 3-14). New York, NY: Teachers College Press.
- Genç, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practice*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, the Florida State University.
- Gilligan, M.E. (2007). *Traditional versus alternative assessments: which type do high school teachers perceive as most effective in the assessment of higher-order thinking skills*. Unpublished Doctoral Dissertation, Saint Louis University.
- Green, K. E. & Stager, S. F. (1987). Testing, coursework, attitudes, and practices. *Educational Research Quarterly*, 11(2), 48-55.
- Greene, C.C. (2011). *Third grade teachers' experiences in preparing for and interacting with the Ohio achievement assessment: A hermeneutic phenomenological study of the effects of the 2001 no child left behind act*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent State University.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Herman, J. (2004). The effects of testing on instruction. In S.H. Furhman & R.F. Elmore (Eds), *Redesigning Accountability Systems for Education* (pp. 141-166). New York, NY: Teachers College Press.
- Hilliard, A.G. (2000). Excellence in education versus high-stakes standardized testing. *Journal of Teacher Education*, 51(4), 293-304.
- Jones, B. D. & Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12(39),1-34.
- Jones, G. M., Jones, B. D., & Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stakes testing*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-74.
- McMillan, J. H., Myran, S. & Workman, D. (1999). *The impact of mandated statewide testing on teachers' classroom assessment and instruction practices*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431041.pdf>
- McWaters, J.K. (2001). *An exploratory study of the influence of national and state standards on middle school science teachers' classroom assessment practices*. Unpublished Doctoral Dissertation, LSU Historical Dissertations and Theses.
- Moses, M. S. & Nanna, M. J. (2007). The testing culture and the persistence of high stakes testing reforms. *Education and Culture*, 23(1), 55-72.
- Olsen, B. & Sexton, D. (2008). Threat rigidity, school reform, and how teachers view their work inside current education policy contexts. *American Educational Research Journal*, 46, 9-44.
- Osborn, R. L. (2015). *Teacher and administrator perceptions of high stakes testing*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of West Georgia.
- Özkan, M. ve Benli Özdemir, E. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(10), 441-453.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: Mc Graw Hill.
- Paris, S.G. & Urdan, T. (2000). Policies and practices of high-stakes testing that influence teachers and schools. *Issues in Education* 6(1/2), 83-108.
- Pedulla, J.J, Abrams, M. L., Madaus, G.F., Russell, M.K., Ramos, A.M., & Miao, J. (2003). *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from a national survey of teachers*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481836.pdf>
- Schulz, B.C. (2005). *Teachers' perspectives of how high-stakes testing influences instructional decisions and professionalism*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Georgia.
- Sikka, A., Nath, J. L. & Cohen, M. D. (2007). Practicing teachers' beliefs and uses of assessment. *International Journal of Case Method Research and Application*, 19(3), 240-253.
- Smyth, T. S. (2008). Who is no child left behind leaving behind? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 133-137.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Watt, H. M. G. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: a study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58(1), 21–44.



## **Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi<sup>1</sup>**

### **An Investigation on The Teacher-Made Social Studies Course Exam Questions in Terms of Revised Bloom's Taxonomy<sup>1</sup>**

Mehmet UYMAZ<sup>2</sup>, Hüseyin ÇALIŞKAN<sup>3</sup>

#### **Öz**

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre analiz etmektir. Araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu Sakarya ilinde görev yapan 32 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada "Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarının hangi basamağına karşılık geldiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda, soruların bilişsel seviyelerinin çoğunlukla hatırlama ve anlama basamaklarına karşılık geldiği, bilgi boyutu seviyesinin ise yüksek oranda olgusal bilgi boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler dersi, sınav soruları, yenilenmiş bloom taksonomisi.

#### **Abstract**

The aim of this study is to analyze the social studies teachers' exam questions in terms of revised bloom taxonomy. The study is designed as a qualitative research and it is carried out using the descriptive survey model. The study group consisted of 32 social studies teachers working in Sakarya province. In the study, "The Cognitive Process Dimension and The Knowledge Dimension Questions Analysis Form" was used as a data collection tool. As a result of analysis related to the cognitive process dimension and the knowledge dimension of Revised Bloom's Taxonomy, the questions, asked in the exams by the teachers, were found to be related to remembering and understanding in terms of the cognitive process dimension, and factual knowledge in terms of knowledge dimension of Revised Bloom's Taxonomy.

**Keywords:** Social studies courses, exam questions, revised bloom's taxonomy

1. Bu çalışma, "Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Soru Türleri, Kapsam Geçerliği ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi" adlı tezin bir bölümünden alınarak hazırlanmış ve Mayıs 2017'de gerçekleştirilen Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (IV)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.  
2. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-8445-6627>  
3. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-6849-1318>  
**Atf / Citation:** Uymaz, M., & Çalışkan, H. (2019). Öğretmen Yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 331-346. doi:10.24106/kefdergi.2637

## Extended Abstract

The achievements involved in the curriculum are directly related to the level of questions asked by learners to learn correctly and thoroughly. There are many classification systems developed to classify the learning objectives (Büyükalın, 2007). The approach most commonly used in classifying the learning objectives is the Bloom Taxonomy, developed by S. Benjamin Bloom, cognitive domain steps including knowledge, understanding, applying, analysis, synthesis and evaluation (Bloom, 1956; Linn ve Gronlund, 1995; Lipscomb, 2001). In the light of developments in learning psychology, teaching methods and assessment of information about contemporary cognitive classification, there emerged a need to update the ideas of Bloom (Anderson ve diğerleri, 2001; Krathwohl, 2002). Bloom's six major categories from the updated first classification of significant changes to the noun into action. On the other hand, the mentioned sub-categories to the whole of "cognitive processes" characterization are reviewed. In addition, Bloom's original classification of dimensionality has been rearranged into two dimensions. One of these dimensions is treated as "cognitive processes" and the other as "information type" (Amer, 2006; Krathwohl, 2002). In the cognitive process dimension, there are mental actions called remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating.

In the information dimension, there are four categories: factual, conceptual, transactional and meta-cognitive information. These categories are thought to rank correctly from the context to abstract. It is important to prepare question according to revised bloom's taxonomy so that students can improve problem solving, research, higher order thinking skills such as critical and creative thinking. It is important to evaluate the questions that are used in the social studies class tests, whether the students have knowledge about the subject or they are able to think at the high level.

The study was designed as a qualitative research and was carried out using the descriptive survey model. The study group consisted of 32 social studies teachers working in 30 different secondary schools in Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Hendek and Ferizli districts of Sakarya province. The "Cognitive Process and Knowledge Size Questionnaire Form" was used to examine the exam questions within the scope of the research in terms of the Cognitive Process and Knowledge Dimension steps of the Revised Bloom's Taxonomy the exam questions included in the research were classified according to the Cognitive Process Dimension and Information Dimension Steps of the Revised Bloom's Taxonomy. After the questions on the examination papers were analyzed by the researcher according to the taxonomic levels, researchers were diversified in order to increase the reliability and validity of the research.

In the 2013-2014 academic year, social studies teachers preferred mostly (%54,92) the questions related to remembering and understanding (%38,75) in terms of the cognitive dimension of the Revised Bloom's Taxonomy. However, social studies teachers preferred slightly the questions related to analyzing (%3,45), applying (% 2,75) and evaluating (% 0,13). On the other hand, the findings of the research show that teachers did not used the questions related to creating in terms of the cognitive dimension of the Revised Bloom's Taxonomy. According to the analyzes made on the knowledge dimension of the Revised Bloom's Taxonomy, teachers used the questions intensively (%80,38) related to factual knowledge. However, teachers used slightly related to conceptual knowledge (%15,43), procedural knowledge (% 4,08) and metacognitive knowledge (% 0,12).

An important result of the study is that the questions asked by the social studies teachers often related to remembering and understanding in terms of the Revised Bloom's Taxonomy. On the contrary, it was determined that teachers did not used the questions related to creating. These results show that social studies teachers preferred the questions related to lower cognitive level. However, results show that the number of the questions of higher cognitive level was low.

As a result of the analysis of the questions asked by the teachers about the social studies courses examinations in terms of the Knowledge Dimension steps of the Revised Bloom Taxonomy, it was determined that the teachers preferred the questions at the level of factual knowledge very high (80,38%). Secondly, it was found that the teachers use very few of the questions that correspond to the conceptual knowledge, the corresponding questions, and the operational and metacognitive dimension. In this context, it can be said that teachers often used questions at the lower level of knowledge in examinations, they did not sufficiently use the questions in the upper level knowledge dimension.

Teachers to know the steps in the taxonomy, to ask not only the lower level but also the questions corresponding to the higher level steps and to plan a process appropriate to the curriculum; It is important for students to contribute to the cognitive development, to become individuals with advanced critical and creative thinking, and to apply the knowledge, skills and values they have acquired in their daily lives.

## 1. Giriş

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sisteminin amacı bilgiyi öğrenciye doğrudan aktarmak değil, bilgiye öğrencilerin kendilerinin ulaşmalarını sağlamaktır (Kaptan, 1999). Eğitim kurumlarının etkili olabilmesi için, okullardaki eğitim öğretim etkinliklerinin bir hedef dâhilinde ve planlı olarak yürütülmesi gerekmektedir. Bu etkinliklerin amaçlı ve planlı bir şekilde yürütülmesindeki temel unsur ise hedeflerdir (Anderson, Krathwohl, Airisian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths, Wittrock, 2001).

Bütün eğitim faaliyetlerinde planlı hedefler ve davranışlar bulunmaktadır. Dersler için belirlenen bu hedefler ve davranışlar eğitim-öğretim süreci boyunca öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (İşman, 2000). Öğrencilerin dersler sonunda hedeflenen kazanımlara ulaşip ulaşmadığını ve aynı hedefler çerçevesinde gelişim gösterip gösteremediklerini gözlemleyebilmek için ölçme ve değerlendirmeden yararlanılmaktadır (Balta, 2006). Programlar yapılandırmacı yaklaşım temelinde yapılandırıldığından bireyin, öğrenme-öğretme süreci içerisinde hem zihinsel hem de fiziksel olarak öğrenmeye aktif bir şekilde katılmasını gerektirir (Erdem ve Demirel, 2002). Öğrenme, öğrenenin düşünmeye açık olduğunda ve karşılaşılan sorulara cevaplar bulmaya çalıştığı anlarda daha etkili gerçekleşmektedir. Ancak bu şekilde kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin oluşacağı da bir gerçektir. Öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçirebilmek ve içinde bulunulan durumla ilgili gerekli sorgulamaları yaptırabilmek için soru sorma çok önemli bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalışkan, 2011).

Öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilerin doğru ve eksiksiz bir şekilde öğrenebilmeleri ve öğrenilenleri ne oranda kazandıklarının tespiti, sorulan soruların düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin bilişsel alanlarda başarılarını belirlemek amacıyla öğretmenlerin sordukları soruların düzeylerini belirlemek için geliştirilen birçok sınıflandırma sistemi bulunmaktadır (Büyükalan, 2007). Ancak öğrenme amaçlarının ve bu amaçların ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılan soru düzeylerinin sınıflandırılmasında en çok faydalanılan yaklaşım S. Benjamin Bloom tarafından geliştirilen ve Bloom Taksonomisi olarak isimlendirilen; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içeren bilişsel alan basamaklarıdır (Bloom, 1956; Linn ve Gronlund, 1995; Lipscomb, 2001).

Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında yayınlanan bilişsel alan sınıflamasının birçok ülkede yürütülen ölçme-değerlendirme ve öğretim programı geliştirme çalışmalarına önemli katkılarının olduğu vurgulansa da, bazı sınırlılıklarının olduğu dile getirilmiştir. Dünyadaki gelişmeler ışığında, özellikle gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve ölçme-değerlendirme ile ilgili çağdaş bilgilerin bu sınıflamayla birleştirilmesi ihtiyacı doğduğundan orijinal bilişsel alan sınıflaması 45 yıl sonra "Bloom"un meslektaşları tarafından güncellenmiştir (Anderson ve diğerleri, 2001; Krathwohl, 2002).

Güncellenmiş sınıflamada yapılan önemli değişikliklerden birincisi Bloom'un altı ana kategorisinin isim halinden eylem haline dönüştürülmesidir. Diğer taraftan sözü edilen bu alt kategorilerin bütününe "bilişsel süreçler" nitelemesi yapılmıştır. Anderson ve diğerleri (2001), hedef kavramını tanımlarken davranış sözcüğünün seçilmesinin sonraki süreçlerde bir takım yanlış anlaşılmalara yol açtığını ve bu yanlış anlaşılmaları kısmen ortadan kaldırmak için "davranış" sözcüğü yerine "bilişsel süreç" ifadesini kullandıklarını vurgulamışlardır. Güncellenmiş sınıflamada yapılan diğer önemli değişiklik sentez/yaratmak ve değerlendirme/değerlendirmek kategorilerinin aşamalı sınıflanma düzeylerinin yer değiştirmesidir (Amer, 2006; Krathwohl, 2002). Ayrıca Bloom'un orijinal sınıflamasındaki tek boyutluluk iki boyut olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu boyutlardan biri "bilişsel süreçler" diğeri ise "bilgi türü" olarak ele alınmıştır. Bilişsel süreç boyutunda hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak olarak adlandırılan zihinsel eylemler yer almaktadır. Bilgi boyutunda ise olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi olmak üzere dört kategori bulunmaktadır. Bu kategorilerin somuttan (olgusal) soyuta (üst bilişsel) doğru sıralandığı düşünülmektedir (Anderson ve diğerleri, 2001).

Bilgi boyutundaki dört temel tür eğitimcilere, neleri öğreteceklerini belirlemede yardımcı olabilir. Bunlar, eğitim hedefleri ile ilgili olarak orta derece özelleştirilmiş bir durumu ortaya koymaktadırlar. Bu yönden düşünüldüğünde genellik derecesi onların bütün sınıflara ve konu alanlarına uygulanabilmesine izin vermektedir (Özçelik, 2010). Bilişsel süreç boyutunda ise zihinsel etkinliklere dayanan ve birbirini izleyen basamaklar söz konusudur. Bilişsel süreç öğretim programında yer alan kazanımların eylem boyutunu ifade etmektedir (Çepni ve diğerleri, 2003). Bilişsel süreçler öğrenci öğrenmelerinin kalıcılığı ve öğrenilenlerin transferi ile ilgilidir. Öğretimin amacı öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak olduğu zaman hedeflerin hatırlama sürecini, transferini artırmak olduğu zaman ise hedeflerin anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma ile ilgili süreçleri kapsamaları gerekmektedir. Bu süreçler eğitimcilere eğitim ile ilgili değerlendirmelerini geliştirmelerinde yardımcı olmaktadır (Özçelik, 2010).

Son yıllarda eğitimin tüm kademelerinde öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi ön planda tutulmakta-



dır. Öğretimin; analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme ve soyutlama gibi düşünme becerilerini geliştirecek, konuların kavranmasını sağlayacak ve öğrenilenleri dış dünya ile ilişkilendirecek şekilde düzenlenmesi, eğitim sistemini 21. yüzyıla taşıyacak yeniden yapılanmanın özünü oluşturmaktadır. Öğretmenler, bir konunun öğretilmesinde öğrencinin o konuda tanımlama, sınıflama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesini amaçlamalıdır. Bu tür öğretimde öğrencinin düşünmeyi öğrenmeden, sadece ezberleme yolu ile analiz, sentez ve değerlendirme gibi düşünsel becerileri ortaya koyması beklenemez (Özden, 2005). Öğretmenler tarafından hazırlanan ölçme araçlarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin dikkate alınarak hazırlanması, öğrencilerin problem çözme, araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi açısından önem arz etmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda öğretmenlerin hazırladıkları sınavlarla ilgili Türkçe, tarih, fen bilgisi, matematik derslerinde çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmen yapımı sınavlarla ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmaların Bloom Taksonomisi, soru türleri, kapsam geçerliği ve merkezi sınavlarda sorulan sorular ile öğretmenlerin hazırladıkları soruların karşılaştırılması konuları üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmen yapımı sınavlardaki soruların genelde Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarındaki basamakların alt düzeylerinde ve çoğunlukla da hatırlama düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Beskisiz, 2009; Kasar, 2013; Khan ve Inamullah, 2011; Kılıç, 2010; Kılıç, 2012; Tolan, 2011). Öğretmenlerin hatırlama düzeyinde sordukları sorular öğrencinin verilen bilgiyi hatırlamasını ya da tanımasını sağlayacak sorulardır. Öğrencinin bu düzeydeki sorulara cevap verebilmesi için konuyla ilgili önceden sahip olduğu bilgiyi hatırlaması gerekmektedir. Taksonominin alt düzeyine karşılık gelen sorular öğrenme-öğretme sürecinde önemliken, bu soruların gereğinden fazla kullanımının dezavantajları vardır. Taymaz (1975)'a göre hatırlama düzeyindeki soruların hemen unutulması ve bir konuya ait derinlemesine olmayan kaba bilgileri ölçüyor olması bu tür soruların en önemli dezavantajlarıdır. Taksonominin üst düzeyindeki davranışlar, bunlar için önkoşul olan alt düzey davranışlardan daha karmaşık olup, herhangi bir düzeydeki davranışın kazanılması bir alt düzeydeki davranışın kazanılmasına, bu da dönüşümlü olarak sonraki alt düzey davranışın kazanılmasına bağlıdır (Yalın, 2005). Öğretmenlerin sordukları soruların farklı seviyelerde olması, öğrencilerin başarılarını, düşünme becerilerini ve derse olan tutumlarını etkilediği göz önüne alındığında; öğretmenler tarafından sorulan soruların araştırılması önemli görülmektedir (Akpınar ve Ergin, 2006).

Yapılan literatür taraması sonucunda sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenler tarafından hazırlanan sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınavlardaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutunun hangi basamaklarına karşılık geldiğinin betimlenmesi amacıyla hazırlanan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınavlarında öğretmenlerin sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi basamağına karşılık geldiğinin betimlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

### Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınavlarda sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi basamağına karşılık geldiğinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, araştırma problemi ile ilgili mevcut durumu ortaya koymayı, tasvir etmeyi ve problemi anlamayı amaçlayan ve hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılan modeldir (Arıkan, 2011).

### Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Ferizli ve Hendek ilçelerinde bulunan toplam 30 devlet okulunda görev yapan 32 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi genel olarak nitel araştırmalarda kullanılır ve bu tür araştırmalarda elde edilen bulguların evrene genellemesi söz konusu değildir. Bu örnekleme türünde araştırmacı kimleri seçeceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örneklem olarak alır (İşçil, 1973). Bu örnekleme yönteminin avantajı örneklem seçiminde araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır (Bailey, 1987). Bu bağlamda daha önce edinilen bilgi ve beceriler çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olması ve veri toplamanın kolay olması yönünde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Nitel araştırmalarda kolay ulaşılabilir durum örnekleme yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu örnekleme yönteminin kullanılması araştırmanın hız kazanmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).



## Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamındaki sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu basamakları açısından incelenmesi amacıyla “Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından bu form Bloom (1956), Çepni ve diğerleri (2003), Büyükalın (2004) ve Çalışkan (2011)’in çalışmalarından yararlanılarak oluşturulmuş ve Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarında yer alan basamakların özelliklerini, soru ve kazanım ifadelerini belirten, örnek soruları içeren ve soruların ölçtüğü bilişsel düzeylerin nedenini açıklayan bir şekilde yapılandırılmıştır. Beşinci, altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrencilere uyguladıkları sınav sorularının ölçtüğü bilişsel düzeyler oluşturulan bu form ile tespit edilmiştir.

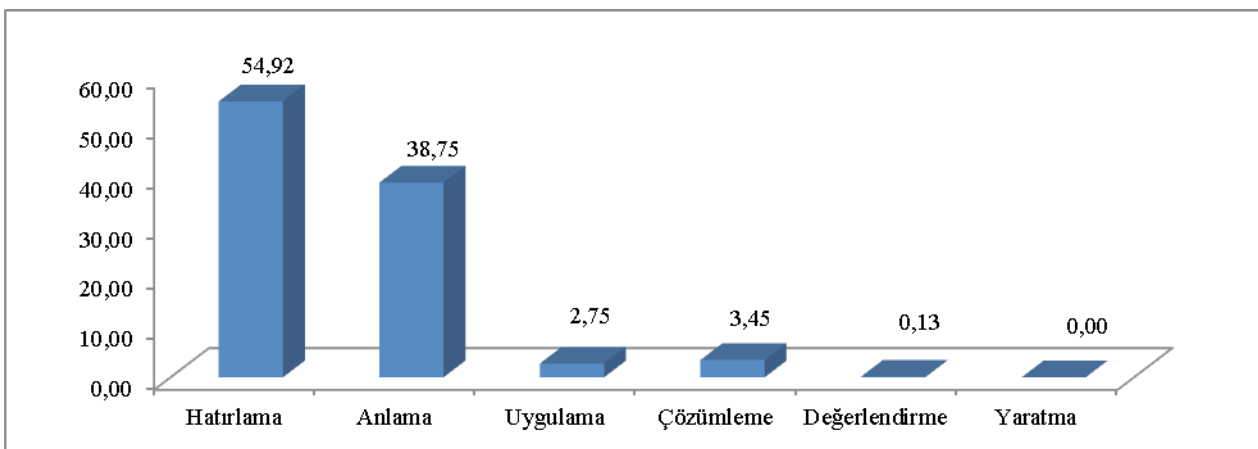
## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamındaki sınav soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu ve Bilgi Boyutu basamaklarına göre analiz edilerek sınıflandırılmıştır. Sınav kâğıtlarında bulunan sorular araştırmacı tarafından taksonominin basamaklarına göre analiz edildikten sonra araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini artırmak amacıyla araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmacı çeşitlemesi, aynı araştırmada birden fazla araştırmacının işe koşulduğu çalışmalardır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit etme, araştırmanın güvenilirliğini artıran unsurlardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmacılarla birlikte, sosyal bilgiler eğitimi ve ölçme ve değerlendirme alanlarında görev yapan ve eğitimde ölçme ve değerlendirme üzerine çalışmalar yapan iki akademisyen tarafından “Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu” kullanılarak sınav kâğıtlarındaki sorular tek tek analiz edilmiştir. Buradan nitel veri analizinin son aşaması olan bulguların doğrulanması aşamasına geçilmiştir. Bulguların doğrulanması, elde edilen sonuçların denenmesi ve onaylanmasıyla gerçekleştirilebilir (Merriam, 1998). Tüm aşamaların kontrolünden sonra, nitel veri analizi ile elde edilen sonuçların, analize sokulan veri setini temsil düzeyi belirlenebilir (Poggenpoel ve Myburgh, 2003). Bu noktada araştırmacının, bireysel etkisinden arındırılmış bir kodlama yapma olasılığı çok düşüktür. Bu durumda farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setine ilişkin kodlama yapılması ve benzerlik oranı önemlidir. Bu benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemektedir. İçsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik Miles ve Huberman modeli olarak anılmaktadır. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Bu bağlamda araştırmacılar ve akademisyenler tarafından ayrı ayrı yapılan analizler daha sonra karşılaştırılmış ve görüş birliğinin %82,5 olduğu belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırmada, soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi basamağına karşılık geldiği konusunda görüş birliği sağlanamayan sorular araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

## 3. Bulgular

Araştırmadaki analizler neticesinde elde edilen bulgular, araştırmanın amacı bağlamında incelenmiştir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki basamaklara göre genel dağılımına ilişkin bulgular Şekil 1’deki grafikte gösterilmektedir.



**Şekil 1. Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Genel Dağılımı**

Şekil 1’de verilen grafiğe göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrencilerine uy-

guladıkları sınavlarda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hatırlama basamağındaki sorulara sıklıkla yer verdikleri ve bu basamaktaki soruların tercih edilme oranının %54,92 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler anlama basamağına karşılık gelen sorulara %38,75 oranında yer verirken, çözümlene basamağına karşılık gelen sorulara %3,45, uygulama basamağına karşılık gelen sorulara %2,75 ve değerlendirme basamağına karşılık gelen sorulara %0,13 oranında yer vermektedirler. Araştırma kapsamında yapılan analizlerde sosyal bilgiler öğretmenlerinin her üç sınıf düzeyinde de uyguladıkları sınavlarda yaratma basamağı ile ilgili soruya rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutunun hangi basamağına karşılık geldiğinin belirlenmesi için yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1. Sınıf Düzeylerine Göre Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutundaki Basamaklarına İlişkin Dağılım**

Bilişsel Süreç Boyutu	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	944	57,07	1189	53,25	1178	55	3311	54,92
Hatırlama	935	99,05	1189	100	1164	98,81	3288	99,31
Tanıma	9	0,95	0	0	14	1,19	23	0,69
Anlama	655	39,60	874	39,14	807	37,68	2336	38,75
Yorumlama	166	25,34	316	36,16	210	26,02	692	29,62
Örneklendirme	71	10,84	8	0,92	51	6,32	130	5,57
Sınıflama	8	1,22	13	1,49	26	0,99	47	2,01
Özetleme	4	0,61	0	0	3	0,37	7	0,30
Sonuç Çıkarma	52	7,94	140	16,02	312	38,66	504	21,58
Karşılaştırma	167	25,50	194	22,20	62	7,68	423	18,11
Açıklama	187	28,55	203	23,23	143	17,72	533	22,82
Uygulama	9	0,54	95	4,25	62	2,89	166	2,75
Yapma	9	100	90	94,74	58	93,55	157	94,58
Yararlanma	0	0	5	5,26	4	6,45	9	5,42
Çözümlene	45	2,72	72	3,22	91	4,25	208	3,45
Ayrıştırma	0	0	0	0	15	16,48	15	7,21
Örgütlenme	0	0	0	0	6	6,59	6	2,88
İrdeleme	45	100	72	100	69	75,82	186	89,42
Değerlendirme	1	0,06	3	0,13	4	0,19	8	0,13
Denetleme	1	100	3	100	4	100	8	100
Eleştirme	0	0	0	0	0	0	0	0
Yaratma	0	0	0	0	0	0	0	0,00
Oluşturma	0	0	0	0	0	0	0	0
Planlama	0	0	0	0	0	0	0	0
Üretme	0	0	0	0	0	0	0	0
Alt Toplam	1654	100	2233	100	2142	100	6029	
Bilgi Boyutu	1654	100	2233	100	2142	100	6029	
Olgusal	1480	89,48	1792	80,25	1574	73,48	4846	80,38
Kavramsal	148	8,95	296	13,26	486	22,69	930	15,43
İşlemsel	26	1,57	142	6,36	78	3,64	246	4,08
Üst Bilişsel	0	0	3	0,13	4	0,19	7	0,12

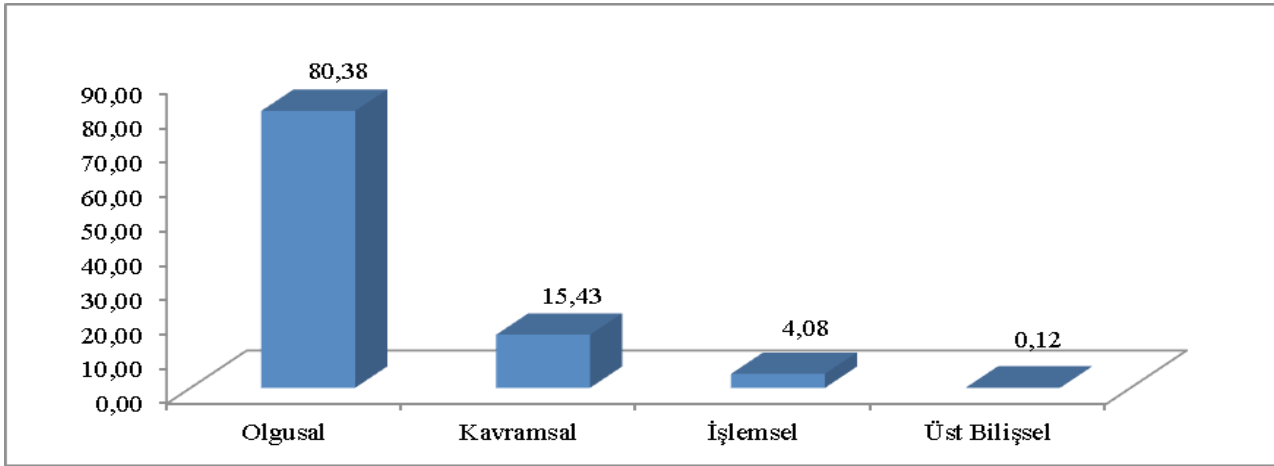
Tablo 1’de görüldüğü gibi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin beşinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlarda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunun hatırlama basamağına karşılık gelen sorulara %57,07, anlama basamağına karşılık gelen sorulara %39,60 oranında yer vermektedirler. Diğer yandan öğretmenlerin taksonominin çözümlene basamağına ait soruları %2,72, uygulama basamağına ait soruları %0,54 ve değerlendirme basamağına ait soruları %0,06 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin altıncı sınıf düzeyinde yapmış oldukları sınavlarda taksono-

minin bilişsel süreç boyutunun hatırlama basamağına ait sorulara %53,25 ve anlama basamağına ait sorulara %39,14 oranında yer verdikleri görülmektedir. Diğer basamaklarla ilgili sorulara bakıldığında ise uygulama basamağı sorularını %4,25, çözümlenme basamağına ait sorular %3,22 ve değerlendirme basamağına ait sorular %0,13 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 1'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin yedinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlarda taksonominin bilişsel süreç boyutundaki hatırlama basamağına karşılık gelen sorulara %55,00 ve anlama basamağına karşılık gelen sorulara %37,68 oranında yer vermektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin çözümlenme basamağına ilişkin sorulara %4,25, uygulama basamağına ilişkin sorulara %2,89 ve değerlendirme basamağına ilişkin sorulara %0,19 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutundaki basamaklara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 2'deki grafikte gösterilmektedir.



**Şekil 2. Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutundaki Basamaklara Göre Genel Dağılımı**

Şekil 2'deki grafik incelendiğinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin üç sınıf düzeyinde yaptıkları sınavlarda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutunun olgusal bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %80,38, kavramsal bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %15,43, işlemsel bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %4,08 ve üst bilişsel bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %0,12 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 1'de 2013-2014 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin beşinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlarda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutunun olgusal bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %89,48, kavramsal bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %8,95 ve işlemsel bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %1,57 oranında yer verdikleri, üst bilişsel bilgi boyutuna ise hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin altıncı sınıf düzeyinde yapmış oldukları sınavlarda taksonominin bilgi boyutunun olgusal bilgi boyutuna ait sorulara %80,25, kavramsal bilgi boyutuna ait sorulara %13,26 ve işlemsel bilgi boyutuna ait sorulara %6,36 oranında yer verdikleri, üst bilişsel bilgi boyutuna ise %0,13 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin yedinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlarda taksonominin bilgi boyutunun olgusal bilgi boyutuyla ilgili sorulara %73,48 ve kavramsal bilgi boyutuyla ilgili sorulara %22,69 oranında yer vermektedirler. Diğer yandan öğretmenler işlemsel bilgi boyutuyla ilgili sorular %3,64 oranında tercih ederlerken üst bilişsel bilgi boyutuyla ilgili sorulara %0,19 oranında yer vermektedirler.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlardaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin hazırladığı sınav sorularının yarısından fazlasının (%54,92) hatırlama basamağı ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu Çalışkan (2011)'in sosyal bilgiler dersi sınav sorularını incelediği çalışmasında da öğretmenlerin sınavlarda kullandıkları soruların büyük çoğunluğunun hatırlama düzeyinde olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Yine Davis ve Tinsley (1967)'in sosyal bilgiler öğretmenlerinin sordukları sorular üzerine yaptıkları benzer bir çalışmada öğretmenlerin

çoğunlukla hatırlama düzeyinde sorular sorduğu sonucu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmanın sonucunda öğretmenlerin anlama basamağına karşılık gelen soruları da yoğun bir şekilde (%38,75) kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sordukları soruların diğer basamaklara göre dağılımına bakıldığında ise uygulama ve çözümleme basamağına ait sorulara çok az yer verdikleri, değerlendirme basamağındaki sorulara ise yok denecek kadar az sayıda yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin en üst basamağı olan yaratma basamağına ait soruları ise hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında tercih ettikleri soruların çok büyük çoğunluğunun taksonominin bilişsel süreç boyutunun alt düzeyine karşılık geldiğini, üst düzeye karşılık gelen sorulara ise çok az yer verdiklerini göstermektedir. Koray ve Yaman (2002)'in fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerileriyle ilgili yaptıkları benzer bir çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla hatırlama, anlama ve uygulama seviyesindeki soruları kullandıkları çözümleme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey seviyedeki sorulara çok az yer verdikleri sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik arz etmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların üç sınıf düzeyindeki genel ortalamasına bakıldığında soruların çok büyük oranda taksonominin hatırlama ve anlama basamaklarına karşılık geldiği bu araştırmanın önemli bir sonucudur. Bu doğrultuda, ders kitaplarındaki sorular üzerine (Celilova, 2006; Koç, 2007; Durukan, 2009), öğretmen yapımı sınavlardaki sorular üzerine (Akpınar 2003; Ayvaci ve Türkdoğan, 2010; Çolak ve Demircioğlu, 2010; Davis, Morse, Rogers ve Tinsley, 1966; Karadüz, 2009; Kılıç, 2010; Koray ve Yaman, 2002), ders sürecinde öğretmenlerin kullandığı sorular üzerine (Baysen, 2006; Can, 2006; Khan ve Inamullah, 2011) gerçekleştirilen çalışmalarda ders kitaplarındaki soruların, öğretmen yapımı sınav sorularının, öğretmenlerin ders sürecinde kullandıkları soruların en fazla hatırlama ve anlama basamağında yer aldığı belirlenmesi araştırmanın sonuçlarını destekleyen diğer çalışmalardır.

Öğretmenlerin beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunun hangi basamağına karşılık geldiğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin sınavlarda genelde olduğu gibi beşinci sınıf düzeyinde de büyük oranda (%57,07) hatırlama basamağı ile ilgili sorulara yer verdikleri belirlenmiştir. Beskisiz (2009)'in beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin sordukları soruların bilişsel düzeylerinin incelenmesi üzerine yaptığı ve öğretmenlerin yarısından fazlasının hatırlama düzeyinde sorular sorduğu sonucu araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ülkemizde (Akbulut 1999; Çepni ve Azar 1998; Koray ve Yaman, 2002; Mutlu, Uşak ve Aydoğdu, 2003; Sağır, 2003) ve yurt dışında (Harrop ve Swinson, 2003; Stokes ve Milner, 2003) yapılan birçok araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sordukları soruların çoğunlukla hatırlama düzeyinde olması araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin anlama basamağına karşılık gelen sorulara da yoğun bir şekilde (%39,60) yer verdikleri tespit edilmiştir. Taksonominin diğer basamaklarına karşılık gelen sorulara göre dağılıma bakıldığında ise öğretmenlerin sınavlarda çözümleme (%2,72), uygulama (%0,54) ve değerlendirme (%0,06) basamaklarına karşılık gelen sorulara çok az yer verdikleri yaratma basamağına ise hiç yer vermedikleri belirlenmiştir.

Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında öğretmenlerin sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunun hangi basamağına karşılık geldiğini belirlemek amacıyla yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin altıncı sınıf düzeyindeki sınavlarda büyük oranda (%53,25) hatırlama basamağı ile ilgili sorulara yer verdikleri belirlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerini çoğunlukla ezber bilgileri öğretmeye yönelik işledikleri yönünde yorum yapılabilir. Araştırmanın bu sonucu, Demir (2015)'in 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programı üzerine yapmış olduğu araştırmanın sonucuyla çelişirken, Bekaroğlu (2007)'nin altıncı sınıf Türkçe dersi sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi üzerine yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin anlama basamağına karşılık gelen sorulara da yoğun bir şekilde (%39,14) yer verdikleri tespit edilmiştir. Taksonominin diğer basamaklarına karşılık gelen sorulara göre dağılıma bakıldığında ise öğretmenlerin sınavlarda uygulama (%4,25), çözümleme (%3,2) ve değerlendirme (%0,13) basamaklarına karşılık gelen sorulara çok az yer verdikleri yaratma basamağına ise hiç yer vermedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınav sorularını hazırlarken taksonominin alt bilişsel düzey basamaklarıyla ilgili olan hatırlama ve anlama düzeyindeki sorulara büyük oranda yer verdiklerini göstermektedir. Kaya (2003)'nin sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Demokratik Hayat" ünitesi ile ilgili sordukları soruların daha çok alt düzey bilişsel düzeydeki öğrenmeleri ölçecek düzeyde olduğu sonucunun bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunun hangi basamağına karşılık geldiğini belirlemek için yapılan analizlere göre, öğretmenlerin yedinci sınıf düzeyinde büyük oranda (%55) hatırlama basamağı ile ilgili sorulara yer verdikleri belirlenmiştir. Bunun yanında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin anlama basamağına karşılık gelen soruları da yoğun bir şekilde (%37,68) kullandıkları tespit edilmiştir. Keray (2012)'in ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerileri üzerine yaptı-

ğ çalışmada öğrenci sorularının en fazla hatırlama ve anlama basamağında olduğu sonucuna ulaşması araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Genç (2006)'in lise öğrencileri, Aydemir ve Çiftçi (2008), Aslan (2011)'in öğretmen adaylarının soruları üzerine yaptıkları çalışmalarda da araştırmanın bu sonucuna benzer sonuçlar elde edilmiştir. Diğer basamaklara karşılık gelen sorulara göre dağılıma bakıldığında ise öğretmenlerin sınavlarda çözümlene (%4,25), uygulama (%2,89) ve değerlendirme (%0,19) basamaklarına karşılık gelen soruları çok az tercih ettikleri yaratma basamağına karşılık gelen soruları ise hiç tercih etmedikleri saptanmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu basamaklarına göre analizi neticesinde, öğretmenlerin olgusal bilgi düzeyinde soruları çok yüksek oranda (%80,38) tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ikinci olarak ise kavramsal bilgiye karşılık gelen sorulara yer verdikleri, işlemsel ve üst bilişsel boyuta karşılık gelen sorulara ise çok az yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınavlarda çoğunlukla alt düzey bilgi boyutundaki sorulara ağırlık verdikleri, üst düzey bilgi boyutundaki sorulara ise çok fazla yer vermedikleri söylenebilir. Gökler (2012)'in İngilizce dersi SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ve yazılı sınav sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirdiği çalışmasında soruların çoğunlukla olgusal bilgi boyutunda yani alt düzey basamaklara ait olduğu sonucuna ulaşması araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Köğçe ve Baki (2009)'nin farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan sorular üzerine yaptığı çalışmada soruların büyük bir kısmının alt bilişsel düzeyde olduğu sonucu bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin beşinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlardaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu basamaklarına göre dağılımına bakıldığında soruların büyük çoğunluğunun (%89,48) olgusal bilgi basamağına denk geldiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin beşinci sınıf düzeyinde hazırlamış oldukları sınavlardaki sorularda kavramsal ve işlemsel bilgiye karşılık gelen soruları düşük oranda kullandıkları, üst bilişsel bilgi sorularını ise hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin altıncı sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlardaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu basamaklarına göre dağılımına bakıldığında, soruların büyük çoğunluğunun (%80,25) olgusal bilgi basamağına denk geldiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ikinci olarak ise kavramsal bilgiye karşılık gelen sorulara yer verdikleri, işlemsel ve üst bilişsel boyuta karşılık gelen sorulara ise çok az yer verdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yedinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlardaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu basamaklarına göre dağılımına bakıldığında soruların oldukça yoğun bir şekilde (%89,48) olgusal bilgi basamağına denk geldiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yedinci sınıf düzeyinde hazırlamış oldukları sınavlardaki sorularda kavramsal bilgiye beşinci ve altıncı sınıf düzeyine göre daha yüksek oranda (%22,69) yer verdikleri, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgiye karşılık gelen soruları düşük oranda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde uyguladıkları sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutundaki alt düzey basamaklara karşılık geldiği saptanmıştır. Willen (1991)'in de ifade ettiği gibi öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde genellikle düşük bilişsel seviyede sorular sormaktadırlar. Öğretmenlerin bilişsel süreç düzeyinde hatırlama, bilgi boyutu düzeyinde de olgusal bilgiye karşılık gelen sorulara ağırlık vermeleri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sınırlayabildiği gibi bilginin kolayca unutulmasına da yol açabilir.

Öğretmenlerin taksonomideki basamakları bilmesi, sadece alt düzey değil aynı zamanda üst düzey basamaklara karşılık gelen sorular sorabilmesi ve öğretim programına uygun bir süreç planlaması; öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkıda bulunması, eleştirel ve yaratıcı düşünceleri gelişmiş bireyler haline gelmeleri ve kazandıkları bilgi, beceri ve değerleri günlük hayatlarında uygulayabilmeleri yönünde önemlidir. Koray ve Yaman (2002)'a göre eğitimin en alt kademesinden en üst kademesine kadar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek etkinliklerde bulunmak, eğitimin hedefine ulaşması bakımından vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü gerçek manada düşünmeyi, eleştirmeyi ve özgün fikirler ortaya koymayı öğrenen bireyler toplumlarını refah düzeyine erdirmişlerdir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin alt düzey bilişsel ve bilgi boyutu basamaklarının yanı sıra üst düzey bilişsel ve bilgi boyutu basamaklarına karşılık gelen soruları da tercih etmeleri öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişimi açısından önemli olacaktır. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin alt düzey basamaklarına karşılık gelen soruların nedenleri üzerine araştırmalar yapılması önerilmektedir.

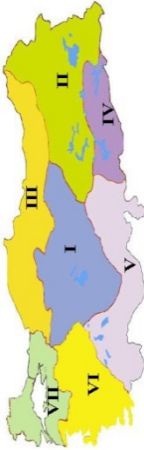


## 5. Kaynakça

- Akpınar, E. (2003). Ortaöğretim coğrafya dersleri yazılı sınav sorularının bilişsel düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 13-21.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 172 Güz, 225-231.
- Amer, A. (2006). Reflections on bloom's revised taxonomy. *electronic journal of research in educational psychology*, 4 (8), 213-220.
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R.(Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Rath, J., & Wittrock, M.C. (2001). Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Bıçımı. (Çeviri: D. A, Özçelik 2010.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arıkan, R. (2011). Araştırma Yöntem ve Teknikleri. (Geliştirilmiş İkinci Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (160), 236-249.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmen adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 103-115.
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdöğen, A. (2010). Yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 13-25.
- Bailey, K. (1987). *Methods of Social Research*. (Üçüncü Baskı), New York: The Free Press. *London- Collier Macmillan Publishers*.
- Balta, A. (2006) İlköğretim okullarında uygulanan sınavlarda tam öğrenmenin (bloom taksonomisi) kullanımının önemi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 21-28.
- Beskisiz, E. (2009). Beşinci sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersinde sordukları soru türleri ve bilişsel düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. the Classification of Educational Goals, Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Büyükalın, F. S. (2007). Soru Sorma Sanatı. (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, R. (2006). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir alan araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Celilova, V. (2006). Genel liselerin ikinci sınıflarında okutulan türk edebiyatı ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (160), 120-132.
- Çepni, S. ve Azar, A. (23-25 Eylül 1998) Lise fizik sınavlarında sorulan soruların analizi. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon, 109-114.
- Çepni, S., Özsevgeç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Çolak, K. ve Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih dersi sınav sorularının bloom taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, 187, 160-171.
- Davis, O. L., Jr., and Tinsley, D. C. (1967). Cognitive objectives revealed by classroom questions asked by social studies student teachers. *Peabody Journal of Education*, 45, 21-26
- Davis, O. L., Morse, K. R., Rogers, V. M. & Tinsley, D. C. (1969). Studying the cognitive emphases of teachers' classroom questions. *educational leadership*. 26 (7), 711-719.
- Demir, P. (2015). Yenilenmiş bloom taksonomisine göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 84-93.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Genç, A. (2006), Ortaöğretim coğrafya derslerinde öğrencilerin soru sorma becerilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökler, Z. S. (2012). İlköğretim ingilizce ders hedefleri kazanımları sbs soruları ve yazılı sınav sorularının yeni bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Harrop, A., Swinson, J. (2003). Teacher's questions in the infant, junior and secondary school, *Educational Studies*, 29 (1), 49-57.
- İşçil, N. (1973). İstatistik Metodları ve Uygulamaları, Ankara: AITIA Yayınları.
- İşman, A. (2000). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

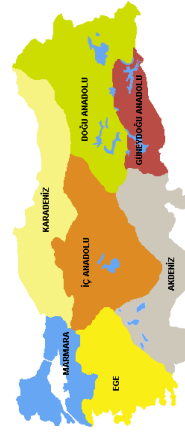
- Karadüz, A. (2009). Türk dili ve edebiyatı eğitiminin hedefler kapsamında ölçme ve değerlendirmede kullanılan soru nitelikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27, 17-31.
- Kasar, N. (2013). *Matematik Derslerinde Alternatif Çözüm Yollarına ve Farklı Soru Türlerine Ne Ölçüde Yer Verilmektedir?: Sınıf İçi Uygulamalardan Örnekler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, N. (2003). 6. sınıf demokratik hayat ünitesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav sorularının kapsam geçerliği ve taksonomik boyutunun incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Khan, W. B., Inamullah, H. M. (2011). A study of lower-order and higher-order questions at secondary level. Asian Social Science, 7 (9), 149-157.
- Kılıç, D. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, P. (2012). *Sınıf ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Soru Türlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koray, Ö. & Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (2), 317-324.
- Köğçe, D. ve Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile öss sınavlarında sorulan matematik sorularının bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 70-80.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: an overview. Theory Into Practice, 41 (4), 212-218.
- Linn, R.L. and Gronlund, N.E. (1995). *Measurement and Assessment in Teaching*. (Seventh Edition). Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall.
- Lipscomb, J.W. (2001). Is bloom's taxonomy better than intuitive judgement for classifying test questions? Education, 106 (1), 102-108.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan (çeviri editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Poggenpoel, M., & Myburgh, C. (2003). The researcher as research instrument in educational research: A: Research instrument. Education, 124, 418-421.
- Sağır, D. (2003), Ortaöğretim lise 1. sınıf coğrafya dersi müfredat programında yer alan yeryüzünün biçimlenmesi (dış kuvvetler) ünitesinde öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede bloom'un taksonomisini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma (Eskişehir ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savage, L. B. (1998). Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning. Clearing House, 71 (5), 291-293.
- Taymaz, H. (1975). *Ortaöğretimde Öğrencinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ün Açıköz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Willen, W. (1991). *Questioning Skills For Teachers. What Research Say to The Teacher?*, (Third Edition). Washington, D.C.: National Education Association. ERIC Document Reproduction (ED 332983).
- Yalın, H. İ. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. (On Beşinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Ek: Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu

Bilişsel Süreç Boyutu	Alternatif İsmi	Özelliği(tanımı)	Soru Davranışları ve Sözcükleri	Örnek Soru
1.HATIRLAMA	Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme	Tanı, göster, seç, sırala, ezberle, topla, incele, isimlendir	<p>Harita üzerinde verilen numaraların hangi bölgeye ait olduğunu verilen yere yazınız. (5. Sınıf)</p>  <p>I: II: III: IV: V: VI: VII:</p> <p>Aşağıdaki rollerden hangisi okulla ilgili değildir? Sınıf nöbetçiliği Sosyal etkinlik görevi Okul nöbetçiliği TRT Çocuk Korosu üyeliği (5. Sınıf)</p> <p>Çocuk hakları sözleşmesine göre insanlar kaç yaşına kadar çocuk olarak kabul edilir? yazınız. (5. Sınıf)</p> <p>-Padişahın yazılarına tuğrasını çeker. -Devletin en önemli gelir kaynaklarından olan arazi kayıtlarını içeren tahrir defterlerindeki düzeltme ve değişimleri yapar. Yukarıda özellikleri verilen Divan-ı Hümayun üyesi hangisidir. Sadrazam Defterdar Kazasker Nişancı (7. Sınıf)</p>
2.ANLAMA	Sözlü veya yazılı olarak ya da grafik biçiminde sunulan iletilerden anlam çıkarma	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme	Tanımlama, betimleme, söyle, belirt, yerini belirt, kim, ne, nerede, ne zaman	<p>"Ahşap evler genellikle ormanların fazla olduğu yerlerde yapılır." Buna göre aşağıdakilerden hangisinde ahşap evler daha fazla görülür? İç Anadolu Doğu Anadolu Güneydoğu Anadolu Karadeniz (6. Sınıf)</p> <p>Aşağıdakilerden hangisi bir olay cümlesidir. Türkiye'nin başkenti Ankara'dır. Sosyal bilgiler dersini çok seviyorum. İstanbul çok kalabalık bir şehirdir Dün arkadaşımınla beraber sinemaya gittik. (6. Sınıf)</p> <p>İletişim kurarken jest ve mimiklerimizi kullanarak anlatmak istediğimiz pek çok şeyi karışımzdaki kişiye aktarabiliriz. Aşağıdakilerden hangisi bu duruma örnek olarak gösterilemez? Çok kabasın her sözümü kesiyorsun Vaktinde ders çalışsaydın böyle üzülmezdim. Benimle oyun oynamama çok üzülüyorum. Her akşam aynı şey! (7. Sınıf)</p>

Bilişsel Süreç Boyutu	Alternatif İsmi	Özellik(İtanımı)	Soru Davranışları ve Sözcükleri	Örnek Soru	Örnek Soru
· Sınıflama	Gruplara ayırma, ilgili gruba yerleş-tirme	Verilen bilgiyi veya bilgiye ilişkin betimle-meleri sınıflama	Sınıfla, gruplara ayır, yeniden ayır	“Başkalarının haklarına saygılı olmak insan ilişkilerinde hoşgörülü olmak, yasalara uymak toplumsal görevimizdir.” Yukarıdaki sorumluluklar içinde yer aldığımız hangi grupla ilgilidir? Aile Okul Toplum Kurum (5. Sınıf)	Örnek Soru -Kudüs Müslümanların elinde kaldı. -Papalık ve Kilise güç kaybetti.Haçlı Seferlerinin verilen bu sonuçları hangisi ile ilgilidir? Ekonomik Dini Askeri Bilimsel (7. Sınıf)
· Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme	Verilen olayları kısaca özetle, genelle, kısaca ifade et	özetle, genelle, kısaca ifade et	“Milletini sevmek, milletini yüceltmek için çalış-mak” anlamına gelen Atatürk ilkesi hangisidir? İnkılapçılık Milliyetçilik Laiklik Devletçilik (5. Sınıf)	Ahilik teşkilatında sanatkarların tek bir işe yoğunlaşmasının mesleki yeterliliğe sağladığı fayda nedir? Açıklayınız. (7. Sınıf)
· Sonuç Çıkarma	Çıkarılma, ulaştırma, öteleme, önceden kestirme	Bir duruma ilişkin verilen örnekler-den hareketlerle o durumun ilkelereine ulaşma	Sonuç çıkar, savun, tahmin et, eğer ... olmasaydı ne olurdu?	“Marmara, ülkemizde nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu bölgedir.” Bu durumun nedenleri arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz? Ulaşım İş olanakları İklim özellikleri Enlem (5. Sınıf)	Osmanlı devleti Kırım Savaşı sonunda Paris Antlaşması'na Hristiyanlarla ilgili bir madde konulmasını önlemek amacıyla ne yapmıştır. Tanzimat fermanını ilan etti. İslahat fermanını ilan etti. I. Meşrutiyeti ilan etti. II. Meşrutiyeti ilan etti. (7. Sınıf)
· Karşılaştırma	Benzerlik veya fark arama, eşleme, örtme	Verilen herhangi iki olayı benzerlik veya farklılıklarına göre karşılaştırma	Karşılaştır, eşleştir	Aşağıdaki şehirlerden hangisinde farklı bir iklim görülür? Trabzon Konya Malatya Ankara (6. Sınıf)	Ülkemizde nüfusun dağılışında etkili olan faktörlerden hangisi diğerlerinden farklıdır? İklim Sanayileşme Tarım Turizm (7. Sınıf)
· Açıklama	Modeller oluşturma	Verilen önemli olayların nedenlerini açıklama	Açıkla, savun, yaz	“Ülkeyi kendim yönetirim. Yetkilerim sınırsızdır. Ben ölünce oğlum devletin başına geçecektir.” Sözü edilen yönetim biçim hangisidir? Oligarşi Teokrasi Monarşi Cumhuriyet (6. Sınıf)	Türkiye’de belli dönemlerde yapılan nüfus sayımlarının temel amacı nedir? Açıklayınız. (7. Sınıf)

Bilişsel Süreç Boyutu	Alternatif İsmi	Özelliği(tanımı)	Soru Davranışları ve Sözcükleri	Örnek Soru
3.UYGULAMA	Verilen durumda bir işlemi uygulama veya ondan yararlanma			
· Yapma	İcra etme	Aşına olunan bir alıştırmayı yapma	Göster, çöz, hazırla, boya, sınıfla, kullan, dramatize et, uygula	Etkin bir dinleyici olduğumuzu göstermek için aşağıdakilerden hangisini yapmalıyız? Karşımızdakini dinler gibi görmeliyiz. Konuşan kişinin yüzüne bakmamalıyız. Dinlerken kısa notlar almalıyız. Karşımızdakinin sözünü keserek yorum yapabiliriz. (7. Sınıf)
· Yararlanma	Kullanma	Aşına olunmayan bir problemi uygun bilgiyi seçerek çözmeye	Seç, çöz, değiştir, keşfet, uygula, dramatize et, sınıfla, biçimlendir, üret	Ölçeği 1/2000000 olan bir haritadaki iki şehir arasındaki harita üzerinde 5 cm ise gerçekte uzunluğu ne kadardır? (6. Sınıf)
4.ÇÖZÜMLEME	Materiyali onu oluşturan parçalara ayırma, parçaların birbiriyle ve materyalin bütünüyle nasıl ilişkili içinde olduğunu belirleme			
· Ayrıştırma	Ayrırt etme, ayırma, büyü-teç altına alma, seçme	Bir iletinin bir konuyla ilgili ya da önemli kısımlarındaki mesajları ayırma	Seç, ayır, alt parçalara ayır, farklılığı bul	Türkiye’de bazı tarım ürünlerinin diğerlerine göre daha fazla üretilmesinin nedenleri nelerdir? (7. Sınıf)
· Örgütlenme	Bütünlüğü ve bütünlüşmeyi görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir iletinin kısımlarının nasıl düzenlenmiş olduğunu belirleme	Sınıflandır, hangi etkenler, delilleri açığa çıkar, göster, analiz et	18. yüzyılda İzmir’i gezen bir seyyah İzmir ile ilgili: “İzmir’de idareci olarak paşa değil kadı görev yapıyor ve emrinde yarısı şehir dışında, yarısı şehir içinde olmak üzere iki bin asker bulunmaktadır. Şehirdeki hukuk işleri de kadı tarafından yürütülmektedir.” ifadelerine yer vermiştir. Buna göre seyyahın İzmir’i aşağıdaki alanlardan hangisini örneklendirerek değerlendirdiği söylenemez? Yönetim Mali Askeri Adli (7. Sınıf)





Bilişsel Süreç Boyutu	Alternatif İsmi	Özellığı(tanımı)	Soru Davranışları ve Sözcükleri	Örnek Soru	Örnek Soru
İrdeleme	Atfetme, yükleme	Bir iletin gerisindeki mesajı belirleme	Niçin, sonuç çıkar, sonucunu açıkla, destekle, araştıır,	“Dünya'nın şekliinden dolayı ekvator dan uzaklaştıkça sıcaklık azalır. 21 Haziran'da güneş ışınları Ekvator ile Yengeç Dönencesi'ni daha fazla ısıtmaktadır.” Yukarıdaki bilgiler ışığında aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yapılabilir? Güney Yarımkürede yaz mevsimi yaşanır. Kuzey yarımkürede en uzun gece yaşanır Kuzey yarımkürede yaz mevsimi yaşanır. Güney yarımkürede en uzun gündüz yaşanır. (6. Sınıf)	Türkiye'nin önemli bir ülke olmasının altındaki nedenler nelerdir? Açıklayınız. (7. Sınıf)
5. DEĞERLENDİRME	Ölçütler veya standartları göz önünde tutarak yargıya ulaşma				
Denetleme	Esgüdümlleme, izleme, test etme	Bir süreç veya ürün-deki uyumsuzları belirleme, ürün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma, bir işlem kullanıldığında onun ne derece etkili bir süreç oluşturacağını görebilme, izleme, test etme. Bir ürünle ilgili dış ölçütlere uyumsuzluğu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlere uyumsuzluğunu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlerine uygunluğunu belirleme, bir işlemin verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma, yargılama.	Öner, düşün, süreci değerlendir, karar ver, fikrin nedir, hangisi en iyisi, destekle Eleştir, yargıla, süreci değerlendir, karar ver, değerlendir, haklığını savun, bu görüşe katılıyor musun, karşılaştıır, ince ayrıntıları değerlendir, sonucu değerlendir	Sizce tarihteki en önemli buluş hangisidir? Kısaca anlatınız. (7. Sınıf)	“Ayşe marketten aldığı çikolatanın son kullanma tarihinin geçtiğini fark etti. Çikolatayı fişiyile beraber tekrar markete götürdü. Ancak market sahibi çikolatayı açtığı için alamayacağını belirtti.” Bu durumda siz Ayşe'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? (6. Sınıf)
Eleştirme	Yargılama			Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesiyle birlikte Osmanlı Devleti'nin dünyadaki siyasi güç dengeleri arasındaki yerini değerlendiriniz. (7. Sınıf)	Atatürk ilkelerinin ülkemiz ve dünya ülkeleri açısından önemini değerlendiriniz. (5. Sınıf)
6. YARATMA	Elemanları yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirerek bütünleşik ve işlevsel bir bütün ortaya koyma				
Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma, hipotez önerme, alternatif ortaya koyma	Yapılandır, denence kur, desen oluştur, birleştir, tahmin et, ne olurdu ... eğer x olsaydı?	2050 yılında Türkiye'nin nüfusunda ne gibi değişiklikler olacağı konusunda tahmin yürütünüz. (7. Sınıf)	Halktan vergi toplanmasaydı ne olurdu? Açıklayınız. (6. Sınıf)

Bilişsel Süreç Boyutu	Alternatif İsmi	Özellik(İ)tanımı	Soru Davranışları ve Sözcükleri	Örnek Soru	Örnek Soru
Planlama	Tasarılama	Bazı görevleri yerine getirmede işe yarayacak bir işlem tasarılama	Planla, düzenle, organize et, öner, karıştır	Doğal afetlerden korunmak için bir plan geliştiriniz. (5. Sınıf)	Türkiye'de işsizliğin azaltılması için ne öneriler sunarsınız? (7. Sınıf)
Üretme	Yapma	Ürünler (icad etme) ortaya koyma, yapma	Orijinal bir şey oluştur, yarat, geliştir, icat et, rol oynat	Önemini yitiren Akdeniz ticaretinin o dönemde yeniden canlandırılması için bir proje üretiniz.(7. Sınıf)	Çevre kirliliğinin önlenmesi için nasıl bir alet geliştirirsiniz? (6. Sınıf)
Bilgi Boyutu	Özellik(İ)			Örnek Sorular	
Olgusal Bilgi	Bir bilgiyi tanıma ya da bir problemi çözebilme için öğrenilmesi zorunlu olan temel ögeler ile ilgili bilgi			Aşağıdakilerden hangisi vatandaşların devlete karşı görevlerinden biri değildir? Vergi vermek Askerlik yapmak Kanunlara uymak Yasaları uygulamak (6. Sınıf)	Pusulanın bulunmasının coğrafi keşifler üzerindeki etkisi nedir? (7. Sınıf)
Kavramsal Bilgi	Bilginin nasıl organize edildiği veya yapılandırıldığı, bilgilerin birbiri ile sistematik bir şekilde nasıl ilişkilendirildiği veya bütünleştirildiği bilgi			Hülya Hanım: Evimde bir eş ve anne, okulda öğretmen, tenis kulübünde sporcu, alışveriş merkezinde müşteri, tiyatrodaki seyirciyim. Bu durum aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir. Hülya Hanım çalışkan bir insandır. Hülya Hanım iyi bir annedir. Hülya Hanım gruplar içerisinde sorumluluk alan birisidir. Hülya Hanım'ın farklı gruplar içinde farklı rolleri vardır. (5. Sınıf)	Türkiye'de görülen iklim türlerinin neler olduğunu yazınız. (6. Sınıf)
İşlemsel Bilgi	Bir şeyin "nasıl yapılacağı", "ne zaman ve nerede kullanılacağı" ile ilgili olan bilgi			A noktası 10 derece kuzey paraleli ile 20 derece doğu meridyeni, B noktası 14 derece kuzey paraleli ile 25 derece doğu meridyeni üzerinde yer alıyor, Buna göre A noktasında yerel saat 11.20 iken, B noktasında yerel saat kaçtır? A noktasının ekvatora uzaklığını hesaplayınız. (6. Sınıf)	2. Erozyona karşı alınabilecek önlemler konusunda yeni bir öneriniz var mı? (5. Sınıf)
Üst Bilişsel Bilgi	Bilginin kendi bilişindeki yerini ve değerini bilmesi ve de kendi bilişindeki farkındalığı ile ilgili bilgi			1. Türk Tarih Kurumu'nun kuruluşu amacını yazınız. (6. Sınıf)	2. Yeniçerilerin serbest meslekle uğraşmaları ile ordunun bozulması arasında ne gibi bir ilişki vardır? (7. Sınıf)



## 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Söylem Çözümleme Yöntemine İlişkin Görüşleri<sup>1</sup>

### Opinions of 11<sup>th</sup> Grade Students on Using Discourse Analysis Method in Turkish Language and Literature Lessons

Dilek ÜNVEREN KAPANADZE<sup>2</sup>, Turhan KAYA<sup>3</sup>

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, söylem çözümleme yönteminin Türk Dili Edebiyatı öğretimine; okuma, anlama, metin çözümleme ve dil kullanımı becerileri açısından etkisini belirlemek, bu konuda öğrenci görüşlerini elde etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014–2015 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde, Erzurum il merkezinde yer alan Özel Bilkent Erzurum Laboratuvar Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde söylem çözümleme yönteminin kullanılmasına ilişkin görüş ve düşünceleri yöntem uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilere uygulanan görüş formları yoluyla toplanmıştır. Ayrıca, uygulamayı yapan araştırmacının gözlemleri ve uygulama sonunda “görüşme” tekniğinden faydalanılarak video kaydı alınan öğrenci görüşleri de incelemeye dahil edilmiş, verilerin birbirini desteklediği görülmüştür. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; söylem çözümleme yönteminin süreci etkin hale getirdiği, öğrencilerin okuma, anlama, metin çözümleme ve dil kullanımı becerilerinin gelişimini sağladığı, anlamlı, kalıcı ve başka alanlarla aktarılabilecek öğrenme durumları oluşturduğu, öğrenciler üzerinde derse güdülenme ve aktif öğrenme açısından etkili olduğu, eğitim sürecini zevkli hale getirerek derse katılımı arttırdığı, öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerine de katkı yaparak kişisel gelişimlerini desteklediği sonuçları ortaya çıkmıştır. Okuma ve anlama becerisinin bireylerin tüm yaşantısında ve öğrenme alanlarında etkili olduğu, söylem çözümleme yönteminin bir metin çözümleme tekniği olarak kullanıldığı çok az çalışmanın olması ve ana dil ve edebiyat derslerinde öğretim yöntemi olarak kullanıldığı bir çalışmanın bulunmuyor olması gibi nedenlerle çalışmanın eğitim bilimleri alan yazınına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Anlama becerisi, dil kullanımı, metin çözümleme becerisi, söylem çözümleme yöntemi, Türk dili ve edebiyatı öğretimi.

#### Abstract

The aim of this study is to identify the effect of discourse analysis method on Turkish Language and Literature teaching in terms of comprehension, textual analysis and use of language skills; and to get the opinions of the students on this method to use in Turkish courses. The study group of the research is the 11th grade students at Bilkent Private Laboratory School of Erzurum in the spring semester of 2014-2015 academic year. Qualitative research method was used in research. The opinions and thoughts of study group about using the discourse analysis method in Turkish language and literature lessons were gathered through the opinion forms conducted before and after the method was applied. Opinions of students were also gathered by interviewing them and they were recorded. Additionally, observations of the researcher were taken into consideration. Analysis of recordings and observations overlapped with and supported the data collected through opinion forms. Descriptive analysis and content analysis approaches were used in the analysis of the data. As a result of the research; it was found that discourse analysis has enabled the learning process to be effective, it helped students to develop skills of comprehension, textual analysis and use of language, it created meaningful, permanent and transferable learning opportunities and has increased the participation in the lessons. Moreover, the method has been found to support students' personal development by contributing to the social and communication skills. Reading and comprehension skills are effective in all areas of learning and experience. In addition, there is only small number of studies on discourse analysis method, and we couldn't find any research where discourse analysis was used as a method of teaching in first language and literature course. By taking all of these facts into consideration, it is believed that this study will provide important contributions to the literature.

**Keywords:** Comprehension skill, discourse analysis method, language and literature teaching, textual analysis skill, use of language

1. Bu makale, Dilek Ünveren Kapanadze'nin, Turhan Kaya danışmanlığında tamamladığı, “Söylem Çözümleme Yönteminin Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Hedeflenen Kazanımlara Etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

2. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-3415-9274>

3. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-5427-4117>

**Atf / Citation:** Ünveren Kapanadze, D., & Kaya, T. (2019). 11. Sınıf öğrencilerinin Türk dili ve edebiyat dersinde uygulanan söylem çözümleme yöntemine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 347-364. doi:10.24106/kefdergi.2947

## Extended Abstract

It is emphasized in the general approach of language and literature course programs that the main aim of these lessons is helping students gain some skills. Looking at these skill areas, it is seen that they are classified as reading, listening, speaking, writing, comprehension and linguistic knowledge, and that these skills are beyond the boundaries of language and literature courses and that they are effective, important and valuable skills in all areas of life. Given the importance of reading skill, especially when it comes to comprehension skill, techniques and assessment tools that will be used in these lessons, the findings that will emerge with the search for a more efficient and inclusive method to be developed and used will always be important and they will provide significant contributions to the educational sciences.

Discourse is an output and it occurs when language is used functionally, in written or verbal setting, in a purposeful and useful way. Discourse includes not only the content of a message but also the way in which it is conveyed, which and how elements are chosen and brought together for a specific reason, in what context, for which aim and target group, in which direction it is intended to effect audience, and what kind of atmosphere is created by benefiting from which opportunities of language. Therefore, discourse analysis involves versatile semantics and syntactic studies. Identifying sentence structures, word choices and reason behind those choices, which associative values of the words were calculated to communicate by them, and which words or phrases were arranged side by side, in sum all the elements that contribute to structure and semantics of a text, are important steps in the discovery of the deep meaning of the text / discourse. In other words, making sense of discourse / text is the process called discourse analysis and the output obtained at the end of this process.

In this context, students' opinions of effect of using discourse analysis method in Turkish Language and Literature lessons, on the skills of reading, comprehension, textual analysis, ability to form their own discourse and use of language and on their interest and participation in those lessons were sought. In response to this problem, the question "What are opinions of students on language and literature lessons where discourse analysis method is used?"

When considering the fact that reading and comprehension skills are effective in all experiences and learning areas, the fact that inadequacy of studies on discourse analysis method as a textual analysis technique and the fact that it has not been found any research where discourse analysis was used as a method of teaching in native language and literature courses, it is believed that this study will provide important contributions to the literature.

### Method

The research is designed according to the qualitative research design. In qualitative methods, data are collected in a contextual way and interpretations based on alternative viewpoints are utilized. The research was carried out on a study group of 20 randomly chosen from 11th grade students studying at Erzurum Private Laboratory High School in Erzurum during 2014-2015 academic year spring semester.

### Analyzing Data

The data obtained through interview forms administered both before and after the application were evaluated through descriptive and content analysis techniques. In descriptive analysis, direct quoting has often been included in order to reflect the views of the interviewed students in a striking way. The purpose of the descriptive analysis is to organize the findings and to present them to the reader in the meaningful way. The data obtained for this purpose were first described in a logical and clear way, then these descriptions were interpreted. In content analysis of the data; steps as coding, developing categories and identifying themes were followed; all of them presented in a table and interpreted in the context of the research problem.

### Validity and Reliability

In this study, detailed presentations of data and their related categories and themes explained accurately. Additionally, experts' opinions were consulted to determine the last version of opinion forms and to be sure for the appropriateness of categories and analysis.

### Findings and Discussion

In general, the results obtained from the interview forms suggest that the method of discourse analysis contributes to the developmental areas, and in particular, the method makes the lessons more enjoyable and understandable and allows students to increase academic success by increasing their interest, participation and motivation in the lesson and thus help them learn permanently and meaningfully. Moreover, in terms of personal development, students also have improved their ability to express themselves correctly, to interpret and comment on the words and behaviors of others appropriately, and thus to develop communication skills along with their daily life skills. By using discourse analysis method, students had opportunity to discover what was not presented overtly in an entertaining and different way by collecting clues and codes, analyzing and synthesizing them to reach a whole again. At the same time, since the students themselves are performing all of these processes, they reach at conclusions and interpretations

by themselves and make their own evaluations by supporting them in reasonable way, they adopt these lessons that they have shaped and contributed. Moreover, thanks to this active and entertaining process, they found these lessons interesting, where their different ideas being valued and discussed and thus their participation has increased. At this point, students who are directly involved in the process of understanding have developed the skills of comprehension, analyzing, and thinking independently, going beyond the boundaries of literature courses by carrying these skills to other areas. The students who observed that they could/can contribute the lessons and meaning formation process, also liked lessons more and this was the trigger for further development; so along with the success of literature courses, the overall academic achievement of them also has increased.

The fact that the teachers of language and literature in the system of Ministry of National Education are constantly benefiting from certain teaching methods in their textual analysis lessons prevent them getting desired efficiency in teaching language and literature (Girgin, 2002: 10). In teaching, as well as planning, applications and actual practices, in other words, the issue of 'how to teach' is also an important matter. In traditional methods, since they are mostly based on teaching through specific patterns and prevent students from actively participating in lessons, teaching takes place in the form of one-way transfer from teachers to students. However, it has been observed that such type of learning can not be fully realized, and methods based on student-centered and active participation of learner and a process where they are grasping ideas through their own solutions, have been started to be discussed and offered to be used in education and training environments (Maden, 2010: 3).

Besides methodology, there are many internal and external factors or variables that influence learning. As well as external factors as physical conditions, classroom environment etc., internal factors such as attitudes, perceptions, views and approaches of learners are also so influential in learning process (Kaya, 1997; Şeker, 2012). These variables, which may be called internal or psychological, are the most important elements of the learning environment and affect success and behaviors of students on a large scale (George, 2006; Popham, 2005; Reid, 2006). Affective input on learners' side has power and responsibility of 25% in the learning process (Bloom, 1995). One of the indispensable conditions of an effective and permanent learning is to have a positive perspective and approach to the course, because having positive approach and perspective are prerequisites for learning new information meaningfully (Marzano, 1992; Marzano, Pickering and McTighe, 1994).

These items, like perspectives, approaches, attitudes, which constitute student sentiments, have an important place in psychology, especially in studies conducted in social psychology and education (Reid, 2006). Emotions such as points of view, interests, approaches are considered to be tendency to perform positive or negative reactions to objects, events, situations, thoughts etc. (Ajzen and Fishbein, 1980, Pell and Jarvis, 2001). In the context of school, it is defined as the sum of the learners' emotions, beliefs and perspectives towards lessons (Osborne, Simon and Collins, 2003). This consists of cognitive, emotional and behavioral features as like or dislike of the lesson, whether they have positive or negative thoughts about the course, so depending on this whether they study and and participate actively in the class or not (Bloom, 1995). There are several factors in the formation and development of these and they can be grouped into three as variables related to learners, teachers and learning environment (George, 2006, Haladyna, et al., 1982, Shaughnessy and Haladyna, 1985, Wilkins, 2003). Previous experiences of students, their beliefs in success and desire to be successful, sense of self and self-sufficiency; teachers' approaches to teaching and learning, their teaching methods and ability to use them appropriately; the characteristics of learning environment such as a classroom environment which is secure and freedom of thinking is supported, psychological and social support are among the important factors affecting students' feelings, approaches and viewpoints towards lessons. Among these factors, the ones, related to teachers, especially teaching methods and appropriate learning environments, play a decisive role in the students' approach towards learning environment (Downey, 1991, Hootstein, 1995; Osborne et al., 2003).

When this study is evaluated in the light of abovementioned issues, it can be concluded that it has many important consequences and is very effective in many ways to use discourse analysis method as a teaching/learning method in literature lessons when the importance of teaching method in learning process; the success of discourse analysis method in many areas (as cognitive, affective and communicative) compared to traditional methods; and this method's positive effect on students to have more positive thoughts and views towards language and literature courses by providing more opportunities for them to actively participate in the lessons, are taken into consideration.



## 1. Giriş

Türk Dili ve Edebiyatı dersi programının genel yaklaşımında öğrencilere beceri kazandırmanın temel amaç olduğu vurgulanmaktadır. Bu beceri alanları incelendiğinde okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi olarak sınıflandırıldığı ve bu becerilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin sınırlarını aşmış bireyin tüm yaşam alanlarında etkin, önemli ve değerli beceriler oldukları görülmektedir. Söz konusu becerilerin, özellikle okuma ile kastedilen ‘anlama’ eyleminin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu derslerde kullanılacak yöntem, teknik ve değerlendirme araçlarının bu amaçlara hizmet edip etmediği, daha verimli ve kapsayıcı bir yöntemin geliştirilip kullanılabilme durumunun araştırılması ile ortaya çıkacak bulgular her zaman önemini koruyacak ve eğitim bilimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Ülkemizde ana dil ve edebiyat öğretimi ile ilgili olarak orta öğretim okullarında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretimin istenen düzeyde gerçekleştirilemediği, hedeflenen kazanımları gerçekleştirilmede yeterli olmadığı görülmektedir. Özellikle anlama konusunda tespit edilen yetersizlikler hem ulusal hem de uluslararası sınavlarda ve diğer uygulamalarda ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç kalabalık sınıf ortamlarında öğrencilerin kendilerini ifade etme şansı bulamaması, derslere aktif olarak katılabilecekleri imkânların bulunmaması ve buna olanak sağlayacak yöntemlerin kullanılmaması, kısıtlı imkânlarla eğitim-öğretim çalışmalarının yürütülmesi gibi nedenlerle açıklansa da en önemli sorunun öğretim etkinliklerinde uygulanan öğretim-öğrenim yöntemleri olduğu düşünülmektedir. Dil öğretimi, temel dil becerilerinin ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirildiği için, öğretim programının ve sürecinin bu amaçlar doğrultusunda planlanması, uygun ve güncel yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Maden, 2010: 2).

Öğretim sürecinde uygulanacak yöntem ve teknikler, başarıyı etkileyen en önemli konulardan biridir. Eğitim ortamlarında öğrencilerin edinmesi gereken bilgi ve becerilerin kapsamı her geçen gün artmakta, özellikle de dil ve edebiyat dersleri gibi genel ve sınıf duvarlarını aşan becerileri kazandırmayı hedefleyen dersler söz konusu olduğunda yöntemlerin de aynı doğrultuda ve hızda, destekleyici bir biçimde geliştirilmesi, değiştirilmesi ve zenginleştirilmesi gereği daha açık bir biçimde görülmektedir. Bununla birlikte, sözü edilen becerilerin; dinlediğini ve okuduğu anlama, yazılı ve sözlü olarak kendini doğru ve etkili ifade etme, başka bir deyişle anlatım, öğrenen düzeyinde etkin katılımı gerektiren alanlar olduğundan, bilgi aktarımı esasına dayanan, ezberci, kısa süreli hafızada tutmaya teşvik eden yaklaşımların öğrenciyi belirtilen hedef kazanımlara götüremeyeceği görülmektedir.

### Söylem Çözümleme

Söylem, dilin yazılı ve sözlü ortamlarda işlevsel olarak, bir amaca ve faydaya yönelik olarak kullanılmasıyla ortaya çıkan bir üründür. Söylem bir iletinin tüm boyutlarını, sadece iletinin içeriğini değil, onu dile getireni, hangi amaçla, hangi parçaları, hangi bağlamda bir araya getirdiğini, kime, ne anlatmaya, kimi hangi yönde etkilemeye çalıştığını, bunu yaparken dilin hangi imkânlarından yararlanarak nasıl bir atmosfer oluşturmaya çalıştığını kapsar. Dolayısıyla söyleme dair incelemeler ya da söylemin çözümlenmesi çok yönlü bir anlambilim ve sözdizimi çalışmasını içerir. Cümlelerin kuruluşu, hangi sözcüklerin seçilerek, bunların hangi anlam ve çağrışım değerlerinden yararlanılmaya çalışıldığı, hangi sözcük ya da söz gruplarının yan yana getirilerek nasıl bir kurgu amaçlandığını saptamak metnin/söylemin derin anlamlarının keşfinin önemli adımlarındandır. Söylemi/metni anlamlandırma esasında söylem çözümlemesi adı verilen süreç ve bu süreç sonunda elde edilen çıktıdır.

Metin anlamlı bir birimdir. Bir metni ‘anlama’ ya da ‘anlamlandırma’ süreci, onu oluşturan öğelerin/birimlerin/parçaların her birinin anlamsal ve bağlamsal değerleri ile bir araya gelerek meydana getirdiği kompozisyonu çözme yoluyla metne ve bildirisine ulaşma olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla metin, aynı bağlamda olmaları nedeniyle bir söylem oluşturan birbiriyle bağlantılı sözcüklerin birleşimidir. Metin sözcük ve cümlelerden oluşuyor gibi görünse de bir anlamlar bütünüdür. Çünkü anlam sözcük ve yapıda kodlanmış bir şekilde iletmeyi bekler. Bu durumda metin, üzerinde çalışma yapılabilmesi mümkün olan bir ürün/çıktıdır. Aynı zamanda metin birçok seçim ve karar verme sürecinin oluşturduğu bir yapıdır. Yazar/şair dağarcığındaki birçok sözcüğün arasından karar verdiği birini seçer ve amacını, yapıdaki diğer parçalardaki ilişkisini de göz önünde bulundurarak onu metne yerleştirir, seçtiklerini birleştirir. Okuyucunun, eleştirmenin ya da öğrencinin yapması gereken, söylem çözümlemesi yoluyla bu yüzey yapının derinliklerini keşfederek anlama ulaşmaktır.

Tüm bu ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda söylem çözümleme yöntemi ve sunduğu olanakların Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kullanılmasının oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde söylem çözümleme yönteminin okuma, anlama, metin analizi, öğrencilerin kendi söylemlerini oluşturabilme ve dil kullanımı becerileri ile öğrencilerin derse ilgisi ve katılımı açısından etkisinin olup olmadığına yönelik öğrenci görüşleri tespit edilecektir. Bu temel problem doğrultusunda “Söylem çözümleme yönteminin kullanıldığı Türk Dili ve Edebiyatı derslerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## 2. Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Nitel yöntemlerde bağlamsal nitelikte veriler toplanmakta ve alternatif bakış açılarına dayalı yorumlardan yararlanılmaktadır. Veriler, yöntem öncesi ve sonrası uygulanan görüşme formları yoluyla toplanmış, iki grup veri de betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırma 2014–2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Erzurum il merkezinde yer alan Özel Bilkent Erzurum Laboratuvar Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 11. sınıf öğrencilerinden random (tesadüfi) olarak seçilen 20 kişilik bir çalışma grubu üzerinde yapılmıştır. Çalışma grubu belirlenmeden önce, öğrencilerin kişisel dosyaları incelenmiş, bir önceki sınıftaki başarı notları ve ailelerinin gelir durumları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci tanıma formu da uygulanmış; çalışmanın evrenini oluşturan öğrencilerin birbirine yakın özellikler taşıdığı görülmüştür. Çalışma grubu olarak belirlenen katılımcılar 20 öğrenciden (10'u kız, 10'u erkek) oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

*Görüş Formları*, öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde söylem çözümleme yönteminin kullanılmasına ilişkin görüş ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla yöntem öncesi ve sonrası uygulanmış, bu yolla toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacının uygulama sürecindeki gözlem ve öğrencilerle yapılan görüşmeler de veri toplama araçları olarak çalışmaya katkıda bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması

Veriler 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde, çalışma grubuna söylem çözümleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen Türk Dili ve Edebiyatı dersleri uygulamalarından önce ve uygulama sonrası uygulanan görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Uygulama öncesinde ve sonrasında iki kez uygulanan görüşme formları yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Betimsel analizde, görüşülen öğrencilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara çok defa yer verilmiştir. Betimsel analiz yapılmasındaki amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek yorumlamak ve anlam bütünlüğü içinde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenmiş, daha sonra bu betimlemeler yorumlanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'in (2005) ifade ettikleri gibi betimsel analiz dört adımda gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırma sorularından ve görüşme ve/veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için çerçeve oluşturulmuştur.
2. Bu çerçeveye göre veriler işlenmiştir. Daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Bu aşamada tanımlama amacıyla veriler seçilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Ayrıca bu aşamada, sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilmiştir.
3. Bulgular ve organize edilmiş veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
4. Bulgular yorumlanmıştır. Bulgular arasında neden sonuç ilişkileri açıklanmıştır.

İçerik analizinde ise amaç toplanan verileri açıklayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler dört aşamada değerlendirilmiştir. Bunlar; kodlama, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, tanımlama ve yorumlamadır. Kodlama bölümünde araştırmacı elde ettiği verileri incelemiş ve anlamlı bölümlere ayırmıştır. Temaların bulunması bölümünde, önce kodlar düzenlenmiş ve ilişkiler bulunmuştur. Daha sonra kodlar sınıflanmış ve düzenlemek için bir yapı oluşturmuştur. Son bölümde ise bu yapıya göre elde edilen veriler yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu bağlamda, içerik analizi gereği, tüm veriler detaylı incelenmiş, kod, kategori ve temalar belirlenerek tablolar halinde sunulmuş, daha sonra bunların detaylı analiz ve yorumu gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda öğrenci beyanları yer yer doğrudan aktarılmıştır.

### 3. Bulgular

#### Söylem çözümleme yönteminin kullanıldığı Türk Dili ve Edebiyatı derslerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Öğrencilere uygulanan görüşme formundan elde edilen cevaplara uygulanan içerik analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 1. Görüş Formlarının İçerik Analizi**

Gelişim Alanlarına Katkısı	Akademik Başarı	Eğlence Dersin anlaşılır hale gelmesi Beklenti Katılım İlgi Motivasyon Kalıcı ve anlamlı öğrenme
	Kişisel Gelişim	İletişim Sosyalleşme Kendini ifade etme İnsanların davranışların yorumlama Günlük yaşam becerilerini kolaylaştırma
Dilin Kullanımı ve İşlevlerinin Farkındalığına Katkısı	Dil Farkındalığı	Sözcüğün kullanım gerekçesini anlama Amaçlar doğrultusunda inceleme Anadil bilinci Sözcüklerin anlam zenginliğini fark etme Derin anlam arama Dilin önemi Dilin devingen yapısı Dili çözümleme Dili bağlam içinde inceleme Dilin işlevi Sözcüklerin farklı çağrışımlarını bilme
	Metin Anlama ve Çözümleme	Daha iyi algılama ve yorumlama Bütünsel bakabilme Çok yönlü düşünebilme İpuçlarını yakalayabilme becerisi Gerçek anlam bulma Sembolleri ve ilişkileri çözebilme Kapalı anlam ipuçları oluşturma Mekân, zaman, kelime, karakter ve olay örgüsü incelemesi yapma Data detaylı analiz yapma Çözümleme becerisi Ne anlatılmak istendiğini anlama

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan ön ve son görüşme formundaki cevaplardan elde edilen verilerden içerik analizi yapılmış ve bunlar ayrı ayrı temalar halinde yorumlanmıştır.

#### Gelişim Alanlarına Katkısı Açısından Bulgular

Bu bölümde söylem çözümleme yöntemi, öğrencilerin gelişim alanlarına katkısı, akademik başarı ve kişisel gelişim boyutlarıyla ele alınmıştır.

#### Akademik Başarı Açısından Bulgular

Söylem çözümleme yönteminin uygulandığı öğrencilerin ön ve son görüşme formları incelenmiş, dersin eğlenceli geçmesi, dersin daha anlaşılır hale gelmesi, beklentilerin değişmesi, derse katılımın artması, derse yönelik ilgi, öğrencinin motivasyonu ve anlamlı öğrenme bileşenleri bu kategori altında toplanmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilere henüz söylem çözümleme yöntemi uygulanmadan yapılan ön görüşme sonucunda öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerine karşı genel olarak ilgilerinin az olduğu, motivasyonlarının çok düşük olduğu, dersten çok sıkıldıkları, ezbere dayalı olduğu için verim alamadıkları, kişisel anlamda çok katkı sağlanmadığı, beklentilerinin çok düşük ve daha çok yüksek not alma odaklı oldukları, Türk Dili ve Edebiyatı dersini sadece bu derste

başarılı olmak ve notlarını yükseltmek amaçlı ele aldıkları söylenebilir.

Bu kapsamda sorulan “Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki beklentilerinizi göz önünde bulundurarak şimdiye kadar almış olduğunuz Türk Dili ve Edebiyatı derslerini genel olarak değerlendirebilir misiniz?” biçimindeki 1. soruya öğrencilerin yöntem uygulanmadan önce verdikleri cevaplar aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

1. Öğrenci: Edebi akımları öğrenmek ve not yükseltmek
  2. Öğrenci: Derse verilen ezber bilgileri akılda tutarak sınavlardan yüksek not almak
  3. Öğrenci: Edebi dönemleri öğrenmek ve sınav sorularını cevaplamak
  4. Öğrenci: LYS-YGS Türkçe sınavlarında başarılı olmak
  5. Öğrenci: Edebi dönem ve yazarların öğretilmesini bekliyorum ama bunlar da sıkıcı, azaltılmalı
  6. Öğrenci: İyi yazmayı öğretmeli, kitap okumayı sevdirmeli
  7. Öğrenci: Bu dersten bir beklentim yok, karne notumu düşürmesin yeter
  8. Öğrenci: Edebi akımları öğrenerek yüksek not almak
  9. Öğrenci: Notlarımın yüksek olması, LYS ve YGS net artışı
  10. Öğrenci: Edebiyat dersine olan önyargımı kırması ve ilgimi çekmesi, metin analiz edebilmeyi öğrenmek
  11. Öğrenci: Edebi bir anlayışın olması
  12. Öğrenci: Farklı türdeki edebi eserleri anlamlı bir biçimde incelemek
  13. Öğrenci: Sınavda başarılı olmak
  14. Öğrenci: Şiir ve roman okuyup çözümlenmek
  15. Öğrenci: Ezbere dayalı olmaması, bilgilerin kalıcı bir şekilde öğrenilmesi
  16. Öğrenci: Kendimi iyi ifade edebilmeyi öğrenmek
  17. Öğrenci: Yazı yazmak, edebi eser genel kültürümü arttırmak
  18. Öğrenci: Şair ve yazarların hayatlarını öğrenmek
  19. Öğrenci: Metinleri çok yüzeysel inceliyoruz, derin incelemeler yapmayı bekliyorum
  20. Öğrenci: Şiir ve kitap okumak, edebiyat hakkında tarihsel bilgi edinmek
1. soru hakkında A-2 kodlu öğrencinin görüşü aynen şu şekildedir:

“Edebiyat dersinden beklentim bana Türk tarihindeki edebiyat akımlarını, kompozisyon yazmayı öğretmesi ve notlarımın yüksek olması”

Çalışma grubu öğrencileri ile söylem çözümlenme yöntemi uygulandıktan sonra yapılan görüşme sonucunda, derslerin metinlerde ipuçları yakalama, bunları çözümlenmeye çalışma, ilişki kurma, fikir üretme ve bunu destekleme gibi aktif süreçlere dâhil olan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine karşı ilgilerinin arttığı, dersin ilginç ve eğlenceli hale geldiği, böylelikle de motivasyonlarının yükseldiği, bu doğrultuda da Türk Dili ve Edebiyatı dersinden beklentilerinin nitelik ve nicelik olarak arttığı, derslerin artık bu beklentileri karşıladığından kişisel anlamda; iletişim, sosyal alanlar ve bu derste edinilen kazanım ve becerilerin başka alanlara aktarılması yoluyla gelişimlerini sağladığını belirtmişlerdir.

Söylem çözümlenme yöntemi uygulandıktan sonra öğrencilerin 1. soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

1. Öğrenci: Okuma ve anlama becerileri ile günlük hayatta kullanılabilecek beceriler kazandırması
2. Öğrenci: Dünyaya farklı bakış açıları ile bakarak bireysel bir tutum ve algı geliştirebilmek
3. Öğrenci: Kendimi doğru ifade edebilme, yorum yeteneğimi geliştirme, farklı açılardan bakabilme, okuma ve anlama becerilerini geliştirme, farklı düşünme tarzları geliştirme
4. Öğrenci: Bu dersten beklentilerim arttı, okuduğumu daha derin yönleriyle anlama
5. Öğrenci: Günlük hayatta kullanılacak kazanımlar edindirmesi, özellikle okuma ve anlama becerileri doğrultusunda
6. Öğrenci: Dünyaya bakış açımı değiştirmesi, geniş düşünme fırsatı vermesi, okuduklarımı bireysel çözümleyebilme becerisi kazandırması
7. Öğrenci: Kişisel gelişimime katkıda bulunması, ufuk açıcı olması, eleştirme ve geliştirme becerisi kazandırması, interaktif ve üretim eksenli olması
8. Öğrenci: Bir dil alanı olan edebiyatın ne anlama geldiğini öğrenmek, bu dersi neden öğrendiğimi anlamak
9. Öğrenci: Okuduğunu anlama, çıkarım yapabilme, metni her yönüyle ve tam anlamıyla analiz etme
10. Öğrenci: Farklı bakış açıları kazandırması, eser incelerken cesaret vermesi ve metin çözümlenmeden zevk aldırması

11. Öğrenci: Öğrencilere edebi birikim ve zevk vermesi
12. Öğrenci: Farklı türlerdeki edebi eserlerin okunması ve bunların analiz edilmesi
13. Öğrenci: Akademik başarının artması, sosyal yaşantıda ve iletişim alanlarında gerekli becerileri kazandırması
14. Öğrenci: Analiz becerilerini geliştirmesi, okuduğunu anlama, kendini iyi ifade edebilme, çağrışımlardan yararlanarak bağlam içinde yorumlar yapabilme becerilerini kazandırması
15. Öğrenci: Metinleri doğru ve etkili anlama becerilerini geliştirmesi
16. Öğrenci: Kendini etkili ifade edebilme ve metinleri değerlendirebilme becerileri kazandırabilme
17. Öğrenci: Genel bakış açısının genişletilmesi ve yorum yeteneğini kazandırması
18. Öğrenci: Daha derin metin analizi yapabilmek, bağlamı anlayarak metni değerlendirebilmek
19. Öğrenci: Okuduğunu daha iyi anlama, yorumlama ve fikir ileri sürme konusunda yardımcı olması
20. Öğrenci: Metin üzerinden yorumlar yapılmalı ve bunlar örneklerle desteklenmeli

1. soruyla ilgili olarak A-2 kodlu öğrencinin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde söylem çözümleme yönteminin uygulanmasından sonra derse yönelik görüşü şöyle bir değişim göstermiş ve aşağıda aynen aktarılmıştır:

“Edebiyat dersinden beklentim bana dünyayı birçok yazar ve şairin gözünden göstererek, metinler yoluyla, kendi yolumu, dünyaya karşı tutumumu, hayata karşı bakış açımı oluşturmamda ön ayak olmasıdır.”

Söylem çözümleme yönteminin uygulanmasından sonra öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik beklentilerinin nitelik ve niceliksel olarak artışı, yöntem uygulandıktan sonra sınıf içinde ve dışında tartışmalarda ve görüş formlarında, öğrencilerin derse dair beklentilerini daha etkili bir ifade ile ortaya koyuşları araştırmacı tarafından da gözlemlenmiş, gözlem notları ve raporlarına da yansımıştır. Öğrenci beyanları ve gözlem raporları bu noktada tutarlılık göstermektedir.

Yine bu kategori bağlamında, söylem çözümleme yöntemi uygulanmadan sunulan görüş formları yoluyla öğrencilere yöneltilen 4. soruya; (Türk Dili ve Edebiyatı derslerine katılım ve ilginiz doğrultusunda neler söyleyebilirsiniz?) yönelik cevaplar şu şekildedir:

1. Öğrenci: Derse katılım açısından motivasyon düşüklüğü yaşıyorum, katılmak istemiyorum ama katılmak zorunda hissediyorum.
2. Öğrenci: Edebiyat derslerine ilgim var, çünkü dile ilgim var.
3. Öğrenci: Derse ilgim yok, bu yüzden katılımım çok az, çünkü dersin işleniş ilgimi çekmiyor
4. Öğrenci: Derse ilgim ve motivasyonum düşük, çünkü edebiyat dersleri sıkıcı, yüzeysel, ezbere dayalı ve etkili değil
5. Öğrenci: Edebiyat derslerine katılmak istemiyorum çünkü, ders ilgi çekici değil ve derste sıkılıyorum, bu yüzden derste pasif kalmayı tercih ediyorum.
6. Öğrenci: Edebiyat derslerini seviyorum ama inceleme yapmak ve akım öğrenmekten sıkılıyorum.
7. Öğrenci: Edebiyat derslerine katılım gereksiz olduğu için katılmıyorum.
8. Öğrenci: edebiyat derslerine katılmıyorum çünkü derse katılabileceğim bir ortam yok, fikir geliştirebileceğim bir durum yok.
9. Öğrenci: Derse katılmıyorum çünkü, edebiyat dersleri çok sıkıcı ve derslerde pasifiz.
10. Öğrenci: Edebiyat derslerine katılımım az çünkü bu dersi sevmiyorum, ayrıca ilgim de az çünkü bu derste başarısızım.
11. Öğrenci: Derse katılmıyorum çünkü derste dikkatim dağılıyor.
12. Öğrenci: Edebiyat derslerine katılmıyorum çünkü paylaşacak bir sözüm yok.
13. Öğrenci: Edebiyat derslerine katılmıyorum çünkü edebiyat ilgimi çekmiyor.
14. Öğrenci: Edebiyat derslerine genel ilgim var, ancak şiir konusu işlenirken –çözümleme yapamadığım için- ilgim yok.
15. Öğrenci: Edebiyat derslerine nadiren katılıyorum çünkü dersler öğrenci odaklı değil.
16. Öğrenci: Edebiyat derslerine katılmıyorum çünkü dersler çok sıkıcı
17. Öğrenci: Edebiyat derslerine yeterli düzeyde katılıyorum.
18. Öğrenci: Edebiyat derslerine ilgim az çünkü öğretmen incelemelere başkanlık ediyor.
19. Öğrenci: Ezbere verilen bilgilerde derse katılmak istemiyorum.



4. soruya A-10 kodlu öğrencinin yanıtı aynen şu şekildedir:

“Edebiyat derslerini sevmediğim için derse katılımım oldukça az. Derste başarılı olmadığım içinse derse ilgim yok. Bu nedenle edebiyat dersleri benim dikkatimi pek çekmiyor.”

A-1 kodlu öğrencinin görüşü ise aynen şu şekildedir:

“İşlenen konular sıkıcı geldiği için ve metinleri anlamlandıramadığım için derse katılım açısından motivasyon düşüklüğü yaşıyorum. Fakat akademik başarıyı yüksek tutmak için kendimi derse katılmak zorunda hissediyorum.”

Ancak öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde söylem çözümleme yönteminin uygulanmasından sonra derse yönelik görüşü değişim göstermiştir:

1. Öğrenci: Artık derse daha çok katılıyorum çünkü derste ileri sürdüğüm fikirlerim değer gördüğü için hevesim arttı.
2. Öğrenci: Edebiyat dersine olan ilgim arttı, metinler üzerine yapılan iler düzey yorumlar şaşırtıcı geliyor, bu da edebiyata olan merakımı ve açlığımı artırıyor.
3. Öğrenci: Söylem çözümleme yönteminin uygulanmasından sonra kazanımlarım fazla olduğundan ve ders ilgi çekici hale geldiği için edebiyat dersine olan ilgim arttı.
4. Öğrenci: Derse daha çok katılıyorum çünkü artık daha iyi anladığım için daha fazla yorum ve çıkarım sahibiyim
5. Öğrenci: Artık derse katılıyorum çünkü fikirlerim değer görüyor ve üzerine tartışılıyor.
6. Öğrenci: Derse katılımım arttı, çünkü artık kendi incelemelerimi yapıp kendi çıkarımlarıma ulaşabiliyorum.
7. Öğrenci: Derse artık katılıyorum çünkü destekleyebildiğim sürece fikirlerimin değerli olduğunu düşünüyorum.
8. Öğrenci: Derse katılımım arttı çünkü, derste eğleniyorum, ayrıca söyleyeceklerim var, analiz yaparak sonuçları aktarabiliyorum
9. Öğrenci: Derse ilgim var çünkü derse aktif katılıyor ve üretim yapabiliyorum.
10. Öğrenci: Derse ilgim arttı çünkü algılama ve yorumlama becerilerim geliştiğinden ders daha zevkli hale geldi
11. Öğrenci: Derse ilgim ve katılımım yükseldi çünkü, söylem çözümleme yöntemi ile farklı bakış açıları ilgimi arttırdı.
12. Öğrenci: Derse ilgim ve katılımım arttı çünkü, artık metinlerdeki kapalı anlatımı anlıyorum
13. Öğrenci: Derse katılımım yükseldi çünkü, dersler öğrenci odaklı işleniyor ve bu da akademik başarıyı arttırdı.
14. Öğrenci: Derslere ilgim yükseldi çünkü, artık ipuçlarını birleştirip şaşkınlık ve hayranlık duygularını yaşıyorum, derin analizler yapabiliyorum, bu da derslere katılımımın kalitesini de arttırdı.
15. Öğrenci: Daha çok derse katılıyorum ve ilgim arttı, çünkü yeni fikirler üretiyorum
16. Öğrenci: Derslere daha çok katılıyorum çünkü fikirlerimi daha açık ve özgüvenle belirtiyorum.
17. Öğrenci: Derse katılımım arttı çünkü, derste bu yöntemle birlikte daha çok düşünüp yorum yapmaya teşvik var, bu da sınıfta farklı fikirler oluşmasını sağlayıp derse ilgiyi artırıyor.
18. Öğrenci: Bu yöntemle birlikte derse katılımım arttı, çünkü ilgim yükseldi.
19. Öğrenci: Derse katılım ve ilgim arttı, çünkü yorum yapabildiğimi gördüm.

4. soruya, yöntem uygulandıktan sonra A-1 kodlu öğrencinin verdiği cevap aşağıda aynen aktarılmıştır:

“Derste verilmek istenenleri algılama ve anlamlandırma sürecim geliştiği için, kendi fikirlerimi geliştirmeye ve bu doğrultuda anlamlı bulmaya başladım ve bu sayede fikirlerimi belirtmek ve derse katılmak için hevesim arttı. Bu doğrultuda fikirlerimin değer görmesi ve tartışmaya açılması, isteğimin yerinde olduğunu anlamamı sağladı.”

Aynı soruda A-10 kodlu öğrencinin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde söylem çözümleme yönteminin uygulanmasından sonra derse yönelik görüşü şu şekilde bir değişim göstermiş ve aşağıda aynen aktarılmıştır:

“Söylem çözümleme yönteminden önce, Edebiyat derslerine katılımım daha azdı ve edebiyat dersleri bana çok sıkıcı geliyordu. Çünkü yaptığım çıkarımların, yorumların ve çözümlerinin yanlış olması motivasyonumu düşürüyordu. Bu nedenle de dersi dinlemek istemiyordum fakat söylem çözümleme yönteminden sonra yorumlama ve algılama becerilerimin geliştiğini fark ettim. Dersler, artık inceleme yapabildiğim için daha zevkli bir hale geldi. Derse katılımım arttı edebiyat derslerine bakış açım değişti. Önceleri dersin bir an önce bitmesini beklerken bu yöntemi kullanarak işlediğimiz dersler benim için çok hızlı geçmeye ve bu ders için ayrılan süre çok kısa gelmeye başladı.”

Süreç içerisinde, yöntem uygulanmadan önce, uygulanırken ve uygulandıktan sonra öğrencilerin derse katılım ve ilgilerini takip eden araştırmacının gözlemleri de öğrencilerin beyanlarını; derse katılımlarının olumlu yönde değiştiğini destekler niteliktedir. Önceden 'sayısalcı' olduğunu düşündüğünden derse katılmak istemeyen, katılımı gerekli görmeyen, zaten aynı şeylerin ve öğretmen diktelere tekrarlandığını düşünen, dersin düşünsel boyutunun olmadığını ve düşünme becerileri gerektirmediği kanaatinde olduklarından öylece derste durmayı tercih eden, bir süre sonra da sıkılıp çevresindekilerle konuşarak onların da dikkatlerini dağıtma eğilimindeki öğrencilerin artık dersi eğlenceli, kimi zaman zorlayıcı, karmaşık ve merak duygusunu kamçılayıcı, kendilerinin bir şey bulup üretmenlerinden haz duymalarını sağlayan ve destekleyebildikleri sürece her türlü düşüncenin değerli ve tartışmaya açık olduğunun farkına varmalarını sağlayan ortamlar sunan söylem çözümleme yönteminin kullanıldığı Türk Dili ve Edebiyatı derslerine katılımında büyük bir heves ve istek sergilemişlerdir.

Gelişim alanları açısından katkısının ele alındığı bu bölümde, söylem çözümleme yöntemi uygulanmadan önce ve sonra görüş formunun 3. sorusuna 'Bu derste uygulananın akademik başarınızı arttırdığını/arttıracak olduğunu düşünüyor musunuz?' cevapları da burada değerlendirilecektir. Söylem çözümleme yöntemi uygulanmadan önce öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin anlama, algılama ve çözümleme süreçlerine değil ezbere ve bilgi aktarımına dayalı olmasından dolayı, bu dersin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde ve genel akademik başarılarına etkisinin olmadığını, öğrencilerin küçük bir bölümü de sadece ezbere dayalı bu derste edindikleri bilginin sadece Türk Dili ve Edebiyatı dersi sınavlarında kimi zaman etkili olduğunu belirtmişlerdir.

3.soruyla ilgili olarak A-5 kodlu öğrencinin görüşü aynen şu şekildedir:

"Edebiyat sorularının bilgi ağırlıklı kısımlarında etkili olduğunu düşünmekteyim."

Çalışma grubundaki öğrenciler ile söylem çözümleme yöntemi uygulandıktan yapılan görüşme sonucunda, söylem çözümleme tekniği uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğrencilerin anlama, çözümleme, çıkarım yapma ve yorumlama becerileri geliştiği için, hem anlatılanı, hem metinleri hem de sınavlarda soruları ve beklenen cevapları daha iyi algıladıklarından akademik başarılarının arttığını ve bu başarının sadece sözel becerilere dayalı derslerde değil sayısal derslerde de, yalnızca ulusal öğretim programının ders ve sınavlarında değil, uluslararası ders ve sınavlarda da görüldüğünü belirtmişlerdir.

Çalışma grubuna söylem çözümleme yöntemi uygulandıktan sonra öğrencilerin 3.soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

A-5 kodlu öğrencinin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde söylem çözümleme yönteminin uygulanmasından sonra derste yapılan uygulamaların akademik başarıya etkisi konusundaki görüşü şu şekilde bir değişim göstermiş ve aşağıda aynen aktarılmıştır:

"Söylem çözümleme yönteminin bana kazandırdığı anlama ve analiz etme becerileri sayesinde her alanda olduğu gibi akademik alanda da bana yardımcı olmaktadır. Öncelikle girdiğim deneme sınavlarında paragraf sorularındaki netlerimde ciddi bir artış gözlemledim. Önceden 17-18 net civarı yaparken 22-23 net civarına yükselen netlerimi önemli bir gelişme olarak sayıyorum. Aynı şekilde sosyal bilgiler sınavlarında da net sayımın arttığını gözlemledim. Bunların yanında okulda almak zorunda olduğum uluslararası müfredatın sınavlarında da alan farkı olmadan başarımın yükseldiğini söyleyebilirim. Sayısal derslerde de okuduğumu daha kolay anlayabildiğim için daha başarılı olduğumu belirtmeliyim."

### **Kişisel Gelişim Açısından Bulgular**

Söylem çözümleme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön ve son görüşme formları incelendiğinde; bu bölümde dersin kişisel gelişim alanlarına katkısı; iletişim becerileri, öğrencilerin sosyalleşme süreci, kendilerini ifade etme becerileri, karşılarındaki kişilerin söz ve davranışlarını anlama ve anlamlandırma, yorumlama süreçleri ile günlük yaşam becerilerini kolaylaştırma bileşenleri bu kategori altında toplanmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilere henüz söylem çözümleme yöntemi uygulanmadan yapılan ön görüşme sonucunda öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin ezber odaklı olduğundan, anlayarak ve anlamlandırarak ilerlemediğinden dolayı kişisel gelişimlerine ve başka alanlara katkı sağlamadığını, sadece genel eser bilgisi, edebi akım ve dönemler ile genel kültür edindiklerini düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Örneğin görüşme formundaki 2. soruya; "Bu derste edindiğiniz becerilerin kişisel gelişiminize/başka alanlara katkı yaptığını düşünüyor musunuz?" öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

1. Öğrenci: *Kişisel gelişime katkısı yok çünkü ezber odaklı dersler, algılayarak ve anlamlandırarak gitmiyoruz.*

2. Öğrenci: Kişisel gelişim denemez ama edebi akımları öğreniyoruz.
  3. Öğrenci: Sadece genel kültüre katkısı var, beceri gelişimi yok.
  4. Öğrenci: Kişisel gelişime katkısı yok, çünkü dersler sadece ezber ve hatırlama üzerine
  5. Öğrenci: Kişisel gelişime herhangi bir etkisi yok.
  6. Öğrenci: Kişisel gelişim yok, sadece akımları öğreniyoruz.
  7. Öğrenci: Kişisel gelişime etkisi yok, sadece netlerim arttı.
  8. Öğrenci: Kişisel gelişime katkısı olarak değerlendirilemez bence, dinleme ve ezberleme becerim gelişti. Bunları da başka alanlarda kullanmıyorum.
  9. Öğrenci: Ezber yeteneği dışında baka bir katkısı yok.
  10. Öğrenci: Dersin bir katkısı yok bana
  11. Öğrenci: Genel kültüre faydalı
  12. Öğrenci: Bu dersin dışında kullanacağım bir beceri edinmiyoruz
  13. Öğrenci: Sadece edebiyat dersine katkı sağlıyor.
  14. Öğrenci: Kitap okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünüyorum
  15. Öğrenci: Kişisel gelişime katkısı yok çünkü ezber odaklı ve öğrencinin aktif olmadığı dersler
  16. Öğrenci: Kişisel bir katkısı olmadı
  17. Öğrenci: Bir yararı yok
  18. Öğrenci: Diğer alanlarla katkısı yok
  19. Öğrenci: Bu derste öğrendiklerimin diğer alanlara katkısı yok
  20. Öğrenci: Sadece genel kültüre katkısı oluyor.
2. soruya A-1 kodlu öğrencinin yanıtı aynen şu şekildedir:

“Ezber dayalı bir sistem benimsenmesinden dolayı kişisel gelişimimde bir gelişim gözlemlenmiyor, bu durumun algılayarak ve anlamlandırarak eğitilmememden kaynaklandığını düşünüyorum. Kısa süreliğine akımlar ve Türk Edebiyatı hakkında genel kültür edinip sınavlardan sonra unutuyorum.”

Çalışma grubundaki öğrencilerle söylem çözümleme yöntemi uygulamaları sonunda yapılan görüşme sonucunda, söylem çözümleme yönteminin uygulandığı Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde bu yöntem sayesinde edindikleri, anlama, çözümleme ve anlamlandırma becerilerinin hem sosyal alanda karşılarındakini doğru anlama ve kendini doğru ifade etme, günlük hayatta karşılaşılan her türlü görsel, işitsel ya da yazınsal metni anlama ve anlamlandırma ve sonucunda doğru tepkileri geliştirebilme açılarından iletişim becerilerinde, hem de yine edindikleri bu becerileri diğer akademik alanlara da aktararak kullandıklarından kişisel gelişimlerine katkısı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Yöntem uygulandıktan sonra yöneltilen 2. soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

1. Öğrenci: Günlük hayatta ve diğer derslerde karşılaşılan her türlü metni anlama ve anlamlandırma açısından kişisel gelişime katkısı olmuştur.
2. Öğrenci: Günlük yaşamda her alanda iletilenleri, olayları ve kişilerin söylemlerini bağlam içinde çok yönlü ele alabilme açısından kişisel gelişime katkısı olmuştur.
3. Öğrenci: Günlük hayatta iletişimde mesajları daha iyi anlayarak iletişim sorunu yaşamıyorum. Anlama becerim geliştiğinden hem kişisel gelişim alanında hem de diğer alanlarda daha başarılıyım.
4. Öğrenci: Günlük hayatta her türlü metni kısa sürede okuyup anlıyorum, bu genel akademik başarıyı da arttırdı.
5. Öğrenci: Sosyal ve akademik alanda anlama ve yorumlama becerilerinin gelişimi açısından kişisel gelişime katkısı olmuştur.
6. Öğrenci: Kitap okuma isteğimin artması ve diğer dillerde okuduğum metinleri de anlamlandırabilmem açısından kişisel gelişime katkısı olmuştur.
7. Öğrenci: İletişim becerileri, algılama ve insanları daha iyi anlama, kendini daha iyi ifade etme ve diğer sosyal alanlarda kendini geliştirme açısından katkısı olmuştur.
8. Öğrenci: Anlama ve analiz becerilerini günlük hayata aktarabilme, iletişim becerilerinin gelişimi açısından katkısı olmuştur.
9. Öğrenci: Diğer derslerde, uluslararası programlar ile milli müfredat derslerinde başarı artışı açısından katkısı olmuştur.
10. Öğrenci: İletişim, reklamlar, haber programları da dahil olmak üzere her türlü iletişim alanında anlama ve anlamlandırma becerilerinin gelişimi açısından katkısı olmuştur.

11. Öğrenci: Anadil ve edebiyat dersleri, yabancı dil ve edebiyat dersleri ile LYS-YGS alanında gelişim açısından katkısı olmuştur.
12. Öğrenci: Diğer alanlarda soruları daha iyi anlama açısından katkısı olmuştur.

Yine 2. soruyla ilgili olarak A-1 kodlu öğrencinin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde söylem çözümleme yönteminin uygulanmasından sonra bu derslerin kişisel gelişimine etkisi konusundaki görüşü şu şekilde bir değişim göstermiş ve aşağıda aynen aktarılmıştır:

“Edebiyat derslerinde uygulanan söylem çözümleme yöntemi sayesinde derslerde ve günlük hayatta karşılaştığım her türlü metni anlama ve anlamlandırma yeteneğim gelişti. Bu doğrultuda daha hızlı bir anlama sürecine sahip oldum. Örneğin kitap okurken bir cümleyi veya paragrafı anlamak için tekrar tekrar okuma durumum ortadan kalktı.”

### **Dilin Kullanımı ve İşlevlerinin Farkındalığına Katkısı Açısından Bulgular**

Bu bölümde söylem çözümleme yönteminin öğrencilerin, dil kullanımı ve dilin işlevleri konusunda farkındalık oluşturmaya, metin çözümleme ve anlama becerisine katkısı incelenmiştir.

#### **Dil Farkındalığı**

Söylem çözümleme yönteminin uygulandığı öğrencilerin ön ve son görüşme formları; sözcüğün kullanım gerekçesini saptama, amaçlar doğrultusunda inceleme, anadil bilinci, sözcüklerin anlam zenginliğini fark etme, derin anlam arama, dilin önemi, dilin devingen yapısı, dili çözümleme, dili bağlam içinde inceleme, dilin işlevi ve sözcüklerin farklı çağrışımlarını bilme bileşenleri bağlamında değerlendirilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin ezber odaklı olduğundan ana dil bilincine dair farkındalıkları ile ilgili bir etkisinin olmadığını, dili farkındalıkla kullanmadıklarını düşündükleri, hatta derste kendilerini yeterli düzeyde ifade edemediklerinden dili etkin kullanma ve ifade becerilerinin de köreltiklerini düşündükleri saptanmıştır. Öğrenciler, derste sözcüklerin ve metinlerin derin anlamlarına inilip, metin çözümleme işini severek ve nitelikli bir şekilde yapacakları bir Türk Dili ve Edebiyatı dersi ortamı olsaydı, dil bilincinin gelişerek dili farkındalıkla kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Bu kapsamda sorulan 5. soruyla; (Genel olarak anadil bilincinize dair farkındalığınız üzerine bu dersin katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?) ilgili olarak öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Öğrenci: Ezbere dayalı dersler olduğu için anadil bilinci üzerinde etkisi olduğunu düşünmüyorum.
2. Öğrenci: Edebiyat dersinin anadil bilinci üzerinde etkisi yok.
3. Öğrenci: Anadil bilincine dair farkındalığım üzerinde katkısı olduğunu düşünmüyorum çünkü ezber yaparak sadece genel kültürümü ve ders notlarımı geliştirdim.
4. Öğrenci: Anadil bilinci hakkında bir fikrim yok.
5. Öğrenci: Dili farkında olarak kullandığımı düşünmüyorum
6. Öğrenci: Anadil bilincine dair farkındalığım üzerinde katkısı olduğunu düşünmüyorum çünkü kitapları zevk alarak inceleyemiyorum ve derslerde ilgili değilim.
7. Öğrenci: Dilin sadece tarihsel sürecini öğreniyoruz.
8. Öğrenci: Edebi eserleri incelemeyi sevmediğim ve okuduğum kitapları iyi bir şekilde analiz edemediğim için bu dersin anadil bilinci üzerine bana katkı sağladığını düşünmüyorum.
9. Öğrenci: Anadil bilincine dair farkındalığım üzerinde katkısı olduğunu düşünmüyorum çünkü yalnızca dilin zaman içindeki değişimini görebiliyorum. Böylece fazla kullanılan fakat öz Türkçe kelimeler öğreniyorum.
10. Öğrenci: Bu ders bir bütün olarak dile dair farkındalığımı arttırmıyor.
11. Öğrenci: Sözcük türlerini öğreniyoruz.
12. Öğrenci: Bu dersin anadil bilincine dair farkındalığım üzerinde katkısı olduğunu söyleyemem; sadece ders olarak bilgi birikimi sağlıyor
13. Öğrenci: Cümleleri anlayabiliyorum.
14. Öğrenci: Derslerde kendimi yeterli ifade edemediğimden anadil bilincim gelişmiyor, ifade becerim köreliyor.
15. Öğrenci: Anadil bilincim gelişmedi, çünkü ezber dayatılıyor.
16. Öğrenci: Anlatım tekniklerini görüyoruz.
17. Öğrenci: Anadil bilincim gelişmiyor çünkü kelimelerin altında yatan derin anlamlara inemiyoruz.
18. Öğrenci: Bu dersin dil bilincine bir katkısı yok.

19. Öğrenci: *Hiçbir katkısı olduğunu düşünmüyorum.*

A-10 kodlu öğrencinin görüşü aynen şu şekildedir:

“Edebiyat derslerinden hoşlanmadığım için bu ders hakkında herhangi bir araştırma yapmadım. Edebi eserleri incelemeyi sevmediğim ve okuduğum kitapları iyi bir şekilde analiz edemediğim için bu dersin anadil bilinci üzerine bana katkı sağladığını düşünmüyorum.”

Söz konusu öğrenciler ile söylem çözümleme yöntemi uygulandıktan sonra yapılan görüşme sonucunda, söylem çözümleme yöntemi uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin öğrencilerin, dilin inceliklerinin farkına varmalarını sağlayarak ve metinlerde dile unsurlarının seçimine dair çözümlemeler yoluyla, anadil bilincine dair farkındalıklarını arttırdığını, böylelikle de dili daha bilinçli kullanıp kendilerini doğru ifade etme ve nitelikli yorumlar/çıkarımlar yapabilmelerinin de geliştiğini belirtmişlerdir. Bu soru ile ilgili verilen cevaplar şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Öğrenci: *Söylem çözümleme yönteminin gerektirdiği dil unsurlarının incelenmesi ve dilin anlamlandırma aşamaları, iletişim ve anlamlandırma sürecinde farkındalığı arttırdı.*
2. Öğrenci: *Dil bilinci ve farkındalığım arttı çünkü, artık her söylemin altında yatan daha derin bir anlam arayarak asıl anlatılmak istenene ulaşıyorum.*
3. Öğrenci: *Anadil bilincine dair farkındalığımı arttırdı, artık anadil kullanımını konusunda daha dikkatli olmaya başladım.*
4. Öğrenci: *Dilin inceliklerini kavratarak, sözcüklerin kullanım yeri ve önemini anlayarak ve dilin iletişimdeki önemini fark ederek anadil bilincine dair farkındalığımı arttırdı*
5. Öğrenci: *Söylem çözümleme yöntemi uygulanırken dil kullanımına dair seçimler çözümleniyor, bu da dil bilincini ve farkındalığı geliştiriyor.*
6. Öğrenci: *Söylem çözümleme yöntemi ile dilin işlevlerini daha iyi kavrayarak dil bilincim gelişti ve dili daha farkında bir şekilde kullanıyorum. Dili doğru kullanmanın doğru söylemler geliştirmedeki önemini fark ettim.*
7. Öğrenci: *Anadil bilincim gelişti, artık düşüncelerimi daha özgün ve farklı kelimeler kullanarak ifade ediyorum, kendi dilimi keşfettim.*
8. Öğrenci: *Dilin işlevlerini ve devingen yapısını algılayarak ve anlamlandırma süreci ile dil bilincim gelişti.*
9. Öğrenci: *Edebiyatta dilbilimin önemini, dilin işlevlerini ve bağlamı içerisinde incelenmesi gerektiğini kavrayarak dil bilincim gelişti.*
10. Öğrenci: *Anadil bilincim gelişti hatta bu diğer dillerdeki metinleri bile daha iyi anlamamı sağlıyor.*
11. Öğrenci: *Dil bilincimin gelişimine katkısı oldu, çünkü artık metinlerdeki dile dair seçimleri daha iyi kavriyorum.*
12. Öğrenci: *Dil bilincimin ve farkındalığımın geliştiğini söyleyebilirim çünkü, artık sözcüklerin farklı çağrışımlarını ve metin içindeki anlamlarını daha iyi anlıyorum.*
13. Öğrenci: *Anadil bilincim gelişti ve artık kendimi daha iyi ifade edip daha iyi yorumlar yapıyorum.*
14. Öğrenci: *Anadil bilincim gelişti çünkü, dili çözümleyip daha derine inebiliyorum. Şimdi dile daha çok hâkimim.*
15. Öğrenci: *Söylem çözümleme ile dil bilincim gelişiyor çünkü, sözcüklerin anlamlarını dair farkındalık gelişiyor, dili daha iyi kullanıyorum.*
16. Öğrenci: *Anadile dair farkındalığım gelişti, artık sözcüklerin derin anlamlarını keşfedip daha bilinçli kullanıyorum*

Yine 5. soruyla ilgili olarak A-10 kodlu öğrencinin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde söylem çözümleme yönteminin uygulanmasından sonra bu dersin anadil bilincine etkisine yönelik görüşü şu şekilde bir değişim göstermiş ve aşağıda aynen aktarılmıştır:

“Bu uygulama gerçekleşirken dilbiliminin edebi eser incelemede en önemli nokta olduğunu anladım. Kullanılan kelimelerden, sözcüklerin dizilimine kadar her detayın aslında ‘dilin bağlam içerisinde kazandığı işleve göre bize aktarıldığını anladım. Eserlerde kullanılan kelimeleri bağlamı içerisinde değerlendirmeyi öğrendim. Bu yöntem sayesinde incelediğim metinlerin beni geliştirdiğini düşünüyorum ve beni anadil bilincine dair geliştirdiğini hissediyorum.”

Araştırmanın, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin en önemli amaçlarından ve becerilerinden olan dil kullanımına dair farkındalığın artışının gözlemler sonucu öğrencilerde kazanım olarak tespit edilmesi oldukça önemli görülmektedir. Öğrenciler hem metinlerde unsurlara dair seçimleri belirlerken hem de kendi dil kullanımlarında dil bilincine dair edindikleri farkındalığı yansıtmayı başarmışlardır.

### **Metin Anlama ve Çözümleme**

Bu bölümde; söylem çözümleme yönteminin uygulandığı öğrencilerin ön ve son görüşme formları, daha iyi algılama



ve yorumlama, bütünsel bakabilme, çok yönlü düşünebilme, ipuçlarını yakalayabilme becerisi, gerçek anlamı bulma, sembolleri ve ilişkileri çözebilme, kapalı anlam ipuçları oluşturma, mekân, zaman, kelime, karakter ve olay örgüsü incelemesi yapma, daha ayrıntılı çözümleme, çözümleme becerisi, ne anlatılmak istendiğini anlama bileşenleri bağlamında değerlendirilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilere henüz söylem çözümleme yöntemi uygulanmadan yapılan ön görüşme sonucunda öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde metinlerin genellikle yüzeysel olarak ele alındığını, bu nedenle de hem anlama ve anlamlandırmada hem de çözümlemede sıkıntı yaşadıklarını, bu derste bu becerilerinin gelişmediğini, özellikle de şiirlerdeki kapalı anlatımı; imge, sembol ve çağrışımları anlamlandıramadıklarını, yorumlayamadıklarını, iletiyi bulamadıklarını bu yüzden de şiire karşı hep bir önyargı ile yaklaştıklarını, öykü analizinden de sadece öyküyü özetlemek ya da öyküdeki zaman, mekân, karakter gibi unsurları çıkarmayı anladıklarını, bunun da tam bir çözümleme olmadığını farkında olduklarını ifade ettikleri saptanmıştır.

Bu bağlamda yöneltilen “Genel olarak, metin anlama ve analiz becerilerinize yönelik düşünceleriniz nelerdir?” biçimindeki 6.soru katılımcılar tarafından şöyle yanıtlanmıştır:

1. Öğrenci: *Metin çözümlemeleri yüzeysel kalıyor, anlamıyorum.*
2. Öğrenci: *Derslerde metin anlama ve analiz becerim gelişmiyor, metinler yüzeysel ele alınıyor, bu nedenle de analiz becerim yetersiz kalıyor.*
3. Öğrenci: *Metnin genel olarak ne verdiğini anlamaya çalışıyorum ama metin anlama ve analiz becerim yetersiz.*
4. Öğrenci: *Okuma, anlama ve analiz becerilerinde sıkıntım var. Genelde tespit düzeyinde kalıyor, yorum/çıkartım yapamıyorum.*
5. Öğrenci: *Metinleri çözümleyemiyorum.*
6. Öğrenci: *Bu derste analiz becerisi gelişimi yönünde bir değişim olmadı.*
7. Öğrenci: *Analiz becerim hiç iyi değil.*
8. Öğrenci: *Bu derste anlama ve analiz becerim gelişmiyor.*
9. Öğrenci: *Metin anlama ve analiz becerilerim çok yetersiz, anlayamıyor ve analiz edemiyorum.*
10. Öğrenci: *Metinde ne anlatıldığını genel olarak anlıyorum ama çözümleyemiyorum.*
11. Öğrenci: *Metinde yazarın asıl amacına ulaştıracak çıkarımlar yapamıyorum.*
12. Öğrenci: *Anlama ve analiz becerilerim yetersiz çünkü anlatım tekniklerini bilmiyorum.*
13. Öğrenci: *Genel olarak bu konularda başarısızım.*
14. Öğrenci: *Metin analiz etme ve bunu yazıya dökme konusunda oldukça yetersizim.*
15. Öğrenci: *Metni anlama ve analiz etme becerilerim yetersiz, metinlerin ana fikrini bulamıyorum, bulduklarımı yazıya aktaramıyorum.*
16. Öğrenci: *Derslerin anlama ve analiz becerilerime etkisi olmuyor*

6.soruya A-8 kodlu öğrencinin yanıtı aynen şu şekildedir:

“Okuduğum metinlerde olay örgüsünü anlıyorum. Analiz becerim iyi değil, metinlerin genel mesajını anlıyorum.”

Çalışma grubundaki öğrencilere söylem çözümleme yöntemi uygulandıktan sonra yapılan görüşme sonucunda, söylem çözümleme yönteminin uygulandığı Türk Dili ve Edebiyatı dersleri yoluyla metinlerdeki ipuçlarını takip etmeyi öğrenip her sözcüğü detaylı, kullanım yeri ve amaçlarını sorgulayarak ve bağlam içinde incelemeye başladıklarından, artık metinlere çok yönlü bakıp derin çözümlemeler yapabildiklerini, böylelikle de yorumlamalar, çıkarımlar yapabiliyor yeniden üretim sürecine bile girdiklerini, bu aşamaları kapalı, anlaşılması zor metinlerde bile gerçekleştirebildiklerini, kapalı, derin ve zor anlamlar içeren, bu nedenle de önyargıyla yaklaştıkları şiirleri artık çözümleyebildikleri için şiirlere karşı önyargılarının kırılıp bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini, öykü çözümlemenin ise sadece öyküdeki zaman, mekân, karakter gibi unsurların çıkarılması değil daha derin bir düşünsel süreç gerektiren bir çalışma olduğunu, artık öyküdeki her seçimi değerlendirip çağrışım değerlerinden de yararlanıp daha kapsamlı ve nitelikli çözümlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir.

1. Öğrenci: *Metin analizi benim için, daha önceleri sadece metni özetlemektir. Şimdi metni daha derinlemesine inceliyorum.*
2. Öğrenci: *Metin anlama ve analizinde büyük gelişme var, metni sadece anlamıyor, anlamlandırıyor, yorumluyor, değerlendirip yeniden üretim sürecine giriyorum.*
3. Öğrenci: *Metin anlama ve analiz becerilerim gelişti.*

4. Öğrenci: Artık okuduğum metinleri anlamaya başladım, ileti, dil, üslup, teknik üzerine yoğunlaşarak anlama ve analiz becerilerim gelişti.
5. Öğrenci: Metin anlama ve analiz etme, ipuçlarının takibini içeren ciddi bir çalışma, bu nedenle bu süreç ilgimi çekti ve bu çalışmalara katılıyorum.
6. Öğrenci: Artık metni her yönüyle anlayıp analiz edebiliyorum, çıkarım yapabiliyorum.
7. Öğrenci: Artık metindeki her şeyi çok yönlü ve derinlemesine inceleyebildiğimden analiz becerimin geliştiğini söyleyebilirim.
8. Öğrenci: Metinlerde ipuçlarını toplayarak, metne 'ne, nasıl, neden' sorularını sorarak ve cevaplayarak metinleri anlıyor ve analiz edebiliyorum.
9. Öğrenci: Söylem çözümleme yöntemini kullanmadan metinleri anlayamıyorum.
10. Öğrenci: Metindeki ipuçlarını takip ederek ve yakalayarak metinleri doğru anlayıp analiz edebiliyorum.
11. Öğrenci: Metnin çok anlamlılığını, derin anlamlar peşinde koşmam gerektiğini gördüm, metni daha iyi anlıyor ve analiz ediyorum.
12. Öğrenci: Metinleri anlama ve analiz edebilme becerilerim ciddi ölçüde gelişti.
13. Öğrenci: Metinleri amaçları doğrultusunda incelemeyi öğrendim.
14. Öğrenci: Metin anlama ve analiz becerilerim gelişti, metinlerdeki detayları fark edebiliyorum.
15. Öğrenci: Metin anlama ve analiz becerilerim gelişti, artık metinlerdeki kelimelerin kullanılma gerekçelerini anlayabiliyorum.
16. Öğrenci: Metin anlama ve analiz becerilerim gelişti, artık metne sabit bir açıdan bakmıyorum, bütün olasılıkları değerlendiriyorum.
17. Öğrenci: Söylem çözümleme ile metni daha etkili analiz etmeyi öğrendim, metin anlamının sadece konu ve tema bulmak değil, daha derin ve bütüncül bir çalışma olduğunu anladım.
18. Öğrenci: Anlaşılması zor ve alışılmadık dışındaki metinleri artık anlayıp analiz edebiliyorum.
19. Öğrenci: Metin anlama ve analiz becerilerim gelişti, neyin nasıl söyleneceğini öğrendim.

Öğrencilerin metinleri daha kolay, daha hızlı, daha istekli ve zevkine vararak anlamlandırabilmelerinin etkisi derslerde ve sınavlarda gözlemlenmiştir. Öğrenciler sadece metinleri anlamakla kalmamış metinlerde daha derine inme, daha farklı ve çok boyutlu düşünme, farklı yaklaşımlar geliştirebilme konusunda eğilim göstermişlerdir. Sadece metinleri değil, genel anlamda okuduklarını anlama becerisi kazandıklarından bu beceriyi diğer alanlarda ve sınav sorularını anlamada, gerekli ve uygun cevabı verebilmede kullanabilmişlerdir.

Yine bu kategoride, genelde metin anlama ve çözümleme üzerine, özellikle de şiir çözümleme üzerine yöneltilen 7. soruya "Şiir ve şiir çözümlemeye dair yaklaşımınızı açıklayabilir misiniz?" söylem çözümleme yöntemi uygulanmadan önce A-10 kodlu öğrencinin yanıtı aynen şu şekildedir:

"Şiirler bana göre çok kapalı anlamı olan, anlaşılması zor çalışmalardır. Şiirlerdeki kapalı anlamı tam olarak anlamadığım için ve sembollerin ya da imgelerin ne anlama geldiğini kavrayamadığım için şiirleri incelemiyorum, bu nedenle de şiirleri sevmiyorum."

Aynı soruya söylem çözümleme yöntemi uygulandıktan sonra gelen cevaplardan biri ise şu şekildedir:

"Şiirler benim için çekilmez derecede sıkıcı ve gereksiz geliyordu. Şiirlerde bulunan kapalı anlamlardan ve alışılmamış bağdaştırmalardan hiçbir şey anlamadığım için şiirlerden nefret ediyordum. Söylem çözümleme yöntemini öğrendikten sonra şiirleri anlamak benim için daha kolay oldu. Öyle ki, zamanla şiirleri sevmeye ve şiir incelemekten zevk almaya başladım. Şiirlerdeki kapalı anlamı, kullanılan kelimelerin ve sembollerin yaptığı çağrışımların ileti doğrultusunda incelenmesi ile bulmaya başladım. Bu da benim şiirlerle bakış açımı değiştirerek şiirlere karşı olan önyargımı yıktı."

Aynı kategoride, bu kez de bir düzyazı örneği olan öykü ve öykü çözümleme üzerine yöneltilen 8. soru; "Öykü ve öykü çözümlemeye dair yaklaşımınızı açıklayabilir misiniz?" sorusuna A-12 kodlu öğrencinin yanıtı aynen şu şekildedir:

"Öykü incelemenin şiire göre daha kolay bir süreç olduğunu düşünüyorum. Öyküyü incelerken zaman, mekân ve olay unsurlarının tespitinin ve anlatım tekniklerinin belirlenmesinin daha kolay olduğunu düşünüyorum"

Yine 8. soruyla ilgili olarak A-12 kodlu öğrencinin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde söylem çözümleme yönteminin uygulanmasından sonra öykü anlama ve çözümlemeye yönelik görüşü şu şekilde bir değişim göstermiş ve aşağıda aynen aktarılmıştır:

“Önceden öyküleri daha yüzeysel inceledim, ne tür bir öykü olduğuna, zaman, mekân, olay unsurlarına dikkat ederdim. Ancak söylem çözümleme tekniğini uygularken artık öyküdeki her ögeye bakıyorum ve ögelerin birbiriyle bağlantılı olduğunu görebilip analizimi ona göre yapıyorum.”

Aynı soruyla ilgili uygulama sonrası sırasıyla A-1 ve A-17 kodlu öğrencilerin görüşü ise şu şekildedir:

“Öyküde karakterlere bakış açım ve olayları değerlendirme biçimim kelime seçimlerine ve diyalog biçimi gibi unsurlara göre şekillenmeye başladı. Öyküyü daha detaylı analiz eder ve daha iyi anlar oldum.”

“Söylem çözümleme yöntemini öğrenmeden önce öykü incelemekten sıkılır ve ortaya sadece bir özet çıkarırdım. Bu doğrultuda ortaya başarısız bir sonuç koyarak mutsuz olurdum. Fakat söylem çözümleme yöntemini kavradıktan sonra öykü analizinin çok basit ve eğlenceli hale geldiğini fark ettim. Bu farkındalık doğrultusunda öykü incelemedeki başarımlarım artış gösterdi bu sayede kitap ve öykü okumaya karşı ilgim arttı.”

#### 4. Sonuçlar

Genel olarak değerlendirildiğinde, görüşme formlarından elde edilen sonuçlar, söylem çözümleme yönteminin gelişim alanlarına katkısı özellikle de yöntem dersleri daha eğlenceli ve anlaşılır hale getirip öğrencilerin derse ilgi, katılım ve motivasyonlarını artırma yoluyla akademik başarıyı artırması ve böylelikle kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağladığı yönündedir. Bununla birlikte, kişisel gelişim noktasında da, öğrencilerin, kendilerini doğru ifade edebilme, muhatabın söz ve davranışlarını doğru anlamlandırma ve yorumlayabilme, bu yolla da günlük yaşam becerileri ile iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna da ulaşılmaktadır. Söylem çözümleme yöntemi ile metin çözümleme esnasında, metinlerde verilenlerden verilmeyenlere, eğlenceli ve farklı bir yolla ipuçları ve kodlar toplanarak ve daha sonra tekrar birleştirilerek varıldığından, aynı zamanda bunu öğrencilerin kendilerinin yapıyor olmasından, kendi çıkarım ve yorumlarına ulaşım kendi değerlendirmelerini yapmalarından, kendilerinin fikir üretip senteze vararak bu düşünceleri yine kendileri desteklediğinden, kendilerinin şekil verdiği ve katkıda bulunduğu bu dersleri benimsemiş, farklı fikirler değer görüp tartışıldığı için bu dersleri ilgi çekici bulmuş ve böylelikle de katılımları artmıştır. Bu noktada anlamlandırma sürecine doğrudan dâhil olan öğrencilerin anlama, çözümleme ve bağımsız düşünme becerileri gelişmiş, bu becerileri başka alanlara da taşıyarak Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin sınırlarını genişletmişlerdir. Kendilerine yaptığı katkıları da gözlemleyen öğrenciler derse daha çok sevmiş, bu da daha fazla gelişim için tetikleyici olmuş; Türk Dili ve Edebiyatı dersi başarıları da genel akademik başarıları da artmıştır.

Yine görüşme formlarından elde edilen sonuçlara göre söylem çözümleme yönteminin derslerde kullanılmaya başlanması ile öğrencilerin hem metinlerdeki dil kullanımına hem de kendi dil kullanımlarına ve işlevlerine dair bir farkındalık geliştirerek bilinç düzeyleri artmıştır. Böylelikle metinlerde kullanılan sözcüklerin kullanım gerekçesini anlama ve amaçlar doğrultusunda bir değerlendirme yapma, dilin işlevsel, devingen, esnek ve zengin yapısını fark etme, kullanım halindeki dili bağlam içinde inceleme ve çözümleme, sözcükler farklı çağrışımlar değerleri ile inceleyerek derin anlam arama yönündeki kazanımlar yoluyla öğrencilerde dil bilincinin geliştiği gözlemlenmiş ve öğrenciler de bunu ifade etmişlerdir. Yine dil bilincinin gelişimi doğrultusunda, metin anlama ve çözümleme süreçlerinde, öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin/alanlarının aslında ayrı olmadığını, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin her zaman dille birlikte ve dilden destek alarak yürütülmesi gerekliliğini fark etmişlerdir. Bu doğrultuda metinleri daha iyi algılama ve yorumlama, metne bütünsel bakabilme, çok yönlü düşünebilme, metinlerde dil yoluyla sunulan ipuçlarını yakalayabilme, metnin anlamına ulaşma, metinlerde sembol, imge ve diğer örüntü ve ilişkileri çözebilme, kapalı anlatımların aslında öğrencilerin keşfetmesine muhtaç ipuçları barındırdığını keşfetme, böylelikle de daha detaylı çözümlenmeler yaparak metinlerde ne anlatılmak istendiğini kavrama gibi kazanımlar, söylem çözümleme yönteminin hem bu çalışmanın hem de metin odaklı Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin amaç ve kazanımlarına ulaştırdığı sonucunu göstermektedir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin amacı öğrencilerin temel dil becerilerini - anlatım (konuşma ve yazma), anlama (okuma ve dinleme) - geliştirmek bu becerilerin edinilmesine uygun ve etkili yöntemlerle hedeflenen Türk Dili ve Edebiyatı derslerini gerçekleştirmektir. Bu temel dil becerilerinin etkin bir biçimde ve bilişsel seviye olarak en üst düzeyde kullanımı yoluyla öğrenciler, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi beceri alanlarını da geliştirebilirler. Bu nedenle Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğrencilerin; her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmaları sağlanmalıdır. Bunun yolu da öğrencilerin derse, anlama ve anlamlandırma sürecine aktif katılımlarına olanak veren, hatta bunu sürecin olmazsa olması kabul eden, böylelikle de öğrencilerin metni deşifre etme, anlama, kavrama hususlarındaki sorumlulukları bizzat kendilerinin üstlenmelerini sağlayan söylem çözümleme yönteminin etkin bir biçimde kullanılmasından geçmektedir.

Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı sistemindeki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin metin çözümleme çalışmalarında devamlı olarak belli öğretim yöntemlerinden yararlanıyor olmaları, bu dersin öğretiminde arzu edilen

verimin alınamamasına yol açmaktadır (Girgin, 2002: 10). Öğretimde, planlama kadar uygulama da, başka bir deyişle, öğrenciye neyin nasıl öğretileceği önemli bir konudur. Geleneksel yöntemde, belirli kalıplara göre öğretimi temel alıp öğrencinin aktif bir biçimde ders sürecine katılmasını engellediğinden öğretim, öğretmenden-öğrenciye tek yönlü bir aktarım biçiminde gerçekleşmektedir. Ancak, eğitim planlamaları yapılırken bu tarzda bir öğrenmenin tam olarak gerçekleşmeyeceği görülmüş, öğrenci merkezli, öğrencinin aktif katılımını esas alan, onun kendi çözüm önerileri ile konuyu kavradığı yöntemler eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır (Maden, 2010: 3).

Yöntem meselesinin yanı sıra öğrenmeyi etkileyen içsel ve dışsal pek çok etken veya değişken vardır. Fiziki koşullar, derslik ortamı vb. gibi dışsal faktörlerin yanında ilgi, öğrencilerin öğrenmeye ve derse olan bakış açıları ve yaklaşımları, tutum ve algıları gibi içsel faktörler öğrenmenin niteliğini ve etkililiğini belirleyen ve aynı zamanda gösteren değişkenler arasındadır (Kaya, 1997; Şeker, 2012). İçsel veya psikolojik olarak adlandırılabilir bu değişkenler öğrenme ortamını oluşturan en önemli unsurlardandır. Öğretim sürecinin öğrenci tarafını oluşturan duygular, tutumlar, ilgiler, bakış açıları, yaklaşım ve değerler öğrencilerin okuldaki davranışlarını ve başarılarını etkilemede önemli bir rol üstlenmektedir (George, 2006; Popham, 2005; Reid, 2006). Duyuşsal öğrenci girdileri, öğrenim sürecinde elde edilecek başarıda dörtte bir oranında güç ve sorumluluk sahibidir (Bloom, 1995). Etkili, tam ve kalıcı bir öğrenmenin vazgeçilemez koşullarından biri derse karşı olumlu bir bakış açısı ve yaklaşımın bulunmasıdır, çünkü öğrencilerin yeni karşılaştıkları bilgileri anlamlı bir şekilde öğrenmelerinin ön şartı derse karşı yaklaşımlarının olumlu olmasıdır (Marzano, 1992; Marzano, Pickering ve McTighe, 1994). Bu nedenle, etkili bir öğretim ve öğrenim için öğrencilerin derse yönelik bakış açıları ve yaklaşımlarının bulgulara dayalı olarak önceden tespit edilmesi ve öğrencilerin derse karşı yaklaşımlarını geliştirecek, bakış açılarını olumlu yönde değiştirecek, böylelikle de onların ilgi ve katılımını artırarak dersin verimliliğini ve etkinliğini arttıracak yöntemlerin, öğretim programlarına ve öğretim durumlarına dâhil edilmesi gerekliliği kabul edilmektedir.

Öğrenci duygularını oluşturan bu öğelerin psikolojide özellikle sosyal psikoloji ve eğitim alanında yapılan çalışmalarda önemli bir yeri vardır (Reid, 2006). Bakış açısı, ilgi, yaklaşım gibi duygular, insanların nesnelere, olay, durum, düşünce ve benzeri şeylere karşı olumlu veya olumsuz tepkide bulunma yönelimleri olarak kabul edilmektedir (Ajzen ve Fishbein, 1980; Pell ve Jarvis, 2001). Bunların, nesnelere, olgular ve düşüncelere yönelik bilgileri kapsayan bilişsel bir yönü, hisleri içeren duygusal bir yanı ve tüm bunlar doğrultusunda geliştirilen eylem durumunu oluşturan bir yönü bulunmaktadır. Okul dersleri bağlamında ise, öğrencilerin derse yönelik, duygu, inanç ve bakış açılarının toplamı olarak tanımlanır (Osborne, Simon ve Collins, 2003). Öğrencilerin derse karşı olumlu veya olumsuz düşüncelere sahip olmaları, dersi sevip sevmemeleri ve buna bağlı olarak ders çalışıp çalışmama ve derse etkin katılıp katılmama gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerden oluşur (Bloom, 1995). Bunların oluşumunda ve gelişiminde çeşitli etkenler vardır. Birçok uzmana göre bu faktörler, öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamı ile ilgili değişkenler olmak üzere üç grupta toplanabilir (George, 2006; Haladyna, ve diğ., 1982; Shaughnessy ve Haladyna, 1985; Wilkins, 2003). Öğrencinin geçmiş hayatı, önceki öğrenme deneyimleri, başarılı olma isteği, başarıya olan inancı, benlik ve öz-yeterlilik algısı; öğretmenin öğrenciye ve öğretime yaklaşımı, öğretim yöntemleri ve bunları kullanmadaki yeterliliği; güvenli, özgür düşüncenin hâkim olduğu bir sınıf ortamı, psikolojik ve sosyal destek, öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliği, öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları gibi öğrenme ortamının özellikleri öğrenci duygularını ve derse yönelik bakış açılarını etkileyen önemli etkenler arasında yer almaktadır. Bu etkenlerin içinde öğretmenle ilgili olanların, bilhassa da öğretim yöntemlerinin ve bunlara uygun öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse olan yaklaşımlarında belirleyici bir rol oynadığı birçok araştırmada vurgulanmıştır (Downey, 1991; Hootstein, 1995; Osborne ve diğ., 2003).

Bu çalışma sonucunda da katılımcıların görüşlerine göre söylem çözümlemesi yönteminin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik görüş ve yaklaşımlarını olumlu yönde etkileyip ilgilerini artırarak derse etkin biçimde katılmalarını sağladığı tespit edilmiş; söylem çözümleme etkinliklerinin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde kullanılmasının kazanımların gerçekleştirilmesine önemli düzeyde katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Çalışma sonucuna göre şu öneri ifade edilebilir:

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde söylem çözümlemesi gibi dilbilimsel metin çözümleme yöntemlerine dayalı etkinlikler tasarlanıp uygulanmalıdır.

## 5. Kaynakça

- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes And Predicting Social Behaviour*. NJ: Prentice Hall
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D.A.Özçelik, Çev.) İstanbul: M.E. Basımevi.
- Downey, M.T. (1991). *Teaching and Learning History*. J.P. Shaver (Ed.). Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning: A project of the National Council for the Social Studies (s.400-410) içinde. New York: Macmillan

- George, R. (2006). A cross-domain analysis of change in students' attitudes toward science and attitudes about the utility of science. *International Journal of Science Education*, 28 (6), 571-589.
- Girgin, Y. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Haladyna ve diğerleri (1982). Relations of student, teacher, and learning environment variables to attitudes toward social studies. *Journal of Social Studies Research*, 6 (2), 36-44.
- Hootstein, E.W. (1995). Motivational strategies of middle school social studies teachers. *Social Education*. 59 (1), 23-26
- Kaya, T. (1997). Eğitim ve İletişim, *Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, ss.160-170, Elazığ.
- Maden, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (sevgi teması örneği). (Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum).
- Marzano, R.J. (1992). *A different kind of classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development. VA: Alexandria.
- Marzano, R.J. Pickering, D. ve McTighe, J. (1994). *Assessing students outcomes: performance assessment using the dimension of learning model*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia: Alexandria.
- Osborne, S., Simon, S. ve Collins, S., (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25 (9), 1049-1079.
- Pell, T. ve Jarvis, T. (2001). Developing attitude to science scales for use with primary teachers. *International Journal of Science Education*, 25 (10), 1273– 1295.
- Popham, W. J., (2005). Students' attitudes count. *Educational leadership*, 62 (5), 84-85.
- Reid, N. (2006). Thoughts on attitude measurement. *Research in Science & Technological Education*, 24 (1), 3-27.
- Shaughnessy, J.M. ve Haladyna, T.M. (1985). Research on student attitude toward social studies. *Social Education*, 49 (8), 692-695.
- Şeker, H. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar ve Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wilkins, J. ve L. M. (2003). Modeling change in student attitude toward and beliefs about mathematics. *The Journal of Educational Research*, 97 (1), 52-63.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.





## Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne Babaların Yaşam Doyumlarının Öz-Anlayış ve Merhamet Düzeyleri Açısından İncelenmesi

### Investigation of Life Satisfaction of The Parents Who Have Children With Special Needs in Terms of Their Compassion and Self-Understanding Levels

Selahattin AVŞAROĞLU<sup>1</sup>, Esen GÜLEŞ<sup>2</sup>

#### Öz

Bu araştırmada, özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların, yaşam doyumları-nın öz-anlayış ve merhamet düzeyleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ana değişkenleri olan öz-anlayış, merhamet ve yaşam doyumları tek tek ele alınmıştır. Verilerin anali-zinde aritmetik ortalama, ağırlıklı ortalama, t testi, F testi, Pearson korelasyon katsayısı ve Stepwise Regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın grubunu, 2016 yılında Konya'da bulunan kaynaştırma, alt sınıf, eğitim uygulama okulu ve rehabilitasyon merkezine devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip 188 anne ve 113 baba olmak üzere toplam 301 ebeveyn oluşturmuştur.

Araştırma bulgularına göre, özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların öz anlayışları, merhamet düzeyleri ve yaşam doyumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Anne-babaların merhamet düzeyi alt boyutlarında sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bağlantısızlık, ilişki kesme puanları, yaşam doyumuyla anlamlı düzeyde ilişkilidir. Merhamet ölçeğinin olumsuz boyutları olan umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme boyutları yaşam doyumuyla ters yönlü bir ilişki göstermişken olumlu boyutları olan sevecenlik, paylaşımların bilincinde olmada fazla puanlar alan anne babaların ise yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öz-anlayış ve merhamet düzeylerinin yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarını artırıcı öz-anlayış ve merhametli tutumlarını artırıcı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Merhamet, öz-anlayış, özel eğitim, özel gereksinimli çocuk, yaşam doyum.

#### Abstract

In this research it is aimed to examine the life satisfaction of self-understanding and compassion levels of parents who have children with special needs. The main variables of the study were self-understanding, compassion and life satisfaction. Arithmetic mean, weighted mean, t test, F test, Pearson correlation coefficient and Stepwise regression analysis techniques were used in the analysis of the data. The group of the study comprised of 301 parents, including 188 mothers and 113 fathers, who have children with special needs attending the rehabilitation center, mainstream school, lower class and an educational practice school in Konya in 2016.

According to research findings, significant relationships were found between these parents' self-understanding, compassion levels and life satisfaction. Parental compassion level sub-dimensions are significantly associated with compassion, indifference, consciousness of sharing, disconnection, severity of relationship and life satisfaction. Negligence, disconnection and severance, which are the negative dimensions of compassion scale, have negative relationship with life satisfaction, while humaneness and parents with higher scores of sharing, which are the positive dimension of compassion scale, have higher life satisfaction levels. Another important finding is that levels of self-understanding and compassion predict life satisfaction at a meaningful level. According to research findings, psychological counseling and guidance services can be given to increase the self-understanding, compassionate attitudes and life satisfaction of parents who have children with special needs.

**Keywords:** Children with special need, compassion, life satisfaction, self-understanding, special education.

1. Necmettin Erbakan Üniversitesi/Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Bişkek, Kırgızistan; <https://orcid.org/0000-0002-0953-2922>  
2. Adaptasyon Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Konya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-3990-4299>

**Atf / Citation:** Avşaroğlu, S., & Güleş, E. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarının öz-anlayış ve merhamet düzeyleri açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 365-376. doi:10.24106/kefdergi.2960

## Extended Abstract

**Purpose:** Having a child with special needs means having a child, which brings with it certain special difficulties regardless of the type of disability. These difficulties are: educational status, psychological issues, lifestyle, economic problems, social environment and family environment, child's disability status. In this process, there may be difficult feelings to endure, or there may be difficulties for parents to bear. These difficulties can affect the life satisfaction of the family. Life satisfaction expresses a state of being comfortable in terms of moral, happiness, etc., and means when positive emotion dominates negative emotion in daily relationships. It is the emotional response or attitude of the person towards his work, leisure and other periods of his life. Therefore, it defines the person's positive evaluation of life as a complex of cognitive evaluations and general satisfaction. There are various concepts related to life satisfaction. One of them is the concept of self-understanding and compassion. The decrease or increase of the effect of these factors, which can be taken under two headings as internal and environmental factors, affects life satisfaction. One of the important factors affecting the life satisfaction of the person is the self-understanding which can be considered as a new concept in the psychology literature. It is useful to know the level of self-understanding and compassion of parents who have children with special needs. Self-understanding can be described as understanding and taking care of himself, accepting adverse events as a part of mankind's life rather than criticizing himself in cases like suffering and failure; as well as holding it with a logical consciousness rather than standing on negative feelings and thoughts. It also implicates being open to his own sufferings, producing a desire to relieve his pain, curing him with compassion, and most importantly questioning his pain, inadequacy and failure as a part of gaining greater experience. Negative traits of people with high self-understanding scores appear to be low. On the contrary, people who do too much self-criticism are also known to have difficulty in relaxing themselves. Parents' compassionate attitudes are very important for children. The main peculiarity of compassion which distinguishes it from other concepts such as sympathy, empathy and altruism, is that how it embraces the desire for pain relief, the cognitive process of understanding the source of pain, and the behavioral process of being involved in compassionate actions. It is of great importance how parents' self-understanding forms provide a positive contribution to themselves and their children, and on the other hand, how a compassionate attitude contributes positively to care and other kinds of support. It can be said that, factually, compassionate and self-understanding individuals' attitude towards themselves and their surroundings is more positive. The research was designed in accordance with this purpose.

**Method:** In this study, a general screening model, one of the descriptive research methods, was used. On the basis of this model, the way how independent variable affected the dependent variable was investigated. The research group of this study comprises 301 mothers and fathers who have a child with special needs attending the rehabilitation center, the lower class, the school of education and practice primarily in the Konya province. The Life Satisfaction Scale, which was developed by Diener et al. (1985) and adapted into Turkish by Köker (1991) was used in the research. The self-understanding scale, which was developed by Neff (2003) and Turkish adaptation of which was made by Deniz, Kesici and Sumer (2008) was used, as well. The compassion scale implemented by Pommier (2011), developed by the Mediterranean and Sea (2016), was used. Parametric statistical techniques have been used since the data obtained on scales applied to parents of children with special needs show a normal distribution. For this purpose, arithmetic mean, weighted mean, independent sample t test, F test, Pearson correlation coefficient and Stepwise regression analysis techniques were used in the analysis of the data.

**Findings :** In this study, it was found that the life satisfaction of parents who have children with special needs is high. In terms of gender, the average life expectancy of the fathers was found to be higher than the average of the groups. It was determined that the parents' self-understanding was moderate and there was no significant difference between the sexes. Parents were found to have a very high level of compassion in the dimension of "affection", one of the sub-dimensions of compassion scale. Parents were found to have high levels of compassion in the dimensions of "positive awareness" and "conscious awareness," which appear to be other positive dimensions of the poverty scale. However, in the three negative dimensions of the compassion scale, it was seen that parents had a low average of "negligence, disconnection and severance". There was a significant difference in terms of gender in the subdimension of "affection". This difference was in favor of their mothers and mothers were found to be more compassionate in comparison with their fathers. When the parents' scores on the pity scale were examined, they showed that compassion, irreverence, the consciousness of sharing, disconnection, dismissal, and total scores of scale had meaningful relationships with life satisfaction. In terms of the correlation coefficient, the dimensions of negligence, disconnection and severance showed an inverse relationship with life satisfaction. Parents who scored high on these negative dimensions of the compassion scale had low scores on life satisfaction. On the other hand, parents who had high scores on the compassion, which is the positive dimension of the mercy scale, had shown higher life satisfaction level. Both self-understanding and compassionate attitudes of parents with special needs children are crucial to their life satisfaction. This research is important in terms of the finding that parents' self-understanding and compassionate attitudes toward children with special needs positively effect their life satisfaction. Psychological counseling and guidance services that increase the level of self-understanding and compassion can be provided, as well as having various factors that increase life satisfaction of these families. In the light of findings of this research, psychological counselors can test educational programs such as empowering self-understanding and earning a compassionate attitude by conducting empirical studies.

## 1. Giriş

Bir toplum için aile kurumu çok önemlidir ve toplumun nüvesini oluşturmaktadır. Aile, bir çocuk için daha da önemlidir. Aile çocuğun büyümesinde, gelişim göstermesinde, bilgilenmesinde ve toplum içinde çeşitli rol ve sorumluluklar üstlenmesinde sorumludur. Fakat çocuğun normalden farklı doğması veya yaşı ilerledikçe yaşlılarından farklılık göstermesi bu güzel hislerin yerini olumsuz hislerin almasına neden olabilmektedir (Eripek, 1996) ve ailenin sorumluluğunu daha da arttırmaktadır. Özel gereksinimli bir çocuk sahibi olmak demek, engel türü ne olursa olsun birtakım özel güçlükleri de beraberinde getirmektedir (Mutluer, 1997; Akıncı ve Darıca, 2000). Bu güçlükler; eğitim durumu, psikolojik, yaşam tarzı, ekonomik, sosyal çevre ve aile çevresi ile ilişkiler, çocuğun engel durumu olarak gruplandırılabilir (Cavkaytar, 2010; Özşenol, vd., 2003).

Bu süreçte katlanması zor duygudurumları yaşanabilir. Zaman zaman engelli çocuk, özellikle annenin kişisel başarısı veya başarısızlığı olarak değerlendirildiği; normal gelişim göstermeyen bir çocuk başarısız bir çocuk olarak algılandığı için anne, çevresi tarafından suçlu görülebilmektedir. Babanın özel gereksinimli bir çocuk sahibi olmaya karşı tepkileri de direkt annenin duygularını etkilemekte, anneyi umutsuz, kaygı (Avşaroğlu ve Gilik, 2017), endişe hisleri ve çaresizlikleri ile karşı karşıya getirerek sağlıksız bir süreç görülmektedir (Eripek, 2009; Varol, 2010; Avşaroğlu, 2012). Bununla birlikte yine de özel gereksinimli çocukların sorumluluk ve günlük bakımlarını annelerin daha çok üstlendikleri görülmektedir (Marcenko ve Meyers 1991). Bu yüzden ailelerin duygusal problemlerinde ve uyumlarında kullanıldıkları, başka çıkma yöntemleri önemlidir (Knafl ve Zoeller, 2000).

Özel gereksinimli çocuğun sağlık durumu ve davranışları üzerinde annelerin ba-balardan daha önemli oldukları tespit edilmiştir (Heller, Hsieh and Rowitz, 1997). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının bakım zorluğunun, depresyonu tetiklediği ve (Gowen, Martin, Goldman and Appelbaum, 1989) çocuklarının durumu ile ilgili annelerin babalardan daha fazla endişelendikleri görülmektedir (Baykoç, Bayhan ve Artan, 2000). Bu durumda ise annelere verilen sosyal destekten babalara göre daha fazla etkilenip yararlandıkları saptanmıştır (Krauss, 1993). Bunun yanı sıra tek yaşayan annelerin tek yaşamayan annelerden daha çok stres yaşadıkları da göz ardı edilemeyecek bir durumdur (Beckman, 1983) Bu süreç ve bakım hizmetlerinden dolayı şüphesiz özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşam doyumları araştırma konusu olmaktadır. Yaşam doyumunu etkileyen çoklu faktör içerisinde bireyin kişisel özellikleri ve içsel faktörler hakkında çalışmaların yapılması ve anne babalara katkılar sağlanması açısından önemlidir.

Yaşam doyumunu; kişinin iş durumu, boş vakit ve diğer zaman dilimlerindeki yaşamına gösterdiği duygusal tepki veya tutumudur. Yaşam doyumunu ile yaş, cinsiyet, çalışma ve iş koşulları, eğitim seviyesi, dil, ırk, eğitim düzeyi, evlilik ve aile yaşamı, toplumsal yaşam, kişilik özellikleri, biyolojik etkenler gibi çok fazla değişken ilişkili (Köker, 1991) olabilmektedir. Yaşam doyumunu; moral, mutluluk gibi değişik açılardan iyilik halini ifade eder ve günlük ilişkiler içinde pozitif duygunun negatif duy-guya hakim olmasıdır (Avşaroğlu, vd., 2005). Bireyin kendisine yüklediği kriterler ve yaşam koşullarını algılayışı arasındaki karşılaştırması ve yaşamı hakkında değer biçmesini içermektedir (Deniz ve Yılmaz, 2006; Selçukoğlu, 2001; Tuzgöl, 2011). Yaşam doyumunu ile ilgili önemli çalışmalar yapan Diener (1996) ise yaşam doyumunu, kişinin hayata ilişkin olumlu değerlendirmeleri, bilişsel değerlendirmeleri ve genel memnuniyetinin toplamı olarak tanımlar. Varr'a (1999) göre yaşam doyumunu; mutluluk, moral gibi açılardan iyilik durumunu ve yaşam içerisinde pozitif duygunun negatif duyguya hâkim olmasıdır. Bireyin yaşam kalite-sinin artması, kişilerarası ilişkilerde olumlu sonuçlar alması ve yaşama dönük pozitif algısının çoğalması olarak tanımlanabilir. (Akandere, vd., 2009; Tümkaya, vd., 2008). Bunun yanı sıra kişilerin, çeşitli gruplar içindeki yaşamı genel olarak kişinin yaşama ilişkin algılamasına ve doyumuna etki edebilmektedir. Akandere vd., (2009) zihinsel, fiziksel ve zihinsel-fiziksel engelli çocuğa sahip olan anne-babaların umutsuzluk ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Tuncer (2017) yapmış olduğu araştırmasında sosyal anksiyete düzeylerinin yaşam doyumunu azalttığını vurgulamıştır. Bu araştırma bulgularına göre kişinin yaşam doyumunu çok fazla faktörden etkilenmektedir (Tuncer, 2017). İçsel ve çevresel faktör olarak iki başlık altına alınabilecek bu faktörlerin etkisinin azalması ya da artması yaşam doyumunu etkilemektedir. Kişinin yaşam doyumunu etkileyen önemli faktörlerden biri de psikoloji literatüründe henüz yeni sayılabilecek olan öz-anlayış düzeyidir. Bu çalışmanın ana değişkenlerinden biri öz-anlayış olduğu için bu kavramı literatür eşliğinde tanımlamakta fayda vardır.

Öz-anlayış, kişinin acı ve başarısızlık durumlarında kendini eleştirmekten daha çok kendisine özen gösterme ve anlayışlı davranma, yaşadığı olumsuz olayların insanlığın yaşamının bir bölümü olarak görme, negatif duygu ve düşüncelerin üzerinde çokça durmak yerine mantıklı bir bilinçle tutma olarak açıklanabilir (Neff, 2003 a). Kişinin kendi acısına açık olması, acısını dindirme isteği üretmesi, şefkatle onu iyileştirmesidir. En önemlisi de daha büyük bir tecrübe kazanmanın bir parçası olarak kendi acı, yetersizlik ve başarısızlığını sorgulamadan anlamayı içermektedir. Deniz, Şahin ve Sümer (2008), öz-anlayış kavramını; kendilerine şefkat, kendilerine ortak paydaşım, kendine düşüncelilik şeklinde daha sistemli hal alması için üç ana öğeye ayırmışlardır. Kendilerine şefkat gösteren kişiler, kendisine yönelik sert bir öz-eleştiri ve

sorgulamada bulunmazlar (Neff, 2003a; Neff, 2003b; Neff, vd., 2005). Kişinin kendini sert sorgulaması, kişinin kendisini arka plana atma ve diğer kişilerle daha zayıf bağlantı kurma duygusundan dolayı olabilmektedir. Öz-anlayışı yüksek insanlarda negatif özellikler görülmemekte, tersine öz-eleştiriye çok fazla yapan insanlar kendilerini rahatlatmakta zorluk yaşamaktadırlar (Gilbert ve Irons, 2005; Gilbert ve Procter, 2009; Sarıcaoğlu, 2015).

Kişinin negatif hislerden uzaklaşabilmesi için belli bir miktar olumlu düşünceli olma hissine sahip olması gerekmektedir. Buna rağmen, düşünceli olmak diğer bileşenlere daha doğrudan bir katkı sağlayabilmektedir. Öncelikli olarak, yargılayıcılık içermeyen bir düşünce kendini anlama oranını artırır ve eleştiriye azaltır (Neff, 2003a; 2003b). Kendilerine ortak paydaşım gösteren kişiler, kendisi ile ilgili problemlerde izolasyon ve ayırım yapmaktan ziyade, problemleri yaşamın getirdiği ve sadece kendilerinin başına gelmediklerini ve başka insanların da bunun gibi sorunlarıyla yaşayabileceklerine ilişkin deneyim kazanma aracı olarak düşünmektedirler (Neff, 2003a). Ortak paydaşım, kişinin içinde bulunduğu sıkıntı ve acı veren negatif hislerden kaçınmak yerine bu negatif hisleri pozitif biçimde ve kendi lehine düzenlemesidir. Ortak paydaşım yapabilen insanlar, hem kendilerine hem de diğer bireylere hoşgörü gösterirler. Çünkü bu ortak paydaşım evrensel değerlerin özünde vardır (Şahin vd., 2008). Kişiler tam bir öz-anlayış hali için düşüncelilik perspektifi benimsemelidirler. Yani kendine acı veren duygulardan kaçmamalı, aynı şekilde aşırı belirlemeci bir tutumdan kaçınmalı, belli bir oranda “zihinsel boşluk” oluşturmalarıdır ve kendilerini ortak paydaşım sınırları içinde deneyimlemelidirler (Neff, 2003a). Kişiler bazen keder, acı, başarısızlık ve tükenmişlik gibi negatif duyguları yaşayabilirler. Böyle durumlarda öz-anlayış geliştirilerek yaşamdaki olumsuz duygulardan kurtulma imkanı sağlanabilir. Anlayış, öz-anlayış kavramının temelindedir. Çünkü anlayış, başka bireylerin üzüntülerini göz ardı etmemeyi, diğerlerine şefkat ile yaklaşmayı, karşımızdaki bireyleri yargılamadan anlayabilmeyi içerir (Güleş ve Avşaroğlu, 2017). O halde kişi öz-anlayış geliştirdiği zaman kendisi ile ilgili pozitif düşünceler gelişmekte ve negatif düşüncelerin etkisi hafifleyerek, karşılaştığı olumsuz durumlardan kendisine deneyim elde etmektedir (Şahin vd., 2008). Bandura (1997) öz-yeterlik inançları yüksek olan bireylerin, mücadele etmek zorunda oldukları ve yeni karşılaştıkları yaşantılardan kaçmadıklarını ve eylemlerini başarılı bir biçimde bitirebilmek için oldukça kararlı olduklarını vurgulamaktadır. Öz-anlayış kişilerin, yaşamlarında karşılaştıkları güçlüklerle baş etmesi açısından çok önemlidir. Hem bu zorlantılarla baş etmesi açısından hem de ruhsal anlamda sağlıklı bir evreye geçmeden varlığını korumak gerekmektedir. Kişiler, hem anne-baba rollerini en sağlıklı şekilde sergilemeli hem de gündelik yaşamlarında koşullarını olumlu yöne çekebilmenin çabasını vermelidirler.

Özel gereksinimli çocuk için Öz-anlayışlı anne-baba tutumu ne kadar önemli ise anne babanın merhametli bir tutum göstermesi de o kadar önemlidir. Genel anlamda merhamet, içsel bir değer ve bir duygudur. Duygular veya değerler boyun eğilecek birer kural değildir. Kant'a göre merhamette hissetmek bir zorunluluk değil içimizden gelen manevi bir duygudur ve bu duygu geliştirilebilir. Rousseau ise, merhameti içimizden gelen “doğal duygu” olarak tanımlamaktadır. Aslında merhamet sadece insanlara değil, tüm canlılara karşı oluşturulan bir duygudur. Bireylerin merhamet duygusu ancak çevresindeki kişilerin çektikleri acı ve sıkıntıları fark ettiklerinde harekete geçebilir (Schopenhauer, 2007). Merhamet, kişinin diğerlerinin sıkıntılı durumlarında gösterdiği farkındalığın yanı sıra sıkıntıyı giderme çabasını içeren yardımseverlik tutumudur (Güleş ve Avşaroğlu, 2015). Gilbert'e göre (2005) merhamet; başkasının acısını ortadan kaldırma isteğini, acının kaynağını anlamaya yönelik bilişsel süreç ve merhametli eylemlerde bulunmak ile ilgili davranışsal süreci içerisinde barındırmaktadır. Dolayısı ile merhamet; duygu, düşünce, güdü ve davranışın birleşimi ile oluşmaktadır. Merhamet, insanların sıkıntılarında empati duyma, acıma ve şefkat gösterme, ondan kurtulması için harekete geçme işlemidir. Sadece histe ve düşüncede kalırsa merhamet olmaktan çıkar ve tipik bir acıma hissine döner. Merhametin ayrıcalığı özelliğinde sıkıntıyı gidermeye dönük hareket etme vardır. Hökelekli, (2007), merhameti yalnızca başkalarının başına gelen kötü durumların kendi başımıza gelmesinden korktuğumuz için hissettiğimiz bir duygu değil, gelebilecek olan durumlarda da oluşan bir duygu olarak tanımlamıştır. Duygular, davranışlarımızın temelidir ve temel tetikleyici faktörleridir. Bununla birlikte merhametin kökleri duygulardan beslense de davranışa dönüştürülmesi açısından çeşitli öğrenmelere ihtiyaç duyar. Bunun için çocuk ve yetişkin eğitimlerinde merhametli tutumların geliştirilmesi aynı zamanda öğrenme yolu ile de sağlanabilmektedir ve merhametli tutum insanlara yük değildir (Hergül, 2010). Tam tersi ihtiyacı olanın, en olunması gerektiği anda yanında olunması işidir. Bakıma muhtaç çocuk, gereksinimli çocuk, düşkün bir insan, bir yaşlı, bir sokak hayvanı gibi hemen hemen herkesi ilgilendiren bir yaşam ortaklığıdır.

Psikoloji literatüründe ya da psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde merhamet (Sayar, 2011) yıllarca ihmal edilmiş; prososyal davranış, yakınlık davranışı, alturizm ve duygudaşlık gibi benzer kavramların altında incelenmiştir (Gilbert, 2005). Empati gibi kavramlar adı altında çalışıldığının düşünülmesi, karmaşık bir yapıya sahip olması ve ölçümünün zor olması gibi sebeplerle merhamet kavramının psikolojide geç yer bulduğu söylenebilir (Braun, 1992). Bu yüzden insan ilişkilerinde ve karakter ve kişilik gelişiminde diğer kavramların gölgesinde kalmıştır. Fakat son zamanlarda psikolojideki patolojilere odaklanmak yerine, psikolojik güçlülüğe ve iyi oluşa odaklanmaya kayan yeni yönelimler bu konudaki çalışmalara hız kazandırmıştır (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005). Merhamet'i; sempati, empati ve al-



turizm gibi benzer diğer kavramlardan ayıran temel özellik onun acıyı giderme isteğini, acının kaynağını anlamayla ilgili bilişsel süreci ve merhametli eylemlerde bulunmakla ilgili davranışsal süreci bir arada içerisinde barındırıyor olmasıdır. Yani merhamet; güdü, duygu, düşünce ve davranışın birleşimi ile oluşmaktadır (Gilbert, 2005). Cassel (2002), merhametin oluşma sürecini üç basamakta özetlemiştir. Buna göre kişi, diğerinin sıkıntısına acısına şahit olmalı, acı veren durumu birey kendine kasten yapmış olmamalı ve acı veren durum bireye kendisini karşısındakinin yerine koymasına imkan verecek şekilde tanıdık gelmelidir. Underwood'a göre (2002) kişinin kendi duygularının farkında olması, dünyada kendisinden daha büyük bir şeyi temsil ettiğine dair inancı, bireyi merhametli davranmaya sevk ettiği vurgulanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın ana değişkenleri olan yaşam doyumu, öz-anlayış ve merhamet kavramları literature ışığında açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde hedef kitle, özel gereksinimli çocuğa sahip aileler olduğu için özel gereksinimli çocukların gelişimleri, bakımları, onlarla kurulması gereken özel iletişim yöntemleri, yaşlılarına göre gelişimsel yetersizlikleri gibi istenmeyen durumlardan dolayı bu ailelerin yaşam doyumlarının bilinmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte onların öz-anlayış biçimleri kendilerine ve çocuklarına karşı olumlu bir katkının sağlayıp sağlamadığı, diğer taraftan merhametli bir tutumun bakım verme ve diğer desteklere olumlu yönde katkı sağlıyor mu? gibi soruların cevapları önemlidir. Olgusal olarak merhametli ve öz-anlayışlı bireylerin kendine ve çevresine daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda alt amaçlar geliştirilmiştir.

### **Araştırmanın Alt Amaçları**

1. Özel gereksinimli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumları puan ortalamaları ne düzeydedir?
2. Özel gereksinimli çocuğa sahip anne ve babaların öz-anlayış puan ortalamaları ne düzeydedir?
3. Özel gereksinimli çocuğa sahip anne ve babaların merhamet duyguları puan ortalamaları ne düzeydedir?
4. Özel gereksinimli çocuğa sahip anne ve babaların öz-anlayış, merhamet düzeyi ve yaşam doyumları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Özel gereksinimli çocuğa sahip anne ve babaların öz-anlayış ve merhamet puanları yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## **2. Yöntem**

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model ile bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği araştırılmıştır. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için, evrenin tamamını veya ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994). Bu çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip anne ve babaların öz-anlayış, merhamet ve yaşam doyumları bir örneklem üzerinde bazı değişkenler açısından betimlenip evrene genellenmeye çalışılmıştır.

### **Araştırma Grubu**

Bu çalışmanın araştırma grubunu, Konya il ve ilçelerinde bulunan kaynaştırma kararı alan, alt sınıf, eğitim uygulama okulu, rehabilitasyon merkezine devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip 188 anne ve 113 baba olmak üzere toplam 301 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma grubu, küme örnekleme yoluyla özel gereksinimli çocukların eğitimlerini sürdürdükleri 6 kurumdan oluşturulmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Yaşam Doyumu Ölçeği**

Yaşam doyumu ölçeği Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li likert tipine sahiptir ve "kesinlikle katılmıyorum" (1) ile "kesinlikle katılıyorum" (7) arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal halinin puanlanması yüksek ve düşük yaşam doyumuna sahip olan bireyleri belirlemek için grubun aritmetik ortalaması kullanılmaktadır. Aritmetik ortalamanın üzerinde olan bireylerin yaşam doyumunun yüksek, aritmetik ortalamasının altında olan bireylerin ise yaşam doyumunun düşük olduğu belirtilmiştir. Köker (1991) ölçeğin üç hafta aralıklarla uygulanan test tekrar test tutarlılık katsayısının 0.85 olduğunu belirlemiştir (Karatekin, 2013).

Özel gereksinimli çocuğa sahip aile örnekleminde gerçekleştirilen uygulamalar sonucu yaşam doyum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Bu sonuç daha önce bu ölçeğin uygulandığı farklı araştırmalardaki güvenilirlik katsayıları ile tutarlıdır. Tek boyutlu olan ölçeğin her bir maddesi üzerinde gerçekleştirilen Item-Toplam analizleri ise aşağıdadır.



**Tablo 1. Yaşam Doyumu Madde Test Korelasyonu**

	Item-Toplam Korelasyon
Soru 1	.617
Soru 2	.627
Soru 3	.735
Soru 4	.679
Soru 5	.594

Bu verilere göre özel gereksinimli çocukların anne ve babalarına uygulanan Yaşam Doyum Ölçeği gerek bütün olarak gerekse her bir maddesi ayrı ve tutarlı bir ölçümü sağlamıştır.

### Öz-Anlayış Ölçeği

Öz-anlayış ölçeği (SCS; Self-CompassionScale) Neff (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılmıştır. Öz-anlayış Ölçeği (SCS; Self-CompassionScale) katılımcıların alt ölçeklerdeki değerlere ve oradan da genel değerlere ulaşmayı amaçlamıştır. Ölçek, Öz-anlayışı oluşturan üç ana bileşenden oluşturulmuştur: kendine şefkat, kendine paydaşım ve kendine düşüncelilik. Birbiriyle ilişkili bu üç ana bileşenin asıl hedefi öz-anlayışı ölçmek olarak belirlenmiştir (Neff, 2003). Ölçek, 5'li likert tipidir. "Hemen hemen hiçbir zaman= 1" ve "Hemen hemen her zaman= 5" arasında olmak üzere değişmektedir.

Öz-anlayış Ölçeği 26 maddedir. Öz-nezaket, öz-yargılama, ortak insanlık, izolasyon, bilinçlilik, aşırı-özdeşleşme olmak üzere 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) bütünü için .92, alt ölçekler için de sırayla .78, .77, .80, .79, .75, .81 ve test-tekrar test güvenilirliği ölçeğin bütünü için .93, alt ölçekler için de sırayla .88, .88, .80, .85, .85, .88 olarak bulunmuştur (Neff, 2003; Akt; Deniz, vd., 2008).

Araştırmacılar, Türkçe Öz-Anlayış Ölçeği (ÖAÖ)'nin orijinalinden farklı olarak ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiğini belirtmişlerdir. 26 madde için madde toplam korelasyonu, .029 ile .646 arasında değişmektedir. Bundan dolayı madde toplam korelasyonu .30'un altında olan ölçekten çıkartılmıştır. Madde toplam korelasyonunda .30' altında olan 1. ve 22. maddeler olmak üzere iki maddeyi, ölçekten çıkartarak toplam 24 maddelik bir ölçek elde etmişlerdir. Ölçeğin güvenilirliği belirlemek için yapılan madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Ayrıca iç tutarlılık katsayısı .89 ve test-tekrar test korelasyon .83 olarak hesaplamışlardır. Öz-anlayış Ölçeğinin ölçüt-bağıntılı geçerliğinde ise, SCS ile RSES arasında  $r=.62$ ; SWLS arasında  $r=.45$ ; pozitif duygu arasında  $r=.41$  ve negatif duygu arasında  $r=-.48$  düzeyinde ilişkiler saptanmıştır (Deniz, vd., 2008).

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik ve geçerlik analizlerinde Öz-anlayış Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0.89 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin araştırma örneklemini açısından güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Tek boyutlu olan ölçeğin madde test korelasyonları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2. Öz-Anlayış Madde Test Korelasyonu**

Maddeler	Item-Test Korelasyon	Maddeler	Item-Test Korelasyon	Maddeler	Item-Test Korelasyon
s1	.457	s9	.309	s17	.407
s2	.338	s10	.451	s18	.609
s3	.473	s11	.448	s19	.528
s4	.474	s12	.526	s20	.414
s5	.452	s13	.502	s21	.470
s6	.363	s14	.423	s22	.560
s7	.533	s15	.459	s23	.585
s8	.527	s16	.440	s24	.508

Analizlere göre her bir maddenin madde-test korelasyonu 0.30'un üzerindedir. Bu bulgulara göre Öz-anlayış ölçeğinin her bir maddesi testin bütünüyle tutarlı ve aynı yönde özellikleri ayırıcı bir şekilde ölçmektedir.

### Merhamet Ölçeği

Orijinali Pommier (2011) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Akdeniz ve Deniz (2016) tarafından gerçekleştirilen Merhamet Ölçeği Likert formunda 24 sorudan oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi ile gerçekleştirilen yapı

geçerliliği testlerinde ölçeğin 6 boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu boyutlar sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bağlantısızlık, bilinçli farkındalık, ilişki kesme'dir. Umursamazlık, bağlantısızlık, ilişki kesme alt boyutları tersten puanlanmaktadır. Diğer olumlu merhamet özelliklerini ölçen boyutlar ise doğrudan olumlu cevap seçeneği 5, olumsuz cevap seçeneği 1 olacak şekilde puanlanmaktadır. Alt boyutları ayrı ayrı puanlamamız gerektiği durumlarda tersten puanlama yapılmayacaktır. Örneğin umursamazlık alt boyutunu tek başına ölçmek istediğimizde tersten puanlama yapmamamız gerekir. Toplam merhamet puanı için tersten puanlama yapılan alt boyutları puanladıktan sonra tüm alt boyutların toplamı alınacaktır.

Akdeniz ve Deniz (2016) tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik analizlerinde ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirliği 0,60 ile 0,75 arasında değişmektedir. Bu çalışma için gerçekleştirilen iç tutarlılık analizlerinde testin her bir alt boyutu ve bütünü için güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa analizlerine göre Sevecenlik alt ölçeği için .80, umursamazlık alt ölçeğinde .65, paylaşımların bilincinde olma .65, bağlantısızlık alt ölçeğinde .66, bilinçli farkındalık alt ölçeğinde .71, ilişki kesme alt ölçeğinde .70 ve ölçeğin bütününde ise .78 güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Literatürde likert tipi ölçeklere ilişkin güvenilirlik çalışmalarında 0,60 ile 0,70 düzeyindeki katsayıların yeterli olduğu ileri sürülmektedir. Bu çalışmanın örnekleme uygulanan merhamet ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarından elde edilen güvenilirlik katsayılarının yeterli ve yüksek olduğu söylenebilir.

### Verilerin Analizi

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir (Karasar, 1994) İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1994). Özel gereksinimli çocukların anne babalarına uygulanan ölçeklerde elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bu amaçla verilerin analizinde aritmetik ortalama, ağırlıklı ortalama, bağımsız örneklem t testi, F testi, Pearson korelasyon katsayısı ve Stepwise Regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır

## 3. Bulgular

**Tablo 3. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Doyum Düzeyleri**

	$\bar{X}$	S.S	Soru Sayısı	Ağ. Ort.
Yaşam Doyum	22.07	6.624	5	4.414

Tablo 3'e göre araştırma örnekleminin öz-anlayış ölçeği puan ortalaması 22,07'dir. Ağırlıklı ortalama değeri ise 4,41'dir. Bu bulgu anne ve babaların yaşam doyumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Doyumlarının Karşılaştırılması**

Ebeveyn	n	$\bar{X}$	s.s	t	p	
Yaşam Doyum	1 (Anne)	188	21.39	6.45	-2.31	.021
	2 (Baba)	113	23.20	6.79		

Tablo 4'e göre ebeveynlerin puanları arasında 2.31 t değeri hesaplandığı gözlemlenmektedir. Bu bulguya göre iki grup arasında anlamlı bir fark söz konusudur. Grupların ortalamalarına bakıldığında babaların yaşam doyumlarının annelerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

**Tablo 5. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Öz-Anlayış Düzeyleri**

	$\bar{X}$	s.s	Soru Sayısı	Ağ. Ort.
Öz-Anlayış	83.14	15.601	24	3.464

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma örnekleminin Öz-anlayış Ölçeği puan ortalaması 83.14'tür. Ağırlıklı ortalama değeri ise 3.46'dır. Bu bulgu anne ve babaların öz anlayışlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Tablo 6. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Öz-Anlayışlarının Karşılaştırılması**

		n	$\bar{X}$	s.s	t	p
Öz-Anlayış	1 (Anne)	188	82.62	15.03	-.746	.456
	2 (Baba)	113	84.01	16.54		

Tablo 6 incelendiğinde, ebeveynlerin öz-anlayış puan ortalamaları arasında 0.746 t değeri hesaplandığı görülmektedir. Bu bulguya göre anne babaların öz-anlayışları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Tablo 7. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne-Babaların Merhamet Düzeyleri**

	$\bar{X}$	S.S	Soru Sayısı	Ağ. Ort.
Sevecenlik	17.17	3.070	4	4.292
Umursamazlık	8.10	3.172	4	2.024
Paylaşımların Bilincinde Olma	16.14	2.792	4	4.035
Bağlantısızlık	8.61	3.125	4	2.154
Bilinçli Farkındalık	16.43	2.846	4	4.106
İlişki Kesme	8.23	3.174	4	2.058
Merhamet Toplam P	96.79	13.405	24	4.033

Tablo 7'ye göre, ebeveynlerin sevecenlik boyutunda yüksek düzeyde merhamet duygusuna sahip oldukları görülmüştür.

**Tablo 8. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Merhamet Puanlarının Karşılaştırılması**

		n	$\bar{X}$	s.s	t	p
Sevecenlik	Anne	188	17.50	2.93	1.93	.048
	Baba	113	16.68	3.27		
Umursamazlık	Anne	188	7.88	3.166	1.546	.123
	Baba	113	8.46	3.162		
Paylaşımların Bilincinde Olma	Anne	188	16.11	2.842	-.265	.791
	Baba	113	16.19	2.719		
Bağlantısızlık	Anne	188	8.64	3.170	-.169	.866
	Baba	113	8.58	3.061		
Bilinçli Farkındalık	Anne	188	16.57	2.804	1.132	.259
	Baba	113	16.19	2.911		
İlişki Kesme	Anne	188	8.30	3.247	-.497	.619
	Baba	113	8.12	3.058		
Merhamet Toplam	Anne	188	97.26	12.77	.784	.434
	Baba	113	96.01	14.42		

Tablo 8'e göre sadece merhamet ölçeğinin "sevecenlik" alt boyutunda annelere dönük anlamlı fark söz konusudur. Diğer alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 9. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne Babalarının Öz-Anlayış, Merhamet ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki**

	Yaşam Doyum P.	p
Öz-anlayış	.309**	.000
Sevecenlik	.127*	.028
Umursamazlık	-.161**	.005
Paylaşımların bilincinde olma	-.140*	.015
Bağlantısızlık	.123*	.033
Bilinçli farkındalık	.066	.253
İlişki kesme	-.173**	.003
Merhamet Toplam	.180**	.002

Tablo 9 incelendiğinde ailelerin öz-anlayış düzeyleri ile yaşam doyumları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne-babaların merhamet ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bağlantısızlık, ilişki kesme ve ölçeğin toplam puanları yaşam doyum düzeyiyle anlamlı ilişki göstermiştir. Korelasyon katsayısının yönüne bakıldığında umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme boyutları yaşam doyumuyla ters yönlü bir ilişki göstermiştir. Merhamet ölçeğinin olumsuz boyutlarında yüksek puan alan ebeveynler düşük puanlar almışlardır. Buna karşın merhamet ölçeğinin olumlu boyutları olan sevecenlik, paylaşımların bilincinde olmada yüksek toplam puanlar alan ebeveynler ise yüksek yaşam doyumları elde etmişlerdir. Merhamet ölçeğinin bilinçli farkındalık boyutu ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülmüştür.

**Tablo10. Özel Gereksinimli Çocukların Anne ve Babalarının Öz-Anlayış ve Merhamet Düzeyleri Yaşam Doyumunu Yordama Gücü**

	R <sup>2</sup>	F	P	Standart $\beta$	T	p
Öz-anlayış	.095	31.54	0.000	.309	5.616	.000
Öz-anlayış				.292	4.842	.000
Sevecenlik				.012	.143	.887
Umursamazlık	.118	5.60	0.000	.036	.476	.634
Paylaşımların bilincinde olma				.077	1.206	.229
Bağlantısızlık				-.057	-.694	.488
Bilinçli farkındalık				-.110	-1.427	.155
İlişki Kesme				-.149	-1.889	.048
Bağımlı Değişken: Yaşam Doyumu						

Stepwise Regresyon Testiyle gerçekleştirilen analizlerde denkleme ilk sırada yaşam doyumunu en yüksek ilişkiyi gösteren bağımsız değişken öz-anlayış puanları alınmıştır. Daha sonra regresyon analizinin ikinci aşamasında denkleme ikinci bağımsız değişken olan merhamet ölçeğinin alt ölçekleri alınmıştır. Tablo 10 incelendiğinde, özel gereksinimli çocukların anne ve babalarında öz-anlayış düzeyi yaşam doyumundaki değişkenliğin yaklaşık %9,5'ini açıklamaktadır. Bu bulgu 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir etkiyi ifade etmektedir ( $F=31,54; p<0,05$ ). Regresyon analizinin ikinci adımında denkleme Merhamet Ölçeği bağımsız değişkenleri alındığında yaşam doyumundaki değişim yaklaşık %11,8'e çıkmaktadır. Bu yönüyle özel gereksinimli çocukların ailelerinde merhametle ilgili değişkenler yaşam doyumuna %2,3'lük anlamlı bir değişime neden olmaktadır. Tabloya bakıldığında, merhamet ölçeğinin alt boyutları ayrıntılı olarak incelendiğinde sadece ilişki kesme boyutunun yaşam doyumunu anlamlı düzeyde ve negatif yönde etkilediği görülmüştür ( $\beta= -0,149; p<0,05$ ). Merhamet ölçeğinin diğer alt boyutları yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

#### 4. Sonuçlar

Araştırma örneğine bir bütün olarak bakıldığından ebeveynlerin yüksek yaşam düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ilave analizlerde özel gereksinimli çocuğa sahip olan babaların yaşam doyumlarının annelerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Dereli ve Okur'un (2008) yaptıkları çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeylerinin çok değişkenlik gösterdiği özellikle annelerin daha yüksek depresyon ve daha düşük yaşam doyumunu sergiledikleri görülmüştür. Benzer şekilde Deniz vd., (2009) yapmış oldukları çalışmada anneler babalara kıyasla daha yüksek kaygı, endişe buna karşın daha düşük yaşama doyumunu göstermektedir. Akandere vd., (2009) yapmış oldukları bir çalışmada zihinsel, fiziksel ve zihinsel-fiziksel engelli çocuğa sahip olan anne-babaların umutsuzluk ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Benzer bir çalışmada Dal (2015), duygusal zekâ düzeyi ile yaşam doyumunu arasında pozitif bir ilişkinin önemine vurgu yapmaktadır. Yine bir başka çalışmada Erol (2016), utangaçlık ile yaşam doyumunu arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Tuncer (2017) yapmış olduğu çalışmasında sosyal anksiyete düzeylerinin yaşam doyumunu azalttığını vurgulamıştır. Bu araştırma bulgularına göre kişinin yaşam doyumunu çok fazla faktörden etkilenmektedir. İçsel ve çevresel faktör olarak iki başlık altına alınabilecek bu faktörlerin etkisinin azalması ya da artması yaşam doyumunu etkilemektedir. Annelerin, özel gereksinimli çocuğuyla geçirdiği zaman ve etkileşimlerinde ortaya çıkan problemler onların yaşam doyum ve enerjilerini olumsuz etkilemektedir. Yapılan çalışmalar ile bu çalışmada yaşam doyumuna ilişkin elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Özel gereksinimli çocuğa sahip anne ve babaların çocuklarının mevcut durumlarını anlamlandırmaları açısından kaygı ve reddetme, anlaşmazlık, suçlama, yalnızlık gibi olumsuz duygularını gösterdiğine ilişkin araştırma bulguları söz konusudur (Beckman, 1983; Ersanlı ve Kutlu, 1998; Kazak ve Marvin, 1984; Kutlu, 1998). Bu araştırmaların sonuçları

bu çalışmanın bulgularıyla kısmen çelişmektedir. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi, gereksinimli bir çocuğa ebeveynlik etmenin sorumluluğu ve zorluğu büyüktür. Engelli çocuğa sahip anne-baba ve diğer aile bireylerinin ilişkileri giderek çevreden kopabilir, sosyal yaşamdan uzaklaşabilir, böylece duygusal destek alabilme olasılığı azalır ve toplumdaki soyutlanmış hale gelebilir. Buna karşın bu çalışmada ortaya konan bulgulara göre engelli çocuğa sahip ebeveynler kendilerine yönelik kısmen öz-anlayışlıdır. Bu yönüyle araştırma örneklemindeki ebeveynler çocuklarının engel durumlarından kaynaklı olumsuz bir öz-anlayış yerine kendilerine özenli ve anlayışlı davranmayı, yaşadıkları olumsuz süreçlerin doğal ve bahşedilmesi gerekli bir olgu olduğu, içinde buldukları olumsuz duygu ve düşüncelerin etkisiyle çaresizlik içerisinde bir durum göstermektense bilinçli bir şekilde hareket etme yaklaşımına sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre özel gereksinimli çocukların anne ve babalarında öz-anlayış düzeyi, yaşam doyumundaki değişkenliğin yaklaşık %9,5'ini açıklamaktadır. Bu açıklama gücü aynı zamanda öz-anlayış ve yaşam doyumunun arasında güçlü bir bağın kanıtı da olabilir. Neff ve McGehee'ye göre (2010) anne-babanın destekleyici ve eleştireci tutumları ile öz-anlayışları ve dolaylı olarak da çocuğun tutumları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Öz-anlayışı olumlu ve yüksek düzeyde olan ebeveynlerin çocuklarına yönelik daha olumlu bir tutuma ve destekleyici bir role sahip oldukları görülmüştür. Bu ebeveynlerin çocuklarının da anne babalarına karşı olumlu tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada zihin engelli çocukların ebeveynlerinin cinsiyetlerine göre öz-anlayışlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Neff ve McGehee'nin (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada, öz-anlayışın cinsiyet göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte cinsiyete göre öz-anlayış düzeyinin farklılaştığını ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur. Raes (2010) yapmış olduğu çalışmada kadınların erkeklerden anlamlı düzeyde düşük öz-anlayış puanlarını saptamıştır. Bununla birlikte Neff ve Vonk'un (2009) çalışmalarında öz-anlayış arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler görülmüştür. Literatüre bakıldığında genel olarak cinsiyet öz-anlayış açısından önemli bir faktör değilken yaşla birlikte bireylerin öz-anlayışlarının arttığı görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları literatürdeki cinsiyet bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Regresyon analizinin ikinci adımında denkleme Merhamet Ölçeği bağımsız değişkenleri alındığında yaşam doyumundaki değişim yaklaşık %11,8'e çıkmaktadır. Bu yönüyle özel gereksinimli çocukların ailelerinde merhametle ilgili değişkenler yaşam doyumuna %2,3'lük anlamlı bir değişime neden olmaktadır. Merhamet ölçeğinin alt boyutları ayrıntılı olarak incelendiğinde sadece ilişki kesme boyutunun yaşam doyumunu anlamlı düzeyde ve negatif yönde etkilediği görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları Brett ve Grant'in (2004) sağlık çalışanları üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Brett ve Grant'a (2004) göre öz-anlayış ve merhamet düzeyi olumlu ve yüksek olan sağlık çalışanları daha düşük tükenmişlik düzeyi ve daha yüksek bir yaşam doyumuna sahiptirler. Farklı bir çalışmada Neff (2003.) öz anlayış, yaşam doyumunu, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluş algısı arasında oldukça yüksek ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada öz-anlayış, merhamet ve yaşam doyumunu değişkenleri arasında elde edilen sonuçlar literatürle tutarlılık göstermektedir.

Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babalar Merhamet Ölçeğinin üç olumlu boyutundan "sevecenlik" alt ölçeğinde çok yüksek düzeyde, "paylaşımların bilincinde olma" ve "bilinçli farkındalık" alt ölçeklerinde ise yüksek düzeyde puan ortalamaları elde etmişlerdir. Buna karşın ebeveynler ölçeğinin üç olumsuz boyutunda ise (umursamazlık, bağlantısızlık, ilişki kesme) düşük puanlar elde etmişlerdir. Bu açıdan ebeveynlerin olumlu merhamet özellikleri yüksek, buna karşın olumsuz olanlar ise düşük düzeyde sergiledikleri görülmektedir. Christensen ve De Blassie'ye göre (1980) özel gereksinimli çocuğa sahip birçok ailede böyle bir çocuğa sahip olmaları psikolojik açıdan bir uyarılma, dayanak noktası ve anlamlandırma süreci sağlar. Bu süreçte anne ve babalar kendi aralarında ve çocuklarına karşı merhamet, sevgi, empati vb. gibi olumlu duyguları daha yüksek düzeyde gösterirler. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın önemli bulgularından birisi de Merhamet Ölçeğinin sevecenlik alt boyutunda anne ve babaların puanları arasında anlamlı fark bulunmasıdır. Bu boyutta annelerin babalara kıyasla sevecenlik duygularının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmalar özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde etkilenme durumunun babalara kıyasla daha çok annelerde gözlemlendiği görülmüştür. Çocukla etkileşimim daha çok anneler tarafından gerçekleştirilmesi nedeniyle bu durum annelerde stres, depresyon ve umutsuzluk gibi özelliklerin daha fazla görüldüğü gözlemlenmiştir (Scharer, 2009; Uğuz, Toros, İnanç ve Çolakkadioğlu 2004).

Bu araştırmanın önemli bulgularından biri ailelerin öz-anlayış düzeyleri ile yaşam doyumları arasında anlamlı ve güçlü bir ilişkinin olduğunun belirlenmesidir. Olgusal olarak öz-anlayış kişinin acı ve başarısızlık durumlarında kendini eleştirmekten daha çok kendine anlayışlı davranmayı, yaşadığı olumsuz ve güçlüklerin, insan yaşamının bir parçası olarak görmeyi, negatif düşüncelerin üzerinde çokça durmak yerine olumlu bir bilinç hale getirme olarak açıklanabilir (Neff, 2003 a). Kişinin kendi acısına açık olmayı, acısını dindirme isteği üretmesi, şefkatle onu iyileştirmesi ve en önemlisi de daha büyük bir tecrübe kazanmanın bir parçası olarak kendi acı, yetersizlik ve başarısızlığını sorgulamadan anlamayı içermektedir. Kendilerine şefkat gösteren kişiler, kendisine yönelik sert bir öz-eleştiri ve sorgulamada bulunmazlar



(Neff, 2003a; Neff, 2003b; Neff, Hsieh ve Dejitterat, 2005). Öz-anlayışı yüksek insanlarda olumsuz duygu ve düşünceler daha az görülmektedir Gilbert ve Irons, 2004). Yaşam doyumuna kavramsal olarak bakıldığı zaman da Vara'ya göre (1999), yaşam doyumunu; yaşam içerisinde pozitif duygunun negatif duyguya hâkim olmasıdır. Yaşama dönük pozitif algısının artmasıdır (Ünal, 2011). Çünkü umut ve iyimser bakış olumlu yanlarımız olduğu için yaşamdaki güçlüklerin üstesinden gelebilecek yaşam enerjisini bulabiliriz. Tersinden bakıldığı zaman çabuk çöküntü, küçük olumsuzluklardan yakınma ve vazgeçme gibi yaşam senaryoları sergileyebiliriz. Nitekim Akandere vd., (2009) yapmış oldukları çalışmada umutsuzluğu, yaşam doyumunu düşüren bir neden olarak belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada Dal (2015), duygusal zekâ düzeyi ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır. Duygusal zeka ile insanlar etrafında olup biten gelişmeleri daha sakin ve insancıl izlerler. Sorunları ve yetersizlikleri ile başa çıkma için daha sakin, daha bilinçli ve kendilerine daha nazik davranırlar. Öte yandan insan ilişkilerini daha sağlıklı ayarlarlar ve empatik bir tutum gösterirler. Gelişen sorunu, abartılı ve pekiştirici bir tutum, çözümüne dönük kolay değil zorlaştırıcı bir özellik taşır. Tam tersi bakış açımız ve algımızla da ilgili olduğunu, çözüm yollarının olabileceği, alınabilecek çeşitli desteklerle üstesinden gelinebileceği unutulmamalıdır. Nitekim Tuncer (2017), yapmış olduğu bir çalışmada, sosyal kaygının yaşam doyumunu olumsuz bir şekilde etkilediği ve düşürdüğünü vurgulamaktadır.

## 5. Öneriler

Bu araştırma, özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların öz-anlayışlarının ve merhametli bir tutum sergilemelerinin, yaşam doyumlarını olumlu yönde etkilediği bulgusu açısından önemlidir. Araştırma bulgularına şu öneriler geliştirilebilir:

1. Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babalara öz-anlayış ve merhamet düzeylerini artırıcı psikoeğitim programları verilebilir.
2. Bu ailelere grup rehberliği ve grupla psikolojik danışma hizmetleri sağlanarak onların bilgi gereksinimleri karşılanabilir.
3. Orta ve uzun dönemli amaçlar belirlenerek merhametli ve öz-anlayışlı insan yetiştirmeye dönük değerler eğitimi programları ile zenginleştirilmiş etkinlikler yapılabilir.
4. Psikolojik danışmanlar ve psikologlar deneysel desenli grup çalışmaları yaparak öz-anlayış kazanma ve merhametli tutum kazanma gibi eğitim programları sınavarak anne babalara olumlu bakışlar kazandırabilirler.

## 6. Kaynakça

- Akandere, M., ve Acar, M. (2009) Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumunu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 17-32.
- Akdeniz, S., & Deniz, M. E. (2016). The turkish adaptation of compassion scale: The validity and reliability study. *The Journal of Happiness Well-Being*, 4 (1), 50-61.
- Avşaroğlu, S. (2012). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babaların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 533-549.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişliğin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Avşaroğlu, S., ve Gilik, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların kaygı durumlarına göre umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1022-1035.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Baykoç, D. N., Bayhan, P., ve Artan, İ. (2000). Engelli çocuğa sahip ailelerin beklentileri ve endişe duydukları konuların incelenmesi. *Sosyal Hizmetler Dergisi*, 1 (11), 16-23.
- Beckman, P. J. (1983). Influence of selected child characteristic on stress in families of handicapped infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 88 (2), 150-156.
- Braun, J. M. (1992). *Compassion and the psycho therapist*. (Unpublished Phd Thesis). California, CA: California Institute Of Integral Studies.
- Brettell, A., & Grant, M. J. (2004). *Finding the evidence for practice: A Work Book For Health Professionals*. London: Churchill Livingstone.
- Cassell, E. J. (2002). Compassion. in C. R. Snyder and Shane J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University, 434 – 445.
- Cavkaytar, A. (2010). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem.
- Deniz, M. E. Sahin, K. & Sümer, S. A. (2008). The validity and reliability of the turkish version of the self-compassion scale. *Social Behavior and Personality*, 36 (9), 1151–1160.
- Deniz, M. E., ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 17-26.
- Dereli, F., ve Okur, S. (2008). Engelli çocuğa sahip ailelerin depresyon durumunun belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 25, 164-168.

- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal Of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Eripek, S. (2009) Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar, Ankara: Maya Akademi.
- Ersanlı, K., ve Kutlu, M. (1998). Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk düzeyleri. 7. Konya: Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. I. P., Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, Research and Use In Psychotherapy*, London: Routledge, 9-74.
- Gilbert, P. (2009). *The compassionate mind: A New Approach To Life's Challenges*. New Harbinger
- Gowen, J. W., Martin, J. N., Goldman, B. D., & Appelbaum, M. (1989). Feelings of depression and parenting competence of mothers of handicapped and non handicapped infants: A longitudinal study. *American Journal on Mental Retardation*. 94 (3), 259-271.
- Güleş, E., ve Avşaroğlu, S. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların merhamet düzeyleri. Alanya: II. Ines uluslararası akademik araştırmalar kongresi. 18-21 Ekim.
- Heller, T., Hsieh, K., & Rowitz, L. (1997). Maternal and paternal caregiving of persons with mental retardation across the lifespan. *Family Relations*, 46 (4), 407-415.
- Hergül, B. (2010). Dünya Tek Kişilik Değil. [acikarsiv.atilim.edu.tr](http://acikarsiv.atilim.edu.tr).
- Hökeli, H. (2007). Bir değer "merhamet". *Dem Dergisi*, 1 (4), 78-82.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Metodu. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Karatekin, H. (2013). Benlik yapılarına göre başa çıkma stratejileri ve yaşam doyumunun incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazak, A. E., & R. Marvin. (1984). Differences, difficulties and adaptation: stress and social networks in families with handicapped child. *Family Relations*, 33, 67-77.
- Knafl, K., & Zoeller, L. (2000). Childhood chronic illness: A comparison of mothers' and fathers' experiences. *Journal of Family Nursing*, 6(3), 287-302.
- Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krauss, M. W. (1993). Child-related and parenting stres: similarities and differences between mothers and fathers of children with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 97(4), 393-404.
- Marcenko, M. O., & Meyers, J. C. (1991). Mothers of children with developmental disabilities: who Shares the burden? *Family Relations*, (40), 186-190.
- Mutluer, S. Y. (1997). Tekerlekli sandalye kullanan bedensel özürülüler için uygun konut tasarımı ve çevre düzenlemesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a health attitude to ward. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D., & McGhee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240.
- Neff, K. D., Hsieh, Y., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4 (3), 263 – 287.
- Özşenol, F., Işıkhhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R., ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45 (2), 156-164.
- Pommier, E. A. (2011). The compassion scale dissertation abstracts international section. *Humanities and Social Sciences*, 72, 1167-1174.
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of there lation ship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48, 757-761.
- Sarıcaoğlu, H. (2015) Bilinçli öz-anlayış programının üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya: N.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sayar, K. (2011). *Merhamet: kalbe dönüş için son çağrı*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Scharer, K. (2009). A comparison of two types of social support form theirs of mentally children. *JCAPN*, 22, 86-98.
- Schopenhauer, A. (2007). Merhamet, (çev. Zekai Kocatürk). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Selçukoğlu, Z. (2001). Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
- Tuncer, N. (2017). Bir grup üniversite öğrencisinin sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumunu. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). İstanbul: Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuzgöl, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22),132-143.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M., ve Aybek, B. (2008). Duygusal zekâ mizah tarzı ve yaşam doyumunu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (30), 1-18.
- Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y., ve Çolakadioğlu, O. (2004). Zihinsel ve bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyonlarının belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7, 42-47.
- Underwood, L. G. (2002). *The human experience of Compassionate Love*. In Stephen.
- Vara, S. (1999). Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumunu ve genel yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.



## **Başarısızlıkla Sonuçlanan Bitişik Yazı Eğitimi Sürecinde İlkokulda Yazı Örnekleri Toplanan Öğrencilerin Lisedeki Durumu**

### **Situation of Primary School Students in High School Whose Writing Samples Collected at the Primary School during the Process of Unsuccessful Adjacent Writing Education**

Sayit UYSAL<sup>1</sup>

#### **Öz**

2010-2011 Öğretim yılında başlayan, uzun süreli, gözleme dayalı ve kademeli bir saha araştırması olarak tasarlanan ve ikinci aşamasını oluşturan bu çalışmanın amacı; ilkökuma-Yazma Öğretimine doğrudan bitişik yazı ile başlayan ve lise 11. Sınıfa gelen öğrencilerin bitişik yazı örnekleriyle, bitişik yazı hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak, gelinen düzeyleri ve başarısızlıkta paylarının olup olmadığını ortaya koyabilmektir. Bitişik yazı eğitiminin başarı ya da başarısızlığına etki edebilecek paydaşlara bakıldığında bunları; Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri, Eğitim Denetçileri ve Okul Yöneticileri, Öğretmen Yetiştiren Kurumların alanla ilgili ders programları ile yazı eğitimi veren Öğretim Elemanları, Sınıf ve diğer Branş Öğretmenleri, Öğrenciler ve Öğrenci Velileri olarak tasnif etmek mümkündür. Çalışmada öğrenciler dışındaki diğer bileşenlerin genel değerlendirmesi yapılarak, bitişik yazı eğitimi ile ilgili öğrencilerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Sonuçta; ilkökulda bitişik yazıyı öğrenen öğrencilerin, daha çok öğretmenlerinin etkisiyle 6. Sınıftan itibaren küçük temel harflerle yazmaya başlayarak yazılarını değiştirdikleri, 11. Sınıfa geldiklerinde ise bitişik yazıyı tamamen terkttikleri görülmüştür. İlkokuldaki bitişik yazı örneklerine göre Lise 11. Sınıfta yazdıkları örnekler, süreç içinde olumlu bir ilerleme göstermesine karşılık, kabul edilebilir bir düzeyde değildir. Okunaklılık, doğruluk ve güzellik kriterleri açısından 5. Sınıf ve 11. Sınıflar arasında önemli bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yazı eğitimi, bitişik yazı, el yazısı, ilkökuma yazma öğretimi, ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı, bitişik yazı eğitiminde başarısızlık, lise öğrencilerinin bitişik yazıları

#### **Abstract**

This study was the continuation of another study which was designed as a long-term, observational and step-by-step field survey during 2010-2011 academic year. The current study aims to demonstrate whether the students, who begin to learn writing by adjacent writing instruction during the primary school and come to the high school 11th grade, has a role in the failure in adjacent writing instruction and to provide their views regarding the situation. When we look at the stakeholders that can influence the success or failure of adjacent writing education, it is possible to classify the related units as Ministry of National Education, Educational Supervisors and School Administrators, the curriculum related to the field of teacher training institutions and instructors teaching texts, classroom and other branch teachers, students and parents of the students. In the study, components other than the students were evaluated. In conclusion, it has been observed that the students, who have practised adjacent writing at the elementary level, change their writing letters to lower case largely because of the influence of their teachers. It has been also seen that they gave up adjacent writing when the students arrived to 11th grade. When compared to adjacent writing samples of students in the 6th grade to 11th grade, the students showed an improvement but it was not acceptable. In terms of accuracy, beauty and legibility criteria, there was no significant difference between 5th and 11th grade students' adjacent writing.

**Keywords:** Writing education, adjacent writing, handwriting, primary school writing and reading instruction, primary school Turkish lesson teaching program, failure in contemporary writing education, adjacent writing samples of high school students

1. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kastamonu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-8892-4037>

**Atf / Citation:** Uysal, S. (2019). Başarısızlıkla sonuçlanan bitişik yazı eğitimi sürecinde ilkökulda yazı örnekleri toplanan öğrencilerin lisedeki durumu. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 377-393. doi:10.24106/kefdergi.3027

## Extended Abstract

The Primary School Writing Instruction was started in the 2005-2006 Academic Year with the voice based sentence method and the direct adjacent writing. At the end of twelve-year period, it has not been successful. Starting from the beginning of the 2017-2018 Education Year, the method has remained the same in Primary School Writing Teaching, and the writing type has been changed to be "vertical basic letter or combined slanted letters."

In order to evaluate the process; a long-term, observational, and gradual field survey, which began in the 2010-2011 academic year, was conducted as the first step of this study. As a continuation, the current study aimed to determine the writing levels of the 11<sup>th</sup> grade students who started with the adjacent writing to the Primary Education-Writing Instruction and to show whether they have any effects on the failure of the adjacent writing education. For this purpose, students' writing examples and their opinions about adjacent writing were examined.

When we look at the stakeholders that can influence the success or failure of adjacent writing education, it is possible to classify the related units as Ministry of National Education, Educational Supervisors and School Administrators, the curriculum related to the field of teacher training institutions and instructors teaching texts, classroom and other branch teachers, students and student parents. In the study, components other than the students was evaluated; the data obtained from the students related to the adjacent writing education were analyzed; the situations in the high school were determined. Then it was discussed whether the students had contribution to the failure of the adjacent writing education.

The terminology mistakes and contradictory expressions in the Turkish Lesson of Teaching Program prepared by the related committees of the Ministry of National Education and the inappropriate situations in the given writing examples have been handled with a critical approach.

Teacher candidates' training in the field of writing education was questioned in the classroom teacher training program, and the lack of knowledge and skills in the field education of the teachers in charge were expressed.

The hand writing samples with basic letters and adjacents writings collected from the 11<sup>th</sup> grade students were compared with the determined criteria. In the sample, there are 110 students who have already been collected adjacent writing samples during the fifth grade. These students' written texts in high school were compared with those, and evaluations were provided.

According to the results, students showed improvement in their adjacent writings in the high school, but this development did not reach the sufficient level. It has been found that the basic letters used in the daily high school texts are not so different in terms of legibility, accuracy and beauty as compared to the readability accuracy and beauty of collected adjacent writing examples. Moreover, it has been found that the proportion of the writers of both types of writings, both erroneous and illiterate, is almost 1/3 of the sum of the group.

While collecting writing samples from high school students, students were asked about their opinions about adjacent writing in an open-ended manner and the students' qualifications related to the adjacent writing were analyzed and classified as "positive, negative, middle." Results were provided by means of descriptive statistics. When we include the qualifying group that does not enter the positive or negative group, the values of the positive opinions are close to those of the negative ones.

As a result of the general evaluation of the stakeholders and the data obtained from the students in the adjacent writing education, it was concluded that the students had no effect on the failure of the writing education in the adjacent writing.



## 1. Giriş

İlkokuma Yazma Öğretimine ses temelli cümle yöntemi ve doğrudan bitişik yazı ile 2005-2006 Öğretim Yılında başlanılmasının ardından geçen oniki yıllık sürecin sonunda başarılı olunamadığı görülerek, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı başından itibaren İlkokuma Yazma Öğretiminde yöntem aynı kalmış, yazı çeşidi değiştirilmiştir. Bu arada geçen sürede milyonlarca öğrenci, okullarda öğrenilmesi gereken gündelik yazı yerine, eğitim-öğretimin dışında başka yollardan hatalı olarak ve daha çok da kendi kendilerine öğrendikleri (Yıldız, vd. 2016: s. 2470) bir yazı çeşidini hayat boyu kullanmak zorunda bırakılmıştır. Bitişik yazı eğitimindeki başarısızlık üzerine, 2017-2018 Öğretim Yılı hazırlıkları yapılırken uygulamada, isteyen sınıf öğretmenlerinin bitişik yazı, istemeyenlerin de “dik temel yazı” ile yazı eğitimini yürütmelerine karar verilmiştir. Tatil döneminde alınan bu karar MEB’in “okul kitaplarını kendisi bastırması ve öğrencilere dağıtmasında karışıklık yaratacağı” gerekçesiyle tekrar değiştirilmiştir. Son haliyle uygulamada, yazı çeşidinin ne olacağına okul zümre öğretmenler kurulu kararıyla belirlenmesi ve o okulda yazı eğitiminin ya bitişik yazı ya da “dik temel yazı” ile yapılması kararlaştırılmıştır. Son ve geçerli değişiklikteki amaç okul kitapları basım ve dağıtımında kolaylık sağlanmasıdır. Bir toplumun bireylerinin gündelik yazı olarak hayat boyu kullanacakları bir yazı çeşidi kararı, ne öğretmenler, ne okul kurul kararları, ne de kitap basım ve dağıtım kolaylığına terkedilebilecek bir uygulamadır. Bu bir eğitim programı yaklaşımıdır. Eğitim programı yaklaşımları da subjektif ve keyfi nedenlerle değiştirilebilir olmamalıdır. Bitişik yazı eğitimindeki başarısızlığın nedenleri araştırılırken işin planlama ve uygulamasında yetkili ve sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere, öğretmen yetiştiren kurumlar, alanda çalışma yapan araştırmacılar, okullar teşkilatındaki yönetici ve deneticiler, sınıf ve türkçe öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri, öğrenciler ile velilerin bilgi ve beceri eksiklikleri, tutum ve algılarındaki yanlışlar yeniden değerlendirilmelidir.

Genel manada “Yazı Eğitimi” alanında yapılan çalışmalarda, MEB’in alanla ilgili birimlerinin yetersizliği, öğretmen yetiştiren kurumların yazı eğitimindeki çeşitli nedenlere dayalı başarısızlıkları, alanda çalışma yapan araştırmacı çeşitliliği, öğretmenlerin alana hakim olamaması, veli ve öğrencilerin bilgi yetersizliği terminoloji karışıklığını da beraberinde getirmiştir. Bitişik yazı eğitimindeki başarısızlık değerlendirilirken, “Bitişik Yazı Eğitimi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi” birlikteliğindeki tanımlamaların ve daha işin başlangıcı olan, alanın terminolojisine hakim olamamanın etkisi ve paydaşlığının da göz önüne alınması gerekir.

### Milli Eğitim Bakanlığının bitişik yazı ile ilgili iki farklı tutumu

MEB’nin ilkokuma yazma eğitimine doğrudan bitişik yazı ile başlanmasına bakış açısının ne olduğuna bakıldığında, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında doğrudan Bitişik Eğik Yazı ile ilkokuma yazma öğretimine geçişle ilgili olarak **şu açıklamalara** yer verildiği görülmektedir;

*“İlk okuma-yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.*

*Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.*

*Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.*

*Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.*

*Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinde harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.*

*Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilik ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.*

*Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmalıdır.*

*Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.*

*Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretileri arasında ilişki bulunmaktadır.*

*Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.*

*Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğ-*



*renme sürecini kolaylaştırmaktadır.” (MEB, 2005: s. 227 )*

2017-2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlama aşamasında doğrudan Bitişik Eğik Yazı ile İlkokuma Yazma Öğretiminden vaz geçilmesi ile ilgili olarak da 02.04.2017 Tarihinde MEB resmi sitesi ana sayfasında yapılan açıklamalar şöyledir;

*“Millî Eğitim Bakanlığı, el yazısı konusunda karar alırken kapsamlı çalışmalar yaptı. Üç boyutta ele alınan çalışmalar bir yıl sürdü. Öncelikle öğretmenlerin görüşleri toplandı, ardından öğrencilerin mevcut yazıları, tür ve estetik bakımından ele alındı. Öğrencilerin becerileri ve bu yazıya yatkınlıkları da incelendikten sonra son olarak dünyadaki el yazısı uygulamalarıyla karşılaştırılarak analizler yapıldı. Öğretmenlerin yüzde 80’i öğrencilerin zorlandığı yönünde görüş bildirdi. Nihai kararın verilmesinde Türkçe dersinin müfredat taslağında yer alan el yazısı uygulamasına yönelik geri bildirimler de etkili oldu.*

*MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne yapılan saha araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yüzde 80’i, öğrencilerin bitişik eğik yazıda zorlandıkları yönünde görüş bildirdi. Aynı araştırmada öğretmenlerin dik temel yazı öğretimini daha kolay buldukları sonucuna ulaşıldı. Öğrencilerin ilkokuldan sonra kullandıkları yazılar üzerine yapılan araştırmalarda ise sonuç daha çarpıcı oldu. Lise çağındaki, özellikle 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin yüzde 73’ünün dik temel yazıyı kullandığı tespiti yapıldı. Öğrencilerin el yazılarının tür ve estetik açısından incelenmesinde ise yüzde 53’ünün “okunaklı”, yüzde 27’sinin ise “güzel” olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşıldı. Türkiye’de el yazısına ilişkin araştırmaların nesnel değerlendirmeden uzak olduğu tespitini yapan Bakanlık, yurt dışındaki araştırma ve uygulamaları da gözden geçirdi. Bunun dışında, Bakanlığın müfredat taslaklarını kamuoyu görüşüne açmasının ardından en fazla görüş “el yazısı” konusunda geldi. Türkçe dersine gelen 8 bine yakın görüşün yaklaşık 6 bininin yazı biçimi öğretime dair olduğu, bitişik eğik el yazısının ilkokul birinci sınıflarda uygulanmasının değiştirilmesini isteyenlerin oranının yüzde 99,3 olduğu ortaya çıktı.*

*Elde edilen verilerin ardından nasıl bir yazı biçimine geçileceğine dair MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında uzmanlardan oluşan komisyon kuruldu ve el yazısını pedagojik ilkeler çerçevesinde araştıran çalışmalar yürütüldü. Çalışmaların sonunda Başkanlık, gelecek yıldan itibaren ilkokul birinci sınıflarda uygulamaya geçilecek metodun adını “Dik Temel Harflerle Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi” olarak kararlaştırdı. Buna göre öğrenciler, ilkokul üçüncü sınıftan itibaren ise daha az ayrıntılı, daha sade el yazısı eğitimini, haftalık 8 saatlik zorunlu Türkçe dersi içinde 2 saat almaya devam edecek. Tüm kazanımlarda olduğu gibi çocuğun gelişim seyrine uygun bir hiyerarşi kuruluyor. Bu hiyerarşi içinde öğrencinin dik temel yazı ile ilk okumasını gerçekleştirmesi sağlanıyor. Türkçe derslerinin bir parçası olarak da güzel yazı kabiliyetinin geliştirilmesi hedefleniyor. Onun için ayrı bir ders olarak ‘güzel yazı’ dersi adında bir ders, ayrıca bir seçimsel ders de konulmuyor. Öğrencilerin, Türkçe el yazısını üçüncü sınıftan itibaren güzelleştirmeleri için çalışmalar sürüyor. Yazı öğretime dik temel harflerle başlanılacak, üçüncü sınıftan itibaren de el yazısı öğretilecek. İngiltere dahil birçok ülkede de dik temel harfler öncelikle öğretiliyor, ardından bitişik el yazısı eğitimi veriliyor.” ([http://meb.gov.tr/Ana Sayfa](http://meb.gov.tr/AnaSayfa), 2017, 2 Nisan).*

2005-2006 Programındaki açıklamada bitişik yazı ile yazmaya başlamada “çocuğa uygunluğunun yapılan araştırmalarla da desteklendiği” belirtilerek, “yürürlüğe konulan bu uygulama” denilirken, 2017-2018 Öğretim Yılından başından itibaren kaldırılırken de “Türkiye’de el yazısına ilişkin araştırmaların nesnel değerlendirmeden uzak olduğu (ki; kısmen haklılık payı vardır) .tespitini yapan Bakanlık, yurt dışındaki araştırma ve uygulamaları da gözden geçirdi.”. “el yazısını pedagojik ilkeler çerçevesinde araştıran çalışmalar yürütüldü” diyerek yine yapılan araştırmalara atıfta bulunulması birbiri ile çelişmektedir. 2004’de hazırlanan programda “Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretime bitişik eğik yazı ile başlanmalıdır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.” ifadelerini kullanırken, 2018 Programında yazı öğretime dik temel harflerle başlanılacak, üçüncü sınıftan itibaren de el yazısı öğretilecek. İngiltere dahil birçok ülkede de dik temel harfler öncelikle öğretiliyor, ardından bitişik el yazısı eğitimi veriliyor.” ifadesi kullanılmaktadır. Bu her iki yönde de sadece fikri kuvvetlendirmek için yürürlüğe konulması istenen anlayışa uygun araştırmaların subjektif değerlendirmelerle tarandığı anlamına gelmektedir.

MEB’nin sadece bu iki farklı bakış açısı dikkatle karşılaştırıldığında, toplumun tümünü hayat boyu ilgilendiren bir konuda bile uzun vadeli hedeflerinin olmadığı görülmektedir. Yukarıdaki açıklamanın içinde dikkatlerden kaçtığı görülen bir veri bulunmaktadır. “Öğrencilerin el yazılarının tür ve estetik açısından incelenmesinde ise yüzde 53’ünün «okunaklı», yüzde 27’sinin ise «güzel» olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşıldı” denilmektedir. Güzel ve oku-

naklılık oranının eğer sağlıklı bir veri ise toplamda %80 olduğu bir bitişik yazı başarısı neden yeterli bulunmamıştır? “Lise çağındaki, özellikle 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin yüzde 73’ünün dik temel yazıyı kullanma” (<http://meb.gov.tr/> 2017, 2 Nisan) nedenini doğru yorumlamak gerekir. Bu neden öğrenci kaynaklı değildir. Zaten çoğu araştırmada öğrenciler hangi yazıyı kullanırlarsa kullansınlar %30’u civarında bir kısmının yazılarının hatalı, okunaksız ve çirkin olduğu görülmektedir. Açıklamanın bir başka bölümünde “İlkokul üçüncü sınıftan itibaren ise daha az ayrıntılı, daha sade el yazısı eğitimi” denilen şeyden kasıt, eski programdaki bazı bitişik yazı harf örneklerinin değiştirilmesi midir? Kastedilen 2018 programında verilen bitişik yazı örnekleri ise “daha az ayrıntılı, daha sade değil” bunlar daha güzel örneklerdir ve doğrudur.

2005-2017 arasında geçen sürede bitişik yazı eğitimi konusu, acaba hangi hizmet içi eğitim ve kaç okulda Haziran Eylül aylarında yapılan seminer çalışmalarında ele alınmıştır? Yapılan bir çalışmada, “öğretmenlerin % 72,9’unun bitişik eğik yazı tekniği ile ilgili hiç seminer almadığı görülmektedir. Bir kez seminer alan öğretmenlerin oranı % 20,3’tür. Öğretmenlerin toplamda % 6,8’inin ise ikiden fazla seminer aldığı” (Şahin, 2012: s. 56) bulgusuna ulaşılmıştır.

2005-2006 Öğretim Yılında doğrudan bitişik yazı ile yazmaya geçilmesinin ardından problemler yaşanacağı daha o yılın yaz aylarında ilk işaretini vermiştir. Her yıl olağan akışında emekli olan sınıf öğretmenlerinin sayısında, o yıla mahsus kalarak 20.000’den fazla sayıda bir artışla sınıf öğretmenlerinin o yıl mecburi hale getirilen bitişik yazıyı öğretemeyecekleri endişesiyle emekli olması bunun ilk işaretidir. Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında öğretmenlere uyguladığı anketi 2004 yılında yapmış olsaydı, yine öğretmenlerin %80’inin bitişik yazıyı istemediğini görecekti ve arkadan gelen onca nesil kendi kendilerine öğrendikleri bir yazıyı ömür boyu gündelik yazılarında kullanmak zorunda kalmayacaktı.

### **Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki bitişik yazı eğitimi ile ilgili bilgi ve terminoloji hataları**

Yazı eğitimi terminolojisinde görülen karışıklık ve bilgi hataları MEB’nin TTK’na hazırladığı Türkçe Dersi Öğretim Programlarında şu ifadelerle yer almaktadır:

1997 Türkçe Dersi Öğretim Programında 2. Sınıflar bölümünde; “Bu dönemden itibaren öğrencilerin kullanacağı esas yazı 70 derece sağa eğimlidir,” denilerek, “esas yazı” diye terminolojide olmayan bir kavramdan bahsedilmektedir.

Açıklamalardan sonra gelen ikinci bölümde amaçlar bulunmaktadır. Bu programda on amaca yer verilmiştir. 1948-1968 programlarında “okunaklı, işlek güzel bir el yazısı alışkanlığı kazanma” yerine, bu programın amaçlar bölümünde “eğik yazı yazma” ifadesi kullanılmıştır. Eğik yazı formları yazının icadı ve geliştirilmesinden çok sonraları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkış sebebi, var olan ve dik olarak yazılan yazıların yanında, değişik ve güzel bir görüntü elde etme amacı olmasıdır. Asıl olan, varlığı ve gelişimi süreç içinde değişmeyen yazılar dik yazılardır. Yazı eğitiminde amaç eğik yazı değildir. Amaç güzel bir gündelik yazıya sahip olabilmedir. İnsan eline uygunluğu nedeniyle güzel bir gündelik yazı eğik yazılması gerekiyorsa bu doğru ifade edilmelidir. Amaç gibi gösterilmemelidir. Yine bu programda bitişik yazı örneklerindeki bazı harfler önceki programlarda bulunmayan ve ilk defa verilen harf örnekleridir. (Tebliğler Dergisi 1997: ss. 658-755).

2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında, İlk okuma-yazma öğretimine “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve yazı eğitimine “doğrudan bitişik yazı ile başlama” programının en dikkat çekici yönüdür. 1997 Programında eski programlardan farklı verilen bazı bitişik yazı harfleri bu programda da değiştirilmiştir. 2005-2006 Öğretim yılı başında uygulamaya konulan yazı dersi programında verilen bitişik yazı büyük ‘S’, ‘Ş’ harf biçimleri çok çirkindir. Küçük ‘r’ harfi bitleştirilmesi zor bir örnektir. Yine küçük ‘f’ harfi ise el kaldırılmadan yazılabilecek bir örnek değildir (TTKB 2005: s. 241).

Bu programla başlayan ve hala yanlış algılamalara neden olan bir diğer konu ise, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntem ile yazı çeşidinin özdeşleştirilmesidir. Öğrencilere okuma yazma öğretmenin üç yöntemi bulunmaktadır. Bunlar, ses temelli yaklaşım, cümle temelli yaklaşım diğeri de ikisinin beraber kullanıldığı karma yaklaşımdır. Kullanılacak yöntem yazı çeşidinden bağımsızdır (Nas, 1999: ss.46-56), (Arslan: 2006: s.31). Bunların içinde cümle temelli yaklaşımı kullandığınız takdirde özellikleri gereği doğrudan bitişik yazı ile yazmaya başlayamazsınız. Bunun nedeni de, öğrencilerin başlangıçta yazı yazmayı öğrenirken bir cümlenin tamamını bitişik yazı ile yazamayacak durumda olmalarıdır.

2017-2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, “ Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. İlk okuma yazma öğretiminin “dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle” gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. (MEB. 2018: s.10) Bir önceki programa göre terimler değiştirilerek “Ses Temelli Cümle Yöntemi” yerine “ Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” ve “doğrudan bitişik yazı ile başlama” yerine de “dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle” tabirleri yerleştirilmiştir. “Temelli” yerine “esaslı” gelebilir. Bu anlaşılabilir bir durumdur. Ancak 1928 Yılından beri “ bitişik yazı” diye kendi yazı terminolojimize yerleşen bir terimin “birleşik yazı” diye değiştirilmesinin gerekçesi ne olabilir? Alanyazında ilk defa böyle bir tanımlamaya rastlanmaktadır. 2018 Programı ile ilgili MEB’in Web sayfasında yaptığı açıklamada “İlko-

kul üçüncü sınıftan itibaren ise daha az ayrıntılı, daha sade el yazısı eğitimi (<http://meb.gov.tr/2017>, 2 Nisan) denilerek yaratılmıştır. “Daha az ayrıntılı, daha sade” bir yazı tabiri terminolojide yoktur. Programdaki diğer bir anlaşılabilir da “dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle” ifadesidir. Birisi niye dik, diğeri niye eğiktir? Çocuğun eline eğik yazma uygunsu ikisi de eğik olmalıdır. İşin aslı çocuğa öncelikle her iki yazı çeşidinin de dik olarak öğretilmesinden sonra eğik şekilleri de öğretilmeli, gündelik yazılarının dik ya da eğik oluşması kişisel tercihe bırakılmalıdır.

Uygulamada kullanılacak temel harfler ve bitişik yazı örnekleri verilirken (MEB. 2018: s.12) “Birleşik Eğik ve Dik Temel Yazı Harf Grupları” tablosunda verilen örneklerin tamamı küçük temel harfler olup, bitişik yazı örnekleri o tabloda bulunmamaktadır. İlkokuma yazmada kullanılacak dik temel harflerde gösterilen küçük “f” harfi örneği teknik ve dekoratif yazı örneği olup (Artut ve Demir, 2004: s.9), temel harflerle uzaktan yakından ilişkisi olmayan çirkin bir örnektir (MEB. 2018: s.12) Bu güne kadarki hiçbir programda da verilmeyen bir örnektir. Program açıklamalarında “MAC” ve “PC” uyumlu fontlar geliştirildiğinden bahisle söylenenlerden biri de bu “f” harfi olsa gerekir. Bir toplumun gündelik yazısı, o toplum hangi alfabeği kullanıyorsa o alfabenin, toplumun estetik anlayışına uygun geliştirilmiş bir örneği ile gerçekleştirilir. Eğer siz günümüzde “Klavve Yazıları” denilen ve Teknik Yazılar gurubundan olan matbaa harfleri, bilgisayar fontları, telefonlarda kullanılan yazılar ve şablon yazıları da çocuklarınıza öğretmek istiyorsanız, o zaman programlarınıza ayrıca “Klavve Yazıları” denilen bir ders koymanız gerekmektedir. El ile yazılacak olan gündelik yazılarla, çeşitli ortamlarda yarı ya da tam otomatik araçlarla oluşturulan yazılar farklı şeylerdir.

Bitişik yazı küçük harflerinde yine hiçbir programda olmayan ve son dört programda dördüncü defa farklı olarak değiştirilen “f” harfi örneği bulunmaktadır (MEB. 2018: s.12). Orta kuşak çizgisi bulunmayan sonraki harfle birleşmeye çocuğa bir duraklama payı bırakmadan doğrudan giden bu harfin ne kadar bozulabileceği örnekler üzerinden araştırılmış mıdır?

Bitişik yazı büyük harflerinin kullanımı konusunda 2005 Programında düşülen hataya bu programda da düşülerek, birisinde ANKARA, diğesinde EL kelimeleri büyük harflerle kelime yazım örneği olarak verilmiştir (MEB. 2018: s.12) Her iki kelimedede gövdeden meydana geldiği için sorunsuz görünmektedir. Alt uzantılı bir kelimedede mesela “DURAĞAN” ya da “ÇAĞLAYAN” kelimelerini yazdığımızda acaba aynı estetik görüntü sağlanabilir mi? İşin doğrusu, bitişik yazı büyük harfleri kendi başına bir yazı çeşidi olmayıp küçük harflerle kullanılmak üzere geliştirilmiş örneklerdir. Bitişik yazıda yazının başlığı dahi küçük harflerle yazılmalıdır. Sadece kelimelerin baş harfleri büyük olmalıdır.

Sanat yazıları örneklerinden yola çıkılarak alınan, dik büyük temel harflerin satırlardaki üç aralık çizgisinin 4-5-4 oranında parçalanması temel harflerin yazılış kurallarına uygun olmayıp, çirkin görünen bir örnektir. Büyük temel harf karakterli alfabeler iki çizgi arasına ve harflerin en boy orantılarına göre yazılmalı, orta kuşak ya da çizgileri harfin tam ortasında olmalıdır. Küçük temel harf karakterli alfabeler ise üç eşit aralığa ve yine harflerin gövdeleri en boy orantılarına göre olmalıdır. Yazı eğitiminde üst uzantı, gövde ve alt uzantılar birbirine eşit tutularak yazılır. Sanat yazılarında ise gövde yazı kurallarına bağlı kalınarak tespit edilirken alt ve üst uzantılar gövdenin yarısına kadar kısaltılarak yazılabilir.

Öğrencilerin yabancı dil derslerinde kullandıkları “X, Q, W” harflerinin yazımına ait programlarda bir açıklama bulunmamaktadır. Bu harflerin özellikle bitişik yazıdaki öğretimi, duruma özel açıklamalarla ve alfabeden ayrı olarak öğretilmesi gerekir.

### **Öğretmen yetiştiren kurumların bitişik yazı eğitimi başarısızlığındaki payı**

Öğretmen Okulları kapatıldıktan sonra, arkasından gelen 2 Yıllık Eğitim Enstitüleri, 2, 4 Yıllık Eğitim Yüksekokulları ve Eğitim Fakültelerinin programlarına ve bu konudaki uygulamalarına bakıldığında yazı eğitiminin sağlıklı verilemediği görülecektir. Yazı eğitiminin Öğretmen Okullarının kapandığı 1975 Yılından sonra sınıf öğretmeni yetiştirmek için açılan 2 Yıllık Eğitim Enstitüleri, 2-4 Yıllık Eğitim Yüksekokulları ve 1999 Program değişikliğine kadar Eğitim Fakültelerinde “Resim-İş Yazı ve Öğretimi” adı altında 2 Yarıyılılık bir dersin içinde planlandığı görülmektedir. İki Yarıyıldaki resim, iş, yazı ve bu üç değişik alanın öğretimini vermek mümkün değildir.

Daha işin başında Eğitim Enstitüleri, 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, genellikle düşük puanlı öğrencilerin alınması, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında “hızlandırılmış eğitim” yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır (Dursunoğlu, 2003). Hızlandırılmış eğitimle sınıf öğretmeni olarak göreve atananlardan hala görevde bulunanlar vardır. 1999’a kadarki dönemde bunlara pedagojik formasyon eğitimi alarak atananları da kattığımızda hiç yazı eğitimi almadan hala sınıf öğretmenliği yapanların sayısı azımsanmayacak kadar fazlaşmaktadır.

1999 Yılında Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında yapılan program değişikliği ile sınıf öğretmenliği programlarına bir yarıyılılık ve 3 saatlik Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi tanımıyla bir ders konmuş, 2005’deki

program değişikliğinde yarıyıl ve haftalık ders saati aynı kalarak dersin adı “Güzel Yazı Teknikleri” olarak değiştirilmiştir. Aynı program değişikliği ile Türkçe Öğretmenliği Programlarına da “Yazı Yazma Teknikleri” adıyla bir yarıyılık ve 3 saatlik bir ders eklenmiştir.

Yazı eğitimi, ilköğretime öğretmen yetiştirme'nin 1982 Yılında YÖK'e devrinden, 1999 yılında Eğitim Fakültelerinde Resim-İş Yazı ve Öğretimi adı altındaki çok alanlılıktan müstakil bir ders haline dönüşüncüye kadar çoğu fakültede resim-ış ağırlıklı yürütülmüştür. Alan eğitiminde, alan dersi olmaktan çıkıp neredeyse genel kültür dersi konumuna düşen yazı eğitimine ilişkin uygulamalar, maalesef 1999'dan sonra da aynı muameleyi görmüştür. Hızlandırılmış eğitim, formasyon eğitimi adı altında hiç verilmeyen yazı eğitimi, normal eğitim sürecinde de önemsenmeyip alanın uzmanları dışında verilince olumlu verilerin alınamaması kaçınılmaz olmuştur. Teoride olumlu kabul edilebilecek bu kurum ve programlardaki değişimlere karşılık, uygulamalara bakıldığında eski kurumlardan mezun olan öğretmenlerin bitişik yazı eğitimine daha olumlu yaklaştıkları da bir bulgudur (Sıcak, Arslan ve Ayan, 2016: s. 2021).

İlkokuma Yazma Öğretiminde, öğretmen yetiştirme kaynaklı yoğun problemler varken ve bu çalışma yayına hazırlanırken, 25 Nisan 2018 Tarihinde YÖK Web sitesinde yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları yayınlanmıştır. Hazırlanan bu programlara bakıldığında, Sınıf Eğitimi ve Türkçe Öğretmenliği programlarındaki yazı eğitimi ile ilgili derslerin kaldırıldığı görülmektedir. “Topluma Hizmet Uygulamaları” adı altında Lisans eğitiminde ne olduğu belirsiz bir ders zorunlu tutulup, “Eğitimde Etik ve Ahlak” diye bir ders ilave edilirken, yazı eğitimi ile ilgili derslerin kaldırılmasını anlamak mümkün değildir. Üniversitelere, ilkokulda öğrendikleri bitişik yazıları terkettiler için, hiç eğitimi almadıkları ve kendi kendilerine öğrendikleri küçük temel harfleri kullanarak gelmeye başlayan oniki yıllık bir neslin geliş süreci başlamış bulunmaktadır. Bunlar üniversitelerden yine yazı eğitimi almadan öğretmen olarak mezun olup öğrencilerine emekli oluncaya kadar yazı eğitimi de vermek üzere göreve gideceklerdir. Söz konusu olan, hayatında hiç yazı eğitimi almadan, emekli oluncaya kadar yazı eğitimi verecek olan öğretmenlerle yürütülecek kırk yıllık bir eğitim sürecidir.

#### **Türkiye’de el yazısına ilişkin çalışma yapan araştırmacıların tutumu**

Milli Eğitim Bakanlığı “Türkiye’de el yazısına ilişkin araştırmaların nesnel değerlendirmeden uzak olduğu” şeklinde bir tespitte bulunmaktadır. Alanla ilgili araştırmacı çeşitliliğine bakıldığında bir bölümünün alan dışı olması nedeniyle tamamı haklı olmasa bile kısmen doğru bir tespittir.

1948 İlkokul Programı ile terkedilen ses temelli cümle yöntemine, 2005-2006 Öğretim Yılında yeniden başlanması ve doğrudan bitişik yazı ile yazmaya geçilmesi araştırmacılar için yeni ve bakir bir alanın doğmasına neden olmuş, sürecin doğru yürümediği de görülünce konuyla ilgili oldukça detaylı ve yoğun çalışmalar yapılmıştır. Bu alanda çalışma yapanları; Eğitim Bilimciler, Türkçe Eğitimi Uzmanları, Eğitim Fakültelerinin Sınıf Eğitimi ve Türkçe Öğretmenliği programlarında görevli Öğretim Üyesi ve Araştırma Görevlileri olarak gruplandırmak mümkündür.

Bunların içinde, alanı sadece resim-ış eğitimi veya sanat eğitimi olup, eğitim fakültelerinde bilfiil yazı eğitimi verenler uygulamacı konumundadırlar. Biçim olarak yazı eğitiminin araştırılmasında araştırmacı gurubu içinde en yetkili olması gerekenler bunlardır. Gurubun diğer üyeleri eğitimbilimsel ya da dil eğitimi açısından problemi irdeleyebilirler. İşin uygulama bölümünde yeterlilikleri tartışma götürür. Mesela terminolojide “el yazısı” kavramı, el ile yazılan yazılar anlamı taşıırken, araştırmaların çoğunda ister türkçe isterse ingilizce ifadelerde el yazısı kavramı bitişik yazı yerine kullanılmıştır. Yani bitişik yazı el yazısıdır da, küçük temel harflerle yazı yazılınca el yazısı olmamakta mıdır? Öğrencilerin okullarda kullandıkları yazıların şu ya da bu çeşidi hepsi el yazısıdır. Yine bazı araştırmalarda tırnak içinde gösterilse bile (Duran ve Bitir, 2015: s.56), (Palavan ve Gemalmaz 2017: s. 595, 604), (Akkaya ve Kara, 2012: s. 314) düzeltmesi belirtilmeden, öğrencilerin uydurdukları “düz yazı” ifadeleri bulunmaktadır. Terminolojide ingilizce biçimiyle “Handwriting” ile “Cursive writing”in anlam farklılığının dahi farkedilememesi, yazı eğitiminde uygulamacı olunmaması ile ilintilidir.

#### **Okullar teşkilatındaki yönetici ve deneticiler ile sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin bitişik yazı eğitiminin başarısızlığındaki payı**

2005-2006 Öğretim Yılında doğrudan bitişik yazıya geçildikten sonra tüm sınıf öğretmenlerinin bitişik yazıyı öğretmeleri ve yazmaları gerekirken yapılan araştırmalarda bazı öğretmenlerin öğrencilerine bunu hiç öğretmedikleri görülmüştür (Uysal 2013: s. 38). İki sınıfta bulunan öğrencilerin tamamının küçük temel harflerle yazı yazdıklarına rastlanmıştır. Beşinci yılın sonuna gelen bu öğrencilerin program doğrultusunda yetiştirilmediklerini ne okul yöneticileri ne de eğitim denetçilerinin görmemesi mümkün müdür?

1948 Programında Temel harflerle yazı eğitimine geçildiğinden beri, özellikle Öğretmen Okullarının kaldırılmasından itibaren yaklaşık 45 yıldır tüm nesiller gündelik yazılarını en azından okulda formal yoldan öğrendikleri biçimiyle temel harflerle gerçekleştirmektedir. Buna öğretmenler de dahildir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda yazı eğitiminin



nasıl verildiği ortadadır. Çevrenin böyle oluştuğu bir ortamda öğretmenlerin idealist bir yaklaşımla daha okunaklı, işlek ve güzel olan bitişik yazı eğitimi isteyeceklerini ummak hayalci bir beklentidir. Alanyazınla ilgili çalışmalarda öğretmen görüşlerinin, daha çok öğrenci kaynaklı bahanelerin arkasına sığınarak da olsa, bitişik yazıyla ilgili olumsuz çıkmasını normal karşılamak gerekir. Öğretmenlerin çoğunluğunun beceremediği ve uygulayamadığı bir beceriyi hem çocuklarda gerçekleştirmesi hem de onlara örnek olması beklenemez. Tüm ilkököl programlarında nihai hedefin okunaklı, işlek güzel bir bitişik yazı yazma becerisi kazanma olarak gösterilmesine rağmen, 1948 Yılında küçük temel harflerle yazı eğitimine başlanılmasından 2005 Yılına kadar bitişik yazı “Güzel Yazı Defteri” arasına sıkıştırılmış ve orada bırakılmıştır. Öğretmenlere de onların öğretmenleri bitişik yazıyı gündelik yazılarında kullanabilecekleri düzeyde öğretmemişlerdir. Yapılan bir çalışmaya göre bu alanda kendisini yetersiz bulan öğretmenlerin oranı %85 civarında çıkmaktadır (Çelenk, 2002: s.44). Halbuki Cumhuriyet Tarihinin tüm ilkököl Programlarında öğrencilere hayat boyu kullanacakları okunaklı, işlek ve güzel bir bitişik yazının öğretilmesi amaçlanmıştır.

Doğrudan bitişik yazı ile yazma eğitimi 1928-1948 arasında başarıyla gerçekleştirilmiştir. Başarının nedenleri arasında, öğrencilere yazı eğitimi verecek olan eğitmen ve öğretmenlerin de yazıyı, bitişik yazı ile öğrenmiş olmaları en etkili faktörlerden birisidir. Günümüzde ise bu eğitimi verecek öğretmenlerin çoğunluğu zaten bitişik yazıyı kendileri kullanmıyor, bilmiyorlar. Orta öğretimde, 2005’deki program değişikliğinden beri “Yazı Yazma Teknikleri” adı altında lisans eğitiminde bir ders alan Türkçe Öğretmenleri de dahil olmak üzere, diğer Branş Öğretmenleri karşlarına bitişik yazı yazarak gelen öğrencileri “yazılarınız okunmuyor” gerekçesiyle küçük temel harflerle yazmaya zorlamaları başarısızlıkta ki bir diğer faktördür. Bir çalışmada, ilköğretim Müfettişlerinin müfredatın uygulanmasında öğretmenleri yüksek oranda yetersiz bulmaları (Şahin, 2013: s.19) bu kanaati doğrular niteliktedir.

Tüm öğretmenler gurubunun dilinde, öğrencilerin ortaokul ve lise düzeyinde kullandıkları yazı çeşidi için “düz yazı” tabiri dolaşmaktadır. Terminolojide varmış gibi yaygın ortamda kullanılan bu uydurma tanımlama bile öğretmenlerimizin alanla ilgili bilgi eksikliğini ortaya koymaya yeterlidir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde; Düz yazı; “isim, edebiyat, şiir olmayan söz ve yazı, nesir, menşur, inşa” olarak verilmiştir. Düz Yazı ifadesine Literatürde sadece 1927 yılında yayınlanan “Elifba” alfabetesinin öğretimi ile ilgili bir çalışmada rastlanmıştır (Akman 1927: s. 112). Yazı Eğitimi Terminolojisinde “Düz Yazı” oturmuş bir kavram değildir. Öğrencilerin öğrenmedikleri, bilmedikleri bir yazıyı kullanmak zorunda bırakılmaları onları kullandıkları yazıya bir isim bulmaya sevketmiş, uydurdıkları düz yazı tabiri için eğitiminden sorumlu öğretmenlerinde diline yerleşmiştir.

### **Öğrenci ve velilerin bitişik yazı eğitimi başarısızlığındaki payı**

Bitişik yazı eğitiminde öğretmenlerin hazır ve istekli olması da kendi başına yeterli değildir. İlkokullar için okula başlama yaşı ilköğretim Yönetmeliğin 11. maddesinin 6. fıkrasında açıklanmıştır. Bu maddede; “ilkokul birinci sınıf için okula başlama yaşı, 66 ayını tamamlayan çocuklardan başlar” denilmektedir. 1928-1948 Yılları arasında 7-9 yaş gurubunda başarıyla gerçekleştirdiğiniz bir uygulamanın (Uysal, S. (2008: s.312) 5,5 yaşındaki öğrenci gurubunda aynı neticeyi vermesi beklenemez. Çünkü verilecek olan bitişik yazı eğitimi fiziksel gelişimle yakından alakalıdır. Diğer ülkelerde bu yaş gurubu civarındaki öğrencilerin bitişik yazıyı öğrenip kullanabilmesi, ülkemizdeki çocuklarında bu işi başaracağı anlamına gelmez. Değişik ülke çocuklarının aynı yaş guruplarında aynı fiziksel gelişim özelliklerini göstermeyeceği bir vakıadır. Bu açıdan bakıldığında, fiziksel açıdan tam gelişmemiş 5,5 yaşındaki çocukların doğrudan bitişik yazı ile yazmaya başlamaları doğru bir yaklaşım değildir. Temel harflerle okuma yazmaya başlama doğru bir karardır. Ancak 3. Sınıfta başlanması konusunda açıklama yapılan bitişik yazı öğretiminin nihai hedef olduğu ve tüm öğretim kademelerinde dikkat ve ısrarla takip edilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Daha önce yapılan çalışmada öğrencilerin ev ödevi hazırlarken, yazı yazma ile ilgili olarak %12 civarında bir oranla aileden yardım aldıkları görülmüştür. (Uysal 2013: s. 44). MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğünce yapılan saha araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yüzde 80’i, bitişik eğik el yazısının ilkököl birinci sınıflarda uygulanmasının değiştirilmesini isteyenlerin oranında yüzde 99,3 olduğu şeklindeki açıklamasında %19,3’lük farkın sınıf öğretmenleri dışındaki diğer öğretmenler ve öğrenci velilerinden oluştuğunu söylemek mümkündür. Velilerin bitişik yazı yazılmasına olumsuz bakmalarının sebebi eğitsel yaklaşımdan ziyade, öğrencilerin evde yazı çalışmalarına yardım ederken, bitişik yazı yazamamalarından kaynaklanmaktadır. Yapılan bir çalışmada velilerin %70,5’inin bitişik yazı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmeleri de bu görüşü doğrulamaktadır (Turan, vd, 2008:s.).

## **2. Yöntem**

Bu araştırmanın; 2010-2011 Öğretim yılında başladığı, uzun süreli, gözleme dayalı ve kademeli bir saha araştırması olarak tasarlandığı, amacın ilkököl-Yazma Öğretimine “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve yazı eğitimine “doğrudan bitişik



yazı ile başlama” sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymak olduğu daha önce belirtilmişti (Uysal 2013). Araştırmanın 1. Aşamasında; 1. Sınıftan itibaren bitişik yazı ile yazmaya başlayan ve 5. Sınıfa geçen öğrencilerin bitişik yazı örneklerindeki genel hataların bulunmasına çalışılmıştır. Bunun içinde; 2010-2011 Öğretim yılında, Kastamonu merkezinde bulunan 21 İlköğretim Okulu evreninden kura yöntemi ile belirlenen 9 İlköğretim Okulundaki bütün 5. Sınıf öğrencileri örneklem olarak alınmıştır. Bu okullardaki toplam 582 olan 5. Sınıf öğrencisinden % 72’sine ulaşılarak, sınıf öğretmenleri vasıtası ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi defterlerinden 2’şer yaprak yazı örneği toplanmıştır. (Tablo.2). Bu yazı örneklerindeki hataları tespit amacıyla, araştırmacı tarafından bir ölçüt listesi geliştirilerek değerlendirmeler, “f” “%” ye dayalı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın 2. Aşamasını oluşturan bu çalışmada, Kastamonu merkezinde bulunan 15 Lisenin 8 tanesinde bulunan 11. Sınıf öğrencilerinin %78,7’sine ulaşılarak (Tablo 1), lisede gündelik yazılarında hangi yazıyı kullanıyorlarsa o yazı ile, daha önce eğitimini aldıkları bitişik yazı eğitimi hakkındaki düşüncelerini ifade etmelerine dayalı yazı örnekleri toplanmıştır. Veri toplama aracında yazdıkları düşüncelerini bir de bitişik yazı ile yazmalarını istenmiştir. Böylece toplanan örneklerde hem küçük temel harflerle yazdıkları hem de bitişik yazı ile yazdıkları yazılar bir arada görülerek karşılaştırma imkanı elde edilmiş, hem de bitişik yazı konusundaki görüşleri toplanmıştır.

Lise 11. Sınıflardan toplanan 957 yazı örneğinin içinde, ilkökul 5. Sınıfta yazı örnekleri alınan 110 öğrenciye rastlanmıştır. Çeşitli kriterler çerçevesinde bu öğrencilerin kullandıkları küçük temel harfler ve bitişik yazı ile yazdıkları örnekler değerlendirilirken araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçüt listesi hazırlanmış, değerler “f” “%” ye dayalı olarak verilmiştir. Öğrencilerin hem 11. Sınıf yazılarının kendi içinde analizinde hem de 5. Sınıfta yazı örnekleri toplanan ve 11. Sınıfta da rastlanan öğrencilerin bitişik yazılarının karşılaştırılmasında kullanılan kriterler şunlardır;

- Öğrencilerden alınan yazı örneklerinde, belirgin olarak kişisel üslup kazanma durumu,
- Öğrencilerden alınan yazı örneklerinin okunaklılığı,
- Küçük temel harflerin biçimleri ile bitişik yazılarındaki harflerin biçimleri ve bağlantılarının doğruluğu,
- Harf ve kelime aralarındaki boşlukların doğruluğu,
- Öğrencilerden alınan yazı örneklerinde, harflerin gövdeleri ile alt ve üst uzantı oranlarının doğruluğu,
- Öğrencilerden alınan yazı örneklerinde, öğrencilerin yazıyı satır çizgilerini doğru kullanarak yazabilmeleri,
- Alınan örneklerdeki metnin dik ya da eğiklik durumundaki beraberliği.

Liselerden yazı örnekleri toplanırken verilen konu olan “Bitişik yazı eğitimi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardaki bitişik yazı ile ilgili nitelermeler analiz edilerek guruplandırılmış, ilkökul 5. Sınıfta da yazı örnekleri toplanan öğrencilerin bu eğitimle ilgili olumlu ve olumsuz nitelermeleri “f” ve “%” üzerinden değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Bu tür karşılaştırmalı bir araştırma, alanyazında ilk örnek özelliğindedir.

### 3. Bulgular

İlkokul 5. Sınıftan itibaren takip edilerek Lise 11. Sınıfa gelen öğrencilerin bitişik yazılarının durumunu, bitişik yazı eğitimi başarısızlığındaki olumlu ya da olumsuz etkilerini, kullandıkları yazıların analizinden ve kendi değerlendirmelerinden yola çıkarak ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada bulgular dört bölümden oluşmaktadır.

Bunlar;

- Öğrencilerden 2010-2011 ve 2016-2017 Öğretim yıllarında alınan örneklerle ilgili genel bulgular.
- Lise 11. Sınıf örneklem gurubunun gündelik yazılarında kullandıkları küçük temel harfler alfabesi örneklerinin, toplanan bitişik yazı örnekleriyle karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.
- İlkokul 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınan lise 11. Sınıf öğrencilerinin 5. Sınıf ile 11. Sınıfta yazdıkları bitişik yazı örneklerinin karşılaştırılması ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular.
- Örneklem gurubu içindeki 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınmış öğrencilerin, bitişik yazı hakkındaki nitelermeleri ile bunların analizine ilişkin bulgular.

#### Örneklerle ilgili bulgular

İlköğretimde 2005-2006 Öğretim yılından 2017-2018 Öğretim yılının başına kadar devam eden süreçte, 5. Sınıftan 11. Sınıfa kadar bitişik yazıları takip edilen öğrencilerin, geldikleri noktadaki durumunu ve varsa bitişik yazı eğitimi başarısızlığındaki etkilerini araştıran bu çalışmada evren, Kastamonu merkezindeki 15 lise ile sınırlı tutulmuş olup bunların içinden 8 Lisede bulunan 11. Sınıf öğrencilerinden örneklem oluşturulmuştur. Okul sayısı itibarıyla evrenden %53,3 oranında örneklem alınmıştır.

**Tablo 1. Kastamonu merkezindeki liselerden 2016 – 2017 öğretim yılında örneklem olarak alınan 11. Sınıfların lisele- re göre dağılımı ve bu liselerde ilkokul 5. Sınıf örneklerine rastlanan öğrenci sayıları**

Sıra No	Lise Adı	11. Sınıflar Mevcudu	Alınan Örnek Sayısı		İlkokul 5. Sınıf Örneklerine Rastlananlar	
			f	%	f	%
1	Abdurrahman Paşa Lisesi	136	132	97,06	22	16,70
2	Göl Anadolu Lisesi	132	100	75,76	14	14
3	Güzel Sanatlar Lisesi	16	16	100	2	12,50
4	İmam Hatip Lisesi	201	112	55,72	5	4,46
5	Kastamonu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	181	121	66,85	11	9,10
6	Kuzeykent Anadolu Lisesi	168	157	93,45	22	14,01
7	Mustafa Kaya Anadolu Lisesi	202	157	77,72	17	10,83
8	Pervaneoğlu Ali Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	180	151	83,89	17	11,26
Toplam		1261	957	75,89	110	11,49

Tablo 1. İncelendiğinde 2016-2017 Öğretim yılında Kastamonu Merkezinde bulunan 15 liseden 8'inde çalışma yapıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamındaki liselerin 11. Sınıf öğrencilerinin sayısı toplamda 1261 olup, bunların %75,89'una ulaşılarak yazı örnekleri toplanmıştır. Bunların içinden 2010-2011 Yılında yapılan çalışmada birebir yer alan öğrenciler %11.49 oranında çıkmıştır.

**Tablo 2. Kastamonu merkezinde 2010 – 2011 öğretim yılında örneklem olarak alınan ilkokullar ile lise 11. Sınıfta yazılarına rastlanan öğrencilerin ilkokullara göre dağılımı**

Sıra No	İlkokulu	Sınıf Mevcudu	Alınan Örnek	Lise 11. Sınıfta Rastlananlar	
				f	%
1	Atabey İlköğretim Okulu	24	16	9	Toplam % 26,19
2	Atatürk İlköğretim Okulu	27	24	7	
3	Gazipaşa İlköğretim Okulu	45	38	9	
4	Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	16	10	2	
5	Darende İlköğretim Okulu	21	11	6	
		21	15		
6	Orhan Şaik Gökyay İlköğretim Okulu	39	25	11	
		39	17		
7	Şehit Şerife Bacı İlköğretim Okulu	43	34	23	
		43	40		
		43	27		
8	Ali Fuat Darende İlköğretim Okulu	46	35	13	
		44	13		
		42	35		
9	Candaroğulları İlköğretim Okulu	45	40	30	
		44	40		
Toplam		582	420	110	

Tablo 2. Kastamonu merkezinde 2010-2011 öğretim yılında bulunan 21 ilköğretim okulundan 9'unda yapılan çalışmanın okullar bazındaki oranı %42,85 çıkmıştır. Bu 9 ilköğretim okulunun 5. Sınıf öğrenci toplamı 582 olup, bunlardan 420'sine ulaşılarak toplanan bitişik yazı örneklerinin öğrenci mevcudu içindeki oranı ise %72,16 olmuştur. Liselerdeki

evren içinde %11,49 oranında rastlanan 5. Sınıf öğrenci sayısı 110'dur. Tablo incelendiğinde bu grubun 2010-2011 Yılında yapılan çalışmada yer alan örneklem içinde %26,19 oranında olduğu görülmektedir. Takip edilen grubun kendi evreni içindeki %26,19'luk oranı yeterli görülmüştür. İlerideki bulgularda da görüleceği üzere bu grubun yeterliliği bazı analizlerde liseler evrenindeki değerlerle karşılaştırıldığında, küçük grupta büyük grubun sonuçlarının birbirine çok yakın çıkması bu yeterliliği doğrulayıcı verilerdir.

### **Lise 11. Sınıflar evreni ile bunun içindeki 5. Sınıfta yazı örnekleri alınan öğrenci gruplarının kullandıkları küçük temel harfler alfabetisi ile bitişik yazılarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular**

Bu bölümde örneklem grubunun Lise 11. Sınıfta gündelik yazılarında kullandıkları küçük temel harfler alfabetisi örneklerinin toplanan bitişik yazılarıyla karşılaştırılması ile altı yıldır takip edilen grubun kullandıkları gündelik yazılarında kullandıkları küçük temel harfler alfabetisi örneklerinin, toplanan bitişik yazılarıyla aynı ölçütler içerisinde analizleri ayrı ayrı yapılmıştır.

**Tablo 3. Örneklem alınan Lise 11. Sınıf öğrencilerinin gündelik yazıda kullandıkları küçük temel harflerle bitişik yazı örneklerinin karşılaştırılması**

Örneklem Alınan Yazıların Niteliği	Örneklem Alınan Liseler								Toplam	
	1	2	3	4	5	6	7	8	f	%
Bitişik yazısı halen kullandığı küçük temel harflere göre daha okunaklı, işlek ve güzel	9	-	8	6	3	10	15	5	56	6,70
Kullandığı küçük temel harfler yazısı bitişik yazısına göre daha okunaklı, işlek ve güzel	44	5	39	38	41	45	57	44	313	37,44
Bitişik yazısı ve kullandığı küçük temel harflerin her ikisi de kullanılabilir ve eşdeğer düzeyde	37	3	22	27	17	36	37	27	206	24,64
Bitişik yazısı ile kullandığı küçük temel harflerin her ikisi de okunaksız, hatalı ve güzel değil	20	6	17	36	49	44	31	58	261	31,22
Toplam	110	14	86	107	110	135	140	134	836	100

Tablo 3.'de görüldüğü üzere lise 11. Sınıflardan alınan yazı örneklerinde bitişik yazısı halen kullandıkları küçük temel harflere göre daha okunaklı, işlek ve güzel olanların oranı %6,70'dir. Küçük temel harflerle yazdıkları yazının bitişik yazılarına göre daha başarılı olma oranı ise %37,44'dür. Her iki yazısında kullanılabilir eşdeğer düzeyde olma oranı ise %24,64'tür. Anlaşılan o ki, Lise öğrencilerinin %31,32'si hangi alfabe ile yazarsa yazsınlar, yazıları okunaksız, hatalı ve çirkin görünmektedir.

Bitişik yazıyı daha okunaklı, işlek ve güzel yazanlara, bütün engelleme ve altı senedir kullanmamalarına rağmen, her iki alfabe türünü de eşdeğer düzeyde kullanılabilir yazanları da ilave ettiğimizde, bitişik yazıyı kullanabilir düzeyde olanların oranı %31,34 olmaktadır. Geline nokta, "çocuklar bitişik yazıyı kullanamıyor, küçük temel harflerle yazı yazsınlar" diye çeşitli araştırmalarda görüş bildirenleri destekleyen bulgu, yani küçük temel harfleri daha başarılı kullananların oranı ise %37,44'dür. Bitişik yazısı başarılı, kabul edilebilir düzeyde başarılı olanlardan oluşan grupta, küçük temel harfler yazısı başarılı olan grup ve okunaksız ve hatalı yazıları olanların oranları birbirine oldukça yakındır. Küçük temel harfleri daha başarılı kullananların oranında diğerlerine göre sadece %6,10'luk bir fark bulunmaktadır.

### **İlkokul 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınan lise 11. Sınıf öğrencilerinin 5. Sınıf ile 11. Sınıfta yazdıkları bitişik yazı örneklerinin karşılaştırılması ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular**

Bu bölümde öğrencilerin 11. Sınıfta yazdıkları bitişik yazı örnekleri ile 5. Sınıfta yazdıkları bitişik yazı örnekleri birbiri ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca elde edilen olumlu ya da olumsuz bulgulara rağmen bu gün gelinen noktada kullandıkları bitişik yazının kabul edilebilirlik açısından bir değerlendirmesi yapılarak, 5. Sınıftaki durumlarının değerlendirme sonuçları ile bu günkü sonuçlarının kıyaslanmasına gidilmiştir.

**Tablo 4. İlkokul 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınan lise 11. Sınıf öğrencilerinin gündelik yazıda kullandıkları küçük temel harflerle lisede yazdıkları bitişik yazı örneklerinin karşılaştırılması**

Örneklem Alınan Yazıların Niteliği	Örneklem Alınan İlkokullardan Lise 11. Sınıflarda İlkokullarına Göre Bulunan Öğrenciler										Toplam	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	f	%	
Bitişik yazısı halen kullandığı küçük temel harflere göre daha okunaklı, işlek ve güzel	3	-	-	4	1	1	3	2	-	14	12,73	
kullandığı küçük temel harfler yazısı bitişik yazısına göre daha okunaklı, işlek ve güzel	5	3	2	7	1	2	7	15	1	43	39,09	
Bitişik yazısı ve kullandığı küçük temel harflerin her ikisi de kullanılabilir ve eşdeğer düzeyde.	-	2	4	11	1	5	1	5	-	29	26,36	
Bitişik yazısı ile kullandığı küçük temel harflerin her ikisi de okunaksız, hatalı ve güzel değil	5	4	1	8	3	1	-	1	1	24	21,82	
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>30</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>110</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.'den anlaşılacağı üzere, bitişik yazısı halen kullandıkları küçük temel harflere göre daha okunaklı, işlek ve güzel olanların oranı %12,73'dür. Küçük temel harflerle yazdıkları yazının bitişik yazılarına göre daha başarılı olma oranı ise %39,09'dur. Her iki yazısında kullanılabilir eşdeğer düzeyde olma oranı ise %26,36'dır. Lise öğrencilerinin %21,82'sinin her iki alfabe ile de yazıları okunaksız, hatalı ve çirkindir. Bitişik yazıyı daha okunaklı, işlek ve güzel yazanlar gurubuna, her iki alfabe türünü de eşdeğer düzeyde kullanılabilir yazanları da kattığımızda bitişik yazıyı kullanabilir düzeyde olanların oluşturduğu birleşik gurubun oranı %39,09 olmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında amaçlanan okunaklı, işlek, güzel bir el yazısına sahip olabilmek açısından bulgulara baktığımızda; Bitişik yazıyı kişisel üslup kazanmış ya da kabul edilebilir düzeyde yazan iki gurubun toplam oranı %39,09 iken, amaçlanmayan küçük temel harfleri kullananlarla, her iki çeşit yazısı da kabul edilemeyecek düzeyde bozuk ve hatalı olanların oranı ise %60,91 olmaktadır.

Tablo 3. ve Tablo 4'deki öğrenci guruplarının ikisi de lise 11. Sınıf öğrencilerinden oluştuğu halde, bitişik yazıları daha okunaklı, işlek ve güzel olanlar bölümündeki bulguların, Tablo 3.'deki bulgulara göre Tablo 4.'de %6,03'lük bir artış göstermesi, bitişik yazısı ile kullandığı küçük temel harflerin her ikisi de okunaksız, hatalı ve güzel olmayanların da %9,40'lık düşüş göstermesinin sebebi farklı bir nedene dayanmaktadır. Tablo 4.'deki gurubun tamamı Kastamonu merkezindeki ilköğretim okullarından mezun iken, Tablo 3.'deki gurubu oluşturan öğrencilerin %49,47'si ilçe ve köy okullarından mezun olmuştur. Tablo 4.'deki gurubun olumlu yönde %6,03'lük bir artış, olumsuz yönde de %9,40'lık bir düşüş göstermesinin sebebi buna bağlanabilir. Her iki yazısında kullanılabilir eşdeğer düzeyde olma oranı ise, lise 11. Sınıflar genelinde %24,64 diğeri ise %26,36'dır. Küçük temel harflerle yazdıkları yazının bitişik yazılarına göre daha başarılı olma oranı ise lise 11. Sınıflar genelinde %37,44 iken, diğeri %39,09'dur. Bu iki bölümdeki oranlar birbirine oldukça yakındır.

Bu bulgular göstermektedir ki, lise 11. Sınıfları temsil eden 946 öğrenciden elde edilen verilerle, bunların içinde bulunan ve ilkokuldan beri takip edilen 110 öğrenciden elde edilen verilerin birbirine yakın olması, küçük gurubun verilerinin büyük gurubu temsil yeteneği taşıyabildiğinin de göstergesidir.

**Tablo 5. İlkokul 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınan lise 11. Sınıf öğrencilerinin 5. Sınıf ile 11. Sınıfta yazdıkları bitişik yazı örneklerinin karşılaştırılması**

Örneklem Alınan Yazıların Niteliği	Örneklem Alınan İlkokullardan Lise 11. Sınıflarda İlkokullarına Göre Bulunan Öğrenciler										Toplam	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	f	%	
11. Sınıfta yazdıkları bitişik yazı örnekleri 5. Sınıfta yazdıklarından daha okunaklı, işlek ve güzel	7	6	5	15	3	6	4	10	-	56	50,91	
11. Sınıfta yazdıkları bitişik yazı örnekleri 5. Sınıfta yazdıklarıyla aynı düzeyde	1	1	1	7	3	3	2	8	2	28	25,45	
11. Sınıfta yazdıkları bitişik yazı örnekleri 5. Sınıfta yazdıklarından daha okunaksız ve hatalı	5	2	1	8	-	-	5	5	-	26	23,64	
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>30</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>110</b>	<b>100</b>	

Tablo 5. İncelendiğinde öğrencilerin lisede yazdıkları bitişik yazıların, ilkokulda yazdıkları bitişik yazı örneklerine göre, daha okunaklı, işlek ve güzel çıkanlarının oranı %50,91 olarak görünmektedir. Hem lise hem de ilkokuldaki bitişik

yazılarında bir farklılık olmayanların oranı ise %25,45 çıkmıştır. İlkokula göre lisede daha okunaksız ve hatalı yazanların oranı ise %23,64'tür. Bu da göstermektedir ki; öğrencilerin bitişik yazıyı yaklaşık altı senedir kullanmamalarına rağmen, kendiliğinden olumlu yönde %50,91 oranında bir gelişme söz konusudur.

**Tablo 6. İlkokul 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınan lise öğrencilerinin 11. Sınıfta yazdıkları bitişik yazı örneklerinin kullanılabilirlik düzeyi açısından değerlendirilmesi**

Örneklem Alınan Yazıların Niteliği	Örneklem Alınan İlkokullardan Lise 11. Sınıflarda İlkokullarına Göre Bulunan Öğrenciler										Toplam	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	f	%	
Kişisel üslup kazanmış okunaklı, işlek ve güzel yazanlar	3	-	-	4	1	1	3	2	-	14	12,73	
Kullanılması kabul edilebilir düzeyde okunaklı olanlar	2	2	5	9	1	5	1	5	-	30	27,27	
Okunaksız, hatalı ve çirkin olanlar	8	7	2	17	4	3	7	16	2	66	60	
Toplam	13	9	7	30	6	9	11	23	2	110	100	

Tablo 6.'da lise öğrencilerinin yazdıkları bitişik yazıların ancak %12,73'ü kişisel üslup kazanmış okunaklı, işlek ve güzel, %27,27'si ise kullanılması kabul edilebilir düzeyde okunaklı olanlar olarak görünmektedir. Bitişik yazıyı Kişisel üslup kazanmış okunaklı, işlek ve güzel yazanlar gurubuna, kullanılması kabul edilebilir düzeyde okunaklı olanlar gurubunu da kattığımızda bitişik yazıyı kullanabilir düzeyde olanların oranı %40 olmaktadır. Bitişik yazıları okunaksız, hatalı ve çirkin olanlar ise %60 çıkmıştır. Bunun içinde Tablo 4.'deki bulgulara göre bitişik yazısı ile kullandığı küçük temel harflerin her ikisi de okunaksız, hatalı ve güzel olmayan %21,82'lik bir gurubun olduğu da unutulmamalıdır.

Tablo 5.'le Tablo 6.'nın bulgularını karşılaştırdığımızda ilkokula göre, lisede öğrenim gören öğrencilerin bitişik yazılarından Tablo 5.'de görülen olumlu gelişmenin kendi içinde bir gelişme olarak kaldığı, lise seviyesinde kabul edilebilir bir düzeye ulaşmadığını söylemek mümkündür. Ancak İlköğretim Türkçe Dersi Programındaki gündelik yazı ile ilgili amaca ısrarla devam edilebilse ve 6. Sınıftan itibaren bitişik yazı öğrencilere bırakılmıyorsa idi, bu bulguların olumlu yönde yükseleceği, olumsuz yönde de azalacağı muhtemel bir beklenti olacaktır.

**Tablo 7. İlkokul 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınan lise öğrencilerinin 11. Sınıfta yazdıkları bitişik yazı örneklerinin değerlendirilme sonuçlarının karşılaştırılması**

Örneklem Alınan Yazıların Niteliği	5. Sınıf Bitişik Yazıları (Bu Veriler 5. Sınıfta Yapılan Çalışmadan Alınmıştır)		11. Sınıf Bitişik Yazıları	
	f	%	f	%
Kişisel üslup kazanmış okunaklı, işlek ve güzel yazanlar	62	15,16	14	12,73
Kullanılması kabul edilebilir düzeyde okunaklı olanlar	200	48,90	30	27,27
Okunaksız, hatalı ve çirkin olanlar	147	35,94	66	60
Toplam	409	100	110	100

Tablo 7.'de ise öğrencilerin 5. Sınıfta alınan bitişik yazı örneklerinin tüm evreni ile bunların içinde lise 11. Sınıfta rastlanan aynı öğrencilerin, 11. Sınıf bitişik yazı örneklerinin değerlendirme sonuçlarının karşılaştırması bulunmaktadır. Bulgulara bu açıdan bakıldığında; ilkokuldaki bitişik yazıların kişisel üslup kazanmış okunaklı, işlek ve güzel yazanların oranı %15,16 iken, bu oran lisede %12,73'e düşmektedir. Kullanılması kabul edilebilir düzeyde okunaklı olanların oranı ise lisede %48,90 iken, ilkokulda %27,27'ye düşmüştür. Bitişik yazısı okunaksız, hatalı ve çirkin olanların ilkokuldaki oranı %35,94 iken, lisede %60'a çıkmıştır.

Bu bulgular Tablo 6.'daki "ilkokula göre lisede öğrenim gören öğrencilerin bitişik yazılarından olumlu gelişmenin kendi içinde bir gelişme olarak kaldığı, lise seviyesinde kabul edilebilir bir düzeye ulaşmadığını söylemek mümkündür" yorumunu destekleyici niteliktedir. Bulgular, sınıf seviyesi yükseldikçe, önemli oranda olumsuzlukların arttığını göstermektedir.

#### **Örneklem gurubu içindeki 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınmış öğrencilerin, bitişik yazı hakkındaki nitelermeleri ile bunların analizine ilişkin bulgular**

Bu bölüm, öğrencilere açık uçlu olarak yöneltilen "Bitişik yazı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevapların analizinin yapılarak, nitelermelere göre ortaya çıkan bulgulardan oluşmaktadır. Öğrencilerin çeşitli nitelermeleri olumlu, olumsuz ve olumlu veya olumsuz guruba dahil edilemeyecek şekilde üç ana guruba ayrılmış, sonunda da bu üç gurubun karşılaştırılması yapılmıştır.



**Tablo 8. İlkokul 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınan lise 11. Sınıf öğrencilerinin bitişik yazı hakkındaki olumlu nitelemeleri**

Öğrencilerin Bitişik Yazı Hakkındaki Olumlu Nitelemeleri	Örneklem Alınan İlkokullardan Lise 11. Sınıflarda İlkokullarına Göre Bulunan Öğrenciler									Toplam	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	f	%
İşlek	1	1	-	5	-	-	4	3	-	14	43,75
Güzel	1	1	-	3	-	1	-	2	-	8	25
Önemli	-	-	-	1	1	-	-	2	-	4	12,5
Zorunlu olmalı	-	-	-	1	-	1	2	-	-	4	12,5
Seviyorum	-	-	1	-	-	-	-	1	-	2	6,25
Toplam	2	2	1	10	1	2	6	8	0	32	%100

Tablo 8.'de liselerden örneklem alınan ve 5. Sınıfta da bitişik yazı örnekleri toplanmış gurup olan 110 öğrenciden %29,09'unun olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Olumlu görüş bildiren öğrencilerin %43,75'i bitişik yazıyı daha hızlı yazabildiklerini belirtmişlerdir. Bitişik yazı daha güzel diyenlerin oranı %25'tir. Bitişik yazı önemli ve zorunlu olmalı diyen her iki görüşün de oranları ise %12,5'tir. Bitişik yazıyı sevdiğini söyleyenlerin oranı %6,25'dir.

**Tablo 9. İlkokul 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınan lise 11. Sınıf öğrencilerinin bitişik yazı hakkındaki olumlu ya da olumsuz sayılamayacak nitelemeleri**

Öğrencilerin Bitişik Yazı Hakkındaki Olumlu ya da Olumsuz Olmayan Nitelemeleri	Örneklem Alınan İlkokullardan Lise 11. Sınıflarda İlkokullarına Göre Bulunan Öğrenciler									Toplam	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	f	%
İlkokuldan sonra kullanılmıyor	2	1	1	5	2	1	1	4	-	17	89,47
Yazılı basılı materyallerde kullanılmıyor	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	10,53
Toplam	4	1	1	5	2	1	1	4	0	19	%100

Tablo 9.'da öğrencilerin, bitişik yazı ile ilgili olmayıp, dış etkenlere dayalı görüşlerini içeren nitelemeleri ele alınmış bu oran 110 öğrencide %17,27 olarak çıkmıştır. Bu öğrencilerin %89,47'si bitişik yazının ilkokuldan sonra kullanılmadığını belirtirken, %10,53'ü bitişik yazının ders kitapları ve basılı materyallerde kullanılmadığını ifade etmişlerdir.

**Tablo 10. İlkokul 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınan lise 11. Sınıf öğrencilerinin bitişik yazı hakkındaki olumsuz nitelemeleri**

Öğrencilerin Bitişik Yazı Hakkındaki Olumsuz Nitelemeleri	Örneklem Alınan İlkokullardan Lise 11. Sınıflarda İlkokullarına Göre Bulunan Öğrenciler									Toplam	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	f	%
Yazması zor	2	4	3	10	2	3	3	5	1	33	55,93
Okunması zor	1	-	1	1	-	-	-	2	-	5	8,47
Yavaş yazılıyor	2	-	-	-	-	2	1	4	1	10	16,95
Zorunlu olmamalı	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3	5,1
Sevmiyorum	-	1	1	-	1	1	-	-	-	4	6,78
Çirkin	2	1	-	1	-	-	-	-	-	4	6,78
Toplam	7	6	5	15	3	6	4	11	2	59	%100

Tablo 10.'da liselerden örneklem alınan ve 5. Sınıfta da bitişik yazı örnekleri toplanmış guruptan olan 110 öğrenciden %53,63'ünün olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Bunlardan %55,93'ü bitişik yazı yazmanın zor olduğu, %8,47'si ise okunmasının zor olduğu görüşündedirler. Öğrencilerin %16,95'i işlek olmadığını yavaş yazıldığını belirtmektedir. Öğrencilerden %5,1'lik bir kısım zorunlu olmamalı derken, bitişik yazıyı sevmiyorum ya da çirkin diyen her iki gurubunda oranı 6;78 çıkmaktadır.

**Tablo 11. İlkokul 5. Sınıfta bitişik yazı örnekleri alınan lise 11. Sınıf öğrencilerinin bitişik yazı hakkındaki olumlu - olumsuz nitelendirmelerinin karşılaştırılması**

Örneklem Alınan İlkokullardan Lise 11. Sınıflarda İlkokullarına Göre Bulunan Öğrenciler						Toplam	
Olumlu Nitelendirmeleri		Olumlu-Olumsuz Olmayan Nitelendirmeleri		Olumsuz Nitelendirmeleri		f	%
f	%	f	%	f	%	f	%
32	29,10	19	17,27	59	53,63	110	% 100

Tablo 11.'de liselerden örneklem alınan ve 5. Sınıfta da bitişik yazı örnekleri toplanmış öğrencilerden olumlu, olumsuz ve bitişik yazı ile ilgili olmayıp dış etkenlere dayalı görüşleri içeren nitelendirmelerde bulunan öğrencilerin oranları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin %53,63'ünün olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Olumlu ya da olumsuz kabul edilemeyecek nitelendirmelerde bulunan öğrenci oranı %17,27'dir. Olumlu görüş bildiren öğrenciler ise %29,10 oranındadır.

Bu olumlu görüş bildirenlere olumlu ya da olumsuz kabul edilemeyecek nitelendirmelerde bulunan öğrenci oranını da ilave ettiğimizde bitişik yazıya olumlu yaklaşanların oranının %46,37'ye çıktığı görülmektedir. Bitişik yazıya olumlu yaklaşanlarla olumsuz yaklaşanlar arasındaki farklılık %7,26 kadardır.

Tablo 7.'de bitişik yazısı okunaksız, hatalı ve çirkin olanlar lisede %60 çıkmıştı. Tablo 11.'de görüldüğü üzere aynı öğrenci gurubundan bitişik yazı hakkında olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %53,63'e düşmektedir. Öğrencilerin %6,37'lik bir bölümünün bitişik yazıları okunaksız ve hatalı olsa da, bitişik yazı ile ilgili olumlu görüşe sahip olması ilgi çekici bir bulgudur.

#### 4. Sonuçlar

İlkokuma-Yazma Öğretimine doğrudan bitişik yazı ile başlanan 2005-2006 Öğretim Yılı'nın başından 2016-2017 Öğretim Yılı'nın sonuna kadar devam eden süreçte, yazı eğitiminin amacına ulaşmadığı kabul görerek uygulamadan vazgeçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 02.04.2017 tarihinde yapılan açıklamada, "yazı öğretimine dik temel harflerle başlanacak, üçüncü sınıftan itibaren de el yazısı öğretilecek" denilmesine karşılık, 2017-2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında, öğretim yılı başından itibaren doğrudan bitişik yazı öğretimi yerine, "dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle" gerçekleştirilmesine karar verildiği ifade edilmektedir. Bu iki yazı çeşidinden hangisinin kullanılacağı ise okul zümre öğretmenler kurulu kararına bırakılmıştır. Programı hazırlayan ilgili kurumların, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları gündelik yazılarının hangi yazı çeşidi ile olması gerektiğine karar veremediği, "okulların temel harfler veya bitişik yazıdan hangisine karar verirlerse, öğrencilerde o yazıyı kullansınlar" anlayışında olduğu görülmektedir. Öğretim Programında bu konuda bir açıklama bulunmamaktadır. İlkokuma-Yazma Öğretiminde tek yetkili ve sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı ilgili birimlerinin hazırladığı son dört program karşılaştırıldığında, hedeflerdeki yanlışlar, biribiri ile çelişen görüşler, bir yazı çeşidinin belirlenmesindeki tereddütler, karşımıza çıkan biçim, terim ve kavram yanlışlıkları başarısızlık olarak gelen bu sonucu beraberinde getiren faktörlerden birisidir.

Bitişik yazı eğitimi başarısızlığındaki paydaşlardan olan velilerin, bireysel olarak ve yetersiz bilgiye dayalı karşı çıkışlarını ayrı tuttuğumuzda, öğretmen yetiştiren kurumların program ve alan eğitimindeki uzman yetersizliğinin, sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri adaylarının bu konuda yeterli eğitim alamamalarının, bakanlığın ilgili birimlerinin alana hakimiyetsizliğinin, öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliğinin başarıya olumsuz etki yaptığı görülmektedir. Bitişik yazı eğitimi alan öğrenciler; Planlamanın yürütülmesi, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçimi, sürecin nasıl yürüyeceği, kullanılacak araçların neler olacağı konusunda edilgen durumdadırlar. Sürecin sonunda ürünün ortaya konmasında etken duruma geçmektedirler. Bu nedenle ortaya çıkan üründeki olası hata ve bozuklukların öğrencilere maledilmesi doğru bir yaklaşım tarzı olmayacaktır. Okula başlama yaşının geçmişe nazaran 5,5 yaş gibi iyice aşağıya çekildiği dönemlerinde bitişik yazı gibi fiziksel gelişimle yakından alakalı bir eğitim almaya başlamaları daha işin başlangıcında onların hanelerine yazılan eksi bir puandır. Buradaki fiziksel yetersizlik sadece ana yaşından kaynaklanmamaktadır. Toplumun sosyo-ekonomik-kültürel durumunun çocuğun fiziksel gelişimine bir şekilde etki edeceği de dikkate alınmalıdır.

2017-2018 Öğretim yılı başından itibaren yazı çeşidinde değişikliğe gidilmesinin gerekçesi olarak, daha çok öğrencilerin bitişik yazıyı istenilen düzeyde yazamadıkları şeklinde belirtilmiştir. Bitişik yazı yerine tercih edilen temel harfleri informal yoldan öğrenen öğrencilerin bu iki yazısı karşılaştırıldığında, ilkokula göre ortaokul ve lisedeki fiziksel gelişmişlikleri, bitişik yazıyı altı senedir kullanmıyor olmaları gibi etkenleri de gözönünde bulundurduğumuzda, kullanacakları yazı çeşitlerinden birisine yönelmesini gerektirecek oranda bir farklılık olmadığı görülmektedir. Şu da unutulmamalıdır ki; öğrenciler hangi yazı çeşidini kullanırsa kullansınlar %20 ile %30 aralığında bir öğrenci gurubunun yazıları okunaksız, hatalı ve çirkindir (Tablo 3-4).

Planlanan bitişik yazı eğitimi, ortaokuldan itibaren takipsizlik ve engellemelerle ortadan kalkmasına rağmen, öğrencilerin bitişik yazılarında olumlu yönde bir ilerleme görülmektedir (Tablo 5). Ancak bu ilerleme yeterli görülebilecek kadar olumluluk gösteren düzeyde değildir (Tablo 5-6-7).

Tüm bu olumsuzluklara rağmen öğrencilerden bitişik yazı eğitimine olumlu yaklaşanlarla, olumlu olumsuz sayılamayacak nitelemelerde bulunanların toplam oranı, olumsuz görüş bildirenlerle neredeyse eşit düzeydedir. (Tablo 8-9-10-11). Lise düzeyinde bitişik yazıları okunaksız, hatalı ve çirkin olanların oranına göre (%60), aynı öğrenci gurubundan bitişik yazı hakkında olumsuz nitelemede bulunanların oranının %6,37'lik farkla düşüş göstermesi (%53,63) olumlu anlamda ilginç bir sonuçtur. Yazıları okunaksız, hatalı, çirkin olsa bile, bitişik yazı ile ilgili olumlu nitelemelerde bulunan öğrenciler bulunmaktadır.

Öğrencilerin bitişik yazı eğitimi ile ilgili daha çok serzenişleri bitişik yazının kendilerine göre yazılmasında zorlandıkları, ağır yazılması nedeniyle ortaokul ve lisede öğretmenlerinin yazdırdıklarına yetişemedikleri, öğretmenlerin çocukların yazdıkları bitişik yazıyı okuyamadıklarından şikayet etmeleri (Çoşkun, ve Çoşkun, 2014: s. 214), kendilerinden başka toplumun hiç bir kesiminde bu yazının kullanılmıyor olması ile yazılı ve basılı materyallerin de bitişik yazı ile olmadığı yönündedir. Bu serzenişlerin tamamı öğrencilerin kendilerinden kaynaklanmayan sebeplere dayanmaktadır. Bitişik yazı eğitimindeki başarısızlık sogulanırken, öğrenciler başarının olumsuz yönde çıkmasına en az etki eden grup olarak görülmektedir. Diğer bileşenlerin öncelikle kendi özeleştirilerini yapmaları daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

## 5. Öneriler

Araştırmada elde edilen verilerin analizinden yola çıkılarak aşağıda sıralanan önerileri sunmak mümkündür;

- Milli Eğitim Bakanlığı yazı alanındaki uzman uygulayıcılarla, yazı sanatçılarından oluşan bir guruba kendi estetik anlayışımıza uygun hem temel harfler alfabeti hem de bitişik yazı örneklerini hazırlattırmalı, programlarda verilecek örneklerde devamlılık sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin okula başlamadaki yaşları itibarıyla fiziksel gelişimleri de gözönüne alındığında, bitişik yazının daha çok fiziksel koordinasyon gerektirmesi nedeniyle ilkokuma-Yazma Öğretiminde temel harflerle yazı eğitimine başlama kararı doğru bir yaklaşımdır. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programında nihai hedefin ne olduğu belirsizdir. Öğrencilerin hayat boyu gündelik yazılarında kullanacakları yazı çeşidi olarak daha okunaklı, işlek ve güzel olan bitişik yazı belirlenmeli, eğitim öğretimin tüm kademelerinde vurgu ve takibi yapılmalıdır.
- Ses temelli ilkokuma yazma yöntemi bitişik yazı ile ilkokuma yazmaya başlamada mutlak kullanılması gereken bir yöntemdir. Temel harflerle başladığında cümle yöntemi de kullanılabilir. Alanda görevli sınıf öğretmenlerinin tamamı yazı eğitimini cümle yöntemiyle öğrenmiş ve mesleklerinde de son oniki yıl hariç cümle yöntemiyle okuma yazmayı öğretmişlerdir. Eğitsel açıdan iki yöntemin birbirine üstünlükleri bulunmamaktadır. Bu nedenle alışkın oldukları cümle yöntemine geçilmesi daha uygun olacaktır.
- Sınıf öğretmenlerine haziran ve eylül aylarındaki seminer dönemlerinde, alanın uzmanlarınca yazı eğitimi konusunda bilgilendirilmeler planlanmalı ve takibi yapılmalıdır. Diğer branş öğretmenlerine ve özellikle orta öğretimdeki Türkçe dersi öğretmenlerine de bu bilgilendirmelerin ulaştırılması sağlanmalıdır.
- Kılavuz kaynaklar ve hizmet içi eğitim seminerleri ile öğretmenlerin bir an önce okuma yazmaya geçme yarışından vazgeçmeleri sağlanmalıdır. Çünkü yazı araç gereçlerini tanıma ve doğru kullanma, oturma, defter ve kalem tutma 1. sınıfta öğretildiği biçimiyle öğrencilerin hayat boyu kullanacakları temel davranışlardır.
- Öğrencilerin yabancı dil derslerinde kullandıkları "X, Q, W" harflerinin yazımına ait programlarda bir açıklama bulunmamaktadır. Bu harflerin özellikle bitişik yazıdaki öğretimi, duruma özel açıklamalarla ve alfabeden ayrı olarak öğretilmesi gerekir.
- Yazı eğitimi konusunda MEB ile YÖK işbirliği yaparak, öğretmen yetiştiren kurumların sürece aktif olarak katılmasının tedbirleri alınmalıdır.
- Bitişik yazı yavaş öğretilmeli, hatalar mutlaka zamanında düzeltilmelidir. Hızlı yazma ya da ödev yoğunluğu çocukların yazılarını çirkinleştirmektedir (Nas, 1999: s. 62).
- İlkokul 1. Sınıflarda yazı yazmaya yönelik ev ödevleri kaldırılarak ve takibi yapılarak, daha birinci sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazmadan nefret etmesinin önüne geçilmelidir.
- Dilbilim uzmanlarına yazı eğitimi terminolojisi hazırlattırılarak tüm okullarda yaygın kullanımı sağlanmalıdır.

## 6. Kaynakça

- Akkaya, A.ve Kara. Ö.T. (2012). 6. Sınıf Öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2),313-336.
- Akman, E. H. (1927). *Usul-i Tedris*, Sivas Vilayet Matbaası, Sivas.

- Artut, K. Demir, H. (2004) *Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara,
- Arslan, A. (2006). "Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması", *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, S.4, ss.25-31.
- Çoşkun, E. ve Çoşkun, H. (2014). İlkokul ve Ortaokullardaki Bitişik Eşik Yazı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(26), 209-223
- Çelenk, S. (2002). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2) 40-47. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Duran, E. Bitir, T. (2015). Lise Öğrencilerinin Bitişik Eşik Yazıyı Kullanım Durumları, *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science* Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3047> Number: 38 , p. 49-59
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:160.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı Ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- MEB. (2017). Dik Temel Harflerle Eğitim-Öğretimin Detayları Belli Oldu. *Erişim Tarihi: 2 Nisan 2017*. <http://meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- Nas, R. (1999). *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Palavan, Ö. Gemalmaz, N. (2017). Eşik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eşik El Yazısına İlişkin Durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), 589-607.
- Sıcak, A. Arslan, A. Ayan, C. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eşik Yazıya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/3 Winter 2016, p. 2009-2024 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>, ANKARA
- Şahin, A. (2012). Bitişik Eşik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler. *Eğitim ve Bilim* 2012, 37 (165), 168-179.
- Şahin, S. (2013). *Education Supervisors' Views on the New Curriculum and Its Implementation in Primary Schools*, Eurasian Journal of Educational Research, Issue 53, 1-20
- TTKB. (2005). *Türkçe Öğretim Programı ve Klavuzu, (1-5. Sınıflar)*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi Ankara.
- Tebliğler Dergisi, (1997). İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı, *Tebliğler Dergisi*, 60 (2482), 658-755. Ankara.
- Turan, M., Özercan, M. ve Şahin, Ç. (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Yazı Türlerine İlişkin Görüşleri", VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Nobel Yayınları, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Uysal, S. (2013). İlkokuma Yazma Öğretimine Doğrudan Bitişik Yazı İle Başlayan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Yazı Örneklerindeki Genel Hatalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), 31-56.
- Uysal, S. (2008). İlköğretim Yazı Dersi Programının Tarihsel Değişim Süreci İçerisinde Bitişik Yazı Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 303-314.
- Yıldız, M. Ataş, M. Yekeler A. D. ve Aktaş, N. (2016). Dik Temel Yazıyı Nasıl Öğrendiler? Nasıl Yazıyorlar?, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/3, p. 2461-2480

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**





## **Determination of the Factors Affecting the Quality of Education in Technical and Vocational Universities**

### **Teknik ve Mesleki Üniversitede Öğretim Kalitesini Etkileyen Faktörlerin Açıklanması**

Shahram ESKANDARIPOUR<sup>1</sup>, Gholamreza HAJIHOSSEINNEZHAD<sup>2</sup>, Majid ALIASGARI<sup>3</sup>, Ali HOSSEINIKHAH<sup>4</sup>

#### **Abstract**

This study aimed to explain factors affecting quality of teaching and determine their impact on teaching quality. The mixed research approach and sequential exploratory strategy of classification model were used to collect the data. The population (qualitative method) consisted of staff at central organization of a technical and vocational university and top technicians and researchers of a technical and vocational university in 2011- 2016; they were selected using mixed sampling (homogeneous and snowball) method. The population (quantitative method) also consisted of educational assistants, heads of research and education department, and faculty members in 2016. In qualitative study, the exploratory interviews and semi-structured interviews were used for collecting the data. In quantitative study, the identified categories which were derived from encoding qualitative data were used to create paired comparison questionnaires; they included factors affecting quality of teaching. Using Expert Choice Software, the results were analysed by AHP method. The findings indicated that the contribution of teacher, educational environment, and students were estimated to be 41, 33, and 26 percent, respectively. Among teacher components, the professional skills of teacher (weight 361 out of 1000) was determined to be the most important component; among student components, the academic records and experiences (weight 385 out of 1000) was determined to be the most important component; and among educational environment components, quality of environment and educational conditions (weight 341 out of 1000) was determined to be the most important component.

**Keywords:** Educational quality, technical and vocational university, analytical hierarchy process, mixed research method

#### **Öz**

Bu çalışma, öğretimin kalitesini etkileyen faktörleri açıklamayı ve bunların öğretim kalitesi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Verilerin toplanması için karma araştırma yaklaşımı ve sınıflandırma modelinin sıralı keşif stratejisi kullanılmıştır. Araştırma evrenini (nitel yöntem), 2011-2016 yıllarında teknik ve meslek üniversitenin merkezi biriminde görev yapan personel ve teknik ve mesleki üniversite araştırmacıları ile üst düzey teknisyenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar karışık örnekleme (homojen ve kartopu) metodu kullanılarak seçilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu için katılımcılar 2016 yılında görev yapan eğitim asistanları, araştırma ve eğitim bölümleri başkanları ve öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Nitel bölümde, verilerin toplanması için keşfedici görüşmeler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Nicel bölümde, nitel verileri kodlamadan türetilerek belirlenen kategoriler, eşleştirilmiş karşılaştırma anketleri oluşturmak için kullanılmıştır. Bu kategoriler öğretimin kalitesini etkileyen faktörleri içermektedir. Expert Choice Software kullanarak, sonuçlar AHP yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular öğretmen, eğitim ortamı ve öğrencilerin katkısının sırasıyla yüzde 41, 33 ve yüzde 26 olduğunu göstermiştir. Öğretmen bileşenleri arasında, öğretmenlerin mesleki becerileri (ağırlığı: 1000 üzerinden 361) en önemli bileşen olarak belirlenmiştir; öğrenci bileşenleri arasında, akademik kayıtlar ve deneyimler (ağırlığı: 1000 üzerinden 385) en önemli bileşen olarak belirlenmiştir. Eğitim ortamı bileşenleri arasında, çevre kalitesi ve eğitim koşulları (ağırlığı: 1000 üzerinden 341) en önemli bileşen olarak belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim kalitesi, teknik ve mesleki üniversite, analitik hiyerarşi süreci, karışık araştırma yöntemi.

1. Curriculum, Kharazmi University; <https://orcid.org/0000-0002-6454-4926>

2. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University; <https://orcid.org/0000-0003-0410-2314>

3. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University; <https://orcid.org/0000-0001-8760-9756>

4. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University; <https://orcid.org/0000-0002-3615-607X>

**Atf / Citation:** Eskandaripour, S., Hajihosseinnezhad, G., Aliasgari, M., & Hosseinihah, A. (2019). Determination of the factors affecting the quality of education in technical and vocational universities. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 395-405. doi:10.24106/kefdergi.3175

## Extended Abstract

### **Explaining Factors Affecting Quality of Teaching at Technical and Vocational University**

The main objective of this research is to explain the factors affecting the quality of teaching and determine the contribution and weight of each of the factors in the quality of teaching at the technical and vocational college. Among the factors, three factors of the teachers, students and educational environment were studied.

**Method:** In this research, a third methodological movement called the combined research approach and exploratory strategy of classification model was used with emphasis on qualitative emphasis. In the qualitative section, the grounded theory method was used and in the quantitative part a descriptive survey method was taken into account.

The statistical population in the qualitative section included experts, key people and top researchers from the university's technical and vocational college and were selected through homogeneous and snowball sampling. The statistical population of this study was the students of technical faculties throughout Iran. In this section, a multi-stage probable sampling method was used.

Considering the combination of the method of this research, data gathering tools in the qualitative section encompassed exploratory interviews with multiple answers questions about three important factors affecting the quality of education and the use of semi-structured interview tools.

In the quantitative part, using the identified factors and components derived from coding and analyzing qualitative data, a pairwise comparison questionnaire was developed. Validity was evaluated for content validity and was approved by the opinions of the experts and supervisor as well as advisor professors.

Cronbach Alpha method was used for reliability estimation and the reliability of each of the components was calculated and validated separately as follows Teacher component(87.0), Student component(82.0), and Educational environment(78.0):. In the data analysis section in the qualitative section, first, the primary and secondary categories were determined by coding, and in the secondary coding, common concepts were placed in one category. In the axial coding step using the static comparison method, the obtained categories were compared and their dimensions were determined and then effective categories were identified at the selected coding stage. In the quantitative part, the method of hierarchical analysis process was used to rank factors and components.

### **Findings**

**Qualitative data analysis:** At the initial stage of coding, each concept extracted was included in each of the three factors of teachers, students and the learning environment. For the teacher factor, 5 components and 69 concepts, for the student, 4 components and 43 concepts were obtained and for the operating environment of the educational environment, 4 components and 36 concepts were obtained.

**Quantitative data analysis:** In this section, the relative weight of each of the factors and factors affecting the teaching quality was determined using paired comparisons and using the hierarchical analysis process technique in which the three factors of the teachers, students and the educational environment had a relative weight of 410, 260 and 330 of 1,000, respectively. The rate of inconsistency of respondents is 0.08 and because it is less than 10%, this rate is scientifically acceptable.

Among the factors related to the teacher's role, the following components are ranked based on relative weight: professional teaching skills with a relative weight of 361 out of 1000, job characteristics of teachers with a relative weight of 214 out of 1000, personality traits Teachers with a relative weight of 156 per thousand, teaching activities of teachers with a relative weight of 139 per thousand, and individual characteristics of teachers with a relative weight of 130 per thousand. The rate of inconsistency of respondents in this section is 0.05 and acceptable.

Among the components related to student factors, the following components were ranked based on their relative weight. Component of Students' Records and Educational Experiences with Relative Weights of 385, Student Expectations from Professor with Relative Weights of 217, Individual Features of Students with Relative Weights of 205, and Family Attributes of Students with Relative Weights of 193 were identified as components of this factor. The inconsistency rate is also 0.07, which is acceptable.

Among the components of the educational environment, the components of the environment and educational environment, physical environment, educational quality assessment strategies, and organizational and administrative environment are ranked relative to the relative weight of 341, 247, 211 and 201 respectively. The inconsistency rate in this factor is 0.04 and is acceptable.

**Discussion and conclusion:** The quality of teaching and teaching in higher education is influenced by the various factors that are expressed in different sources in different sources. In this research, which was carried out in combination with the technical and professional university of Iran, the most important factors and components were identified in terms of three factors of teachers, students and educational environment, and the relative weight of each component was calculated.

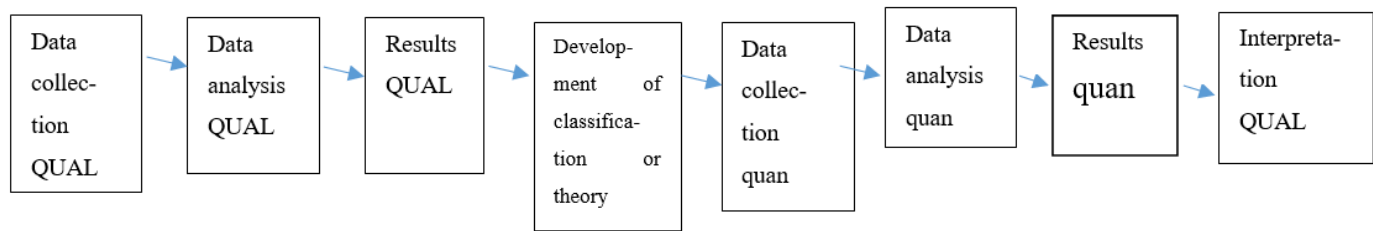
According to the findings of this research, and on the other hand, given the emergence of the technical and vocational universities and the policy of governments regarding the need to paying attention to technical and vocational training and the efficiency and effectiveness of graduates of the technical and vocational education and services sector Quality in the work environment, there should be great emphasis on the training of this group so as to provide areas of creativity, innovation and entrepreneurship. On the other hand, given that the university is defined as a capable university in the field of training skilled human resources, and advanced and industrial in the global category; the quality of education in this university is a major challenge and one of the main goals of the university is to improve the quality of education and meet the needs of the industry in the field of skills and technology. Therefore, it is recommended that in the educational and research policies of this kind of university, the quality of teaching and teaching is considered as one of the most important issues of the relevant authorities and designing a desirable educational quality assessment and providing indicators and tools for quality evaluation Teaching and training will provide the necessary effort to promote educational activities.

## 1. Introduction

During past two decades, Iran's higher education has faced numerous challenges including increased number of universities, large number of diverse educational institutions, increased number of students, and sometimes huge number of unemployed graduates; these have created many problems in Iran's higher education system. Neglecting capacities and economic, social, and cultural conditions, the increased number of higher education systems may result in reduced quality of higher education system. In fact, the increased number of students and graduates cannot be associated with desirable quality. These challenges have led to need for accountability in Iran's higher education system; they have forced the academic system to revise its structure, mission, goals, functions, and processes. Since universities are among the most important institutions which are needed by communities to grow and develop, their transparency, responsiveness, and quality improvement are necessary (Bazargan, 2003, 142). As a new managerial attitude, the performance management plays an essential role in guiding and combining quality components in organization in a desirable and effective manner (Jeffreys, Translated by Kakuyi, 2000, 87). It is obvious that the existence of a desirable performance management process in Iran's higher education institutions will improve their quality. The performance management in higher education institutions pays special attention to performance of students, graduates, and faculty members and factors affecting their quality; it evaluates the qualitative components of such organizations in a desirable manner and uses the results to improve the weaknesses and establish the strengths (Yamani & Arasteh, 2006, 69). As performance management plays an essential role in guiding and combining qualitative components in organization, the assessment of educational quality of universities may also provide useful guidelines for improving performance management process at universities (Altnbach & Rumbley 2009, translated by Saeed Abadi & Ahmad Khanlu, 2014, 138). The evaluation is one of the most important mechanisms for managing performance in production and development of quality in organizations. In fact, the quality improvement requires qualitative assessment; this is quite obvious in all industrial, commercial, and educational organizations. However, the qualitative assessment is one of the most important requirements of organizations and the higher education institutions are not an exception (Gourchian, 2000, 126). For this reason, in recent two decades, most countries have made special efforts to improve quality of education and have used evaluation approaches in doing so (Bazargan, 2000). The research (Dumond, 2010; Tsiniidou, 2010; Ghedin & Aquario; 2008; Nishi machi & kodaria; 2012; Fatima; 2014; Melhaoui; 2004; Chier; 2003; Vieira; 2002; Yarmohammadian et al., 2010; Ghaedi, 2006; Rahmani and Fathi Vajargah, 2008; Mojtaba Zadeh, 2016; Maroufi et al., 2007; Mohammad Hashemi, 2014; Najafi & Ismaili Rad, 2009; Mirzamohammadi, 2010; Omidian & Safari, 2015; Hematinejad, 2014; Berimani et al., 2011; Samari et al., 2013; Hosseini et al., 2013; Tabarsa et al., 2012; Ghonchi et al., 2012; Sabetnejad, 2011) has shown that the evaluation plays significant role in improving quality of educational systems in Iran and all countries around the world. However, it is expected that the explanation of factors affecting quality of education at technical and vocational university and determining the weight of each of components may be effective in improving quality of colleges at this university. So, this research seeks to answer the following questions: What are the main factors affecting quality of education of teachers, students, and educational environment? What is the relative contribution of each of factors affecting quality of education at technical university?

## 2. Methodology

The mixed (qualitative and quantitative) research approach was used in this study (Cooper, translated by Hamid Rafiee, 2006). The main advantage of this approach is that it leads to better understanding of research issues (Tedlee & Tashakori, 2009, translated by Azar & Jahanian, 2016). From among various mixed approaches, the sequential exploratory strategy of classification model (with emphasis on QUAL) was used for collecting the data (Creswell & Plano Clarck, 2007, translated by Kiamanesh & Saraei, 2011). The sequential exploratory strategy involves collecting and analysing qualitative data in first stage and subsequently, collecting and analysing quantitative data in second stage based on qualitative results of first stage (Creswell, 2009, translated by Kiamanesh & Dana Tousi, 2011). The classification model is used when the initial qualitative stage is conducted to identify main variables, develop classification or typology system, or develop a new theory; at secondary quantitative stage, these results are more accurately evaluated or studied (Morgan, 1998; Tashakorri & Tedley, 2009, quoted by Creswell & Plano Clark, 2007, translated by Kiamanesh & Saraei, 2011).



**Figure 1. Exploratory Plan of Classification Model with an Emphasis on QUAL (Creswell & Plano Clarke, 2007, translated by Kiamanesh & Sarai, 2011).**

### **Methodology of qualitative research**

In this research, the grounded theory was used as a qualitative approach. It is used to design a model-based theory (Charmaz, 2000, quoted by Bazargan, 2010). The implementation of grounded theory includes systematic (Strauss & Corbin, 1990), innovative (Glaser, 1992), and constructive (Charmaz, 2000) plans; however, the systematic method was used in this study. This method emphasizes the use of data analysis steps through open coding, axial coding, and selective coding (Marshal & Rasman, 1995; translated by Parsaian & Arabi, 2011; Zolfagarian & Latifi, 2011).

### **Methodology of quantitative research**

This was descriptive-survey study. The descriptive research includes a set of methods aimed at describing, explaining, and extracting factors and variables. The descriptive research can merely be used to understand the existing conditions or assist the decision-making process (Sarmed et al., 2007). The survey research is also a quantitative study in which the same questions are systematically asked from individuals or contributors and the answers are recorded and analysed (Numan, 2004; quoted by Moghadam, 2008). In addition, the pair comparisons based on expert views were conducted in analytical hierarchy analysis process (AHP) to compare and rank each of factors affecting quality of education (Ghodsipour, 2016; Nick Mardan, 2012).

### **Population, sample, and sampling method**

Due to mixed research method, the population and sampling methods were distinct in qualitative and quantitative studies. The population in qualitative study included staff in relevant fields at central organization of technical and vocational university and top technicians and researchers at technical and vocational university in 2011-2016. Using mixed (homogeneous and snowball) sampling method, the sample was selected. The population in quantitative study included educational assistants, heads of research and education department, and faculty members of all faculties in 2016. The multi-stage probability (random) sampling method was used for sampling in quantitative study. For this purpose, two colleges (one for girls and one for boys) were selected from each district; then, the sample was selected from each colleges. Thus, nine individuals from each colleges, eighteen individuals from each region, and one hundred and eighty individuals from all ten regions were selected as final sample and the necessary information was collected in the form of questionnaires and specific forms.

### **Tools and methods for collecting information**

Due to mixed research method, the research tools were also different in both qualitative and quantitative studies.

In qualitative study, the first stage used exploratory interviews with several open questions regarding the most important factors affecting quality of education and second stage used semi-structured interview. In quantitative part, the identified components and factors by coding and analysis of qualitative data were used to create questionnaires. Subsequently, the pair comparison questionnaires were distributed among selected samples; this questionnaire included factors, components, and categories affecting quality of education which were identified in qualitative study. The samples were requested to answer according to specific instructions of questionnaire.

It should be noted that for assessing the validity and reliability of tools in both qualitative and quantitative studies, specific methods were used. The content validity was evaluated; also, the Cronbach Alpha method was used to assess the reliability (Uono & ghebousy and Johnson, 2006, quoted by Creswell, 2009, translated by Kiamanesh & Danae Tous, 2011).

### **Data analysis method**

In qualitative study, first the open coding and information segmentation were used to determine main and second-



dary categories and in secondary or central coding, the common concepts were placed in one category. In axial coding, the constant comparison method was used to compare obtained categories and determine their dimensions. Then, the main categories were determined at selective coding stage. Finally, the categories affecting measured phenomenon, i.e. factors affecting educational quality, were determined based on grounded theory.

In quantitative study, the analytical hierarchy process (AHP) was used. The expert choice11 software was used to conduct the mentioned analyses.

### 3. Findings

#### Qualitative data analysis

At initial stage of open coding, each extracted concept was included in each of these three categories: teachers, students, and learning environment. In selection of categories, the categories which were mentioned in research questions were considered. Examining data which were obtained at first stage of open coding, 5 and 69, 4 and 43, and 4 and 36 components and concepts were obtained for teachers, students, and educational environment, respectively. After first stage of open coding, the second stage included integration of common and similar concepts and categories through constant comparative analysis of data. Thus, relying on the most significant and abundant basic concepts, the data were screened and reduced. At this stage, referring to similar concepts and comparing them with each other, the overlapped concepts and categories were identified and sorted and the common concepts were placed in related category (teachers, students, and educational environment). Accordingly, the extensive data were reduced to a limited number of general categories. At this stage, the data were categorized into major categories and concepts. After identifying main categories, the next step was axial coding. At this stage, the above items were compared and merged to determine final categories and concepts. Therefore, the coded data were compared and placed in appropriate categories. In this regard, the major categories were compared to ensure each class of categories is distinct from others. Then, the relationship between categories was examined and based on their nature, they were classified under heading of main category. In axial coding stage, 49, 33, and 29 main concepts were determined for each of three factors (teachers, students, and educational environment), respectively. In selective coding section, the provision of a convergent model was considered.

Based on qualitative analysis of interview data and coding of teacher factor, 5 components and 49 concepts were identified as table below.

**Table 1. Identified components and concepts of teacher factor**

Factor	Component	Concepts	PERCENT	Component	Concepts	PERCENT	
Teacher	Individual characteristics	Age	9	Teaching professional skills	Establishing and maintaining communication skills:	23	
		Gender	7		Creating a positive emotional situation	22	
		Level of Education	33		Expression technique		
		Teaching experience	29		Attracting students' participation and cooperation	20	
		Type of employment	22		Creating a sense of need for learning among students	17	
	Teacher's personality and ethical characteristics	Intimacy				Using non-verbal skills (body language)	18
			Assertiveness		9	Lesson presentation skills:	17
			Responsibility		8	Mastering subject of course	16
			Criticism		14	Ability to explain, interpret, and review concepts	11
			Flexibility		9	Ability to use examples	11
			Respect for justice		13	Ability to stimulate student learning	11
			Humility		10	Ability to create and strengthen spirit of group participation	12
			Avoiding discrimination		11	Ability to use appropriate teaching strategies	9
			Joy		8	Consistency between organizing and presenting methods and subject, conditions, and facilities	13
			Introversion		4	Quality of teaching method	
			Extroversion		5		



Factor	Component	Concepts	PERCENT	Component	Concepts	PERCENT
Teacher	Job features	Academic rank	48	Teaching professional skills	Classroom management skills:	42
		Motivation to choose a job	32		Observe order in class	24
		Amount of weekly teaching activities	11		On time start and finish of lesson	16
		Conducting executive activities	9		Control the attendance of students	18
	Teacher's research activities	Compilation and translation books	15		Educational evaluation skills:	30
		Implemented research projects	17		Quality of tests (validity, reliability, feedback)	25
		Articles published in scientific and research journals	32		Consistency between test methods and course content	25
		Membership in scientific-research associations	14		Evaluation and test time	20
		Membership in scientific committee of conferences and scientific-research conferences	13		Level of using open book exams	
		Subscribe to editorial board and reviewing articles in scientific and research journals	9			

In relation to student factor, 4 components and 33 concepts were extracted as table below.

**Table 2. Extracted components and concepts of student factor**

Factor	Component	Concepts	PERCENT	Component	Concepts	PERCENT
Students	Individual characteristics	age	8	Academic records and experiences	Individual interest in study field	11
		Intelligence	16		Motivation to choose a field	7
		Self-confidence	17		Compete with counterparts	4
		Locus of control	19		Importance of field	11
		Attitudes to study	15		Occupation future	9
		Self-efficacy	25		Diploma GPA	7
	Family features	Parent education	15		Rank at university entrance	6
		Parent job	16		Total average of student	8
		Family monthly income	20		Number of rejected semesters	5
		Number of children in family	11		Number of rejected lessons	4
		Child's rank	10		Prioritization in field selection	8
		Relationships between family members	19		Motivation to choose (optional and compulsory) course	4
	Student expectations from teacher	Observe the rules and regulations	21		Scientific-research activities	9
Easy taking in training		12	Time allocated by student to study	5		
Give high scores		13	Ratio of Quota student to total student	3		
Access to teacher outside of class time		18				
Considering specific problems of students		19				
Rate of answering students' non-academic questions		17				

In relation to educational environment, 4 components and 29 concepts were identified as table below.

**Table 3. Extracted components and concepts of educational environment factor**

Factor	Component	Concepts	PERCENT	Component	Concepts	PERCENT
Educational environment	Educational environment and conditions	Course subject feature	15	Organizational and administrative environment	Employment regulations	7
		Time to present lessons	12		Organizational climate	6
		Access to educational equipment and training assistance	17		Work culture	6
		Access to information and communication services	13		Consulting services	8
		Access to library (reference sources, journals, etc.)	12		Job satisfaction of faculty members	13
		Access to internet and authentic scientific databases	19		Retraining and in-service training	10
		Physical arrangement of class seats	12		Support from quality of education	9
					Observing hours of presence of teachers in college	9
	Physical environment	Faculty area	6	Educational quality assessment strategies	Criteria for promotion of faculty members	11
		Capacity of classes (student density)	11		Welfare regulations	12
		Quality of educational spaces (class, workshop, laboratory)	25		Research regulations	8
		Quality of laboratory equipment and materials	22		Approved indicators of assessing quality of teaching	43
		Quality of health facilities	10		Process of evaluating quality of teaching (time and place)	24
		Quality of cultural and sports facilities	9		Sources of information to assess quality of teaching and learning	33
	Quality of welfare service (dormitory and self service)	17				

### Quantitative data analysis

In this section, the relative weight of components and categories affecting teaching quality was determined using pairwise comparisons and using analytical hierarchy process technique.

**Table 4. Paired comparison matrix table of factors affecting teaching quality based on AHP technique**

Factors	Teachers	Students	Educational environment	Total points	Normalized weights
Teachers		+	+	2	0.66
Students	-		-	0	0
Educational environment	-	+		1	0.33

**Table 5. Relative weight of factors affecting teaching quality based on AHP technique**

Factors	Relative weight
Teachers	410
Students	260
Educational environment	330
Inconsistency rate: 0.08	Total: 1000

As is shown in table above, the teacher, student, and educational environment factors impact on teaching quality is 41, 26, and 33 percent, respectively. The inconsistency rate of respondents is 0.08; since this is less than 10% (acceptable value in AHP technique), it is scientifically acceptable.

**Table 6. Paired Comparison Matrix Table teacher factor components based on AHP technique**

Components	Teaching professional skills	Teachers' job features	Ethical-moral characteristics of teachers	Research activities of teachers	Individual characteristics of teachers	total points	Normalized weights
Teaching professional skills		+	+	+	+	4	0.4
Teachers' job features	-		+	+	+	3	0.3
Ethical-moral characteristics of teachers	-	-		+	+	2	0.2
Research activities of teachers	-	-	-		+	1	0.1
Individual characteristics of teachers	-	-	-	-		0	0

**Table 7. Relative weight of teacher factor components based on AHP technique**

Components	Relative weight
Teaching professional skills	361
Teachers' job features	214
Ethical-moral characteristics of teachers	156
Research activities of teachers	139
Individual characteristics of teachers	130
Inconsistency rate: 0.05	Total: 1000

The table above shows that among teacher factor components, the professional teaching skills (36.1%) and individual characteristics of teachers (13%) have the highest and least impact. The job characteristics of teachers (21.4%), personality-ethical characteristics of teachers (15.6%), and research features of teachers (13.9%) are other components affecting teaching quality. The inconsistency rate of respondents is equal to 0.05 and is acceptable.

**Table 8. Paired Comparison Matrix Table student factor components based on AHP technique**

Components	Students' academic records and experiences	Student's expectations from teacher	Individual characteristics of student	Family features of student	Total points	Normalized weights
Students' academic records and experiences		+	+	+	3	0.5
Student's expectations from teacher	-		+	+	2	0.33
Individual characteristics of student	-	-		+	1	0.16
Family features of student	-	-	-		0	0

**Table 9. Relative weight of student factor components based on AHP technique**

Components	Relative weight
Students' academic records and experiences	385
Student's expectations from teacher	217
Individual characteristics of student	205
Family features of student	193
Inconsistency rate: 0.07	Total: 1000

The above table shows that students' academic experiences, students' expectations of teacher, individual characteristics of students, and family characteristics of students impacted 38.5%, 21.7%, 20.5% and 19.3% on quality of teaching, respectively. The responders' inconsistency rate was 0.07 and this is acceptable.

**Table 10. Paired Comparison Matrix Table educational environment factor components based on AHP technique**

Components	Educational environment and conditions	Physical environment	Educational quality assessment strategies	Organizational and administrative environment	Total points	Normalized weights
Educational environment and conditions		+	+	+	3	0.5
Physical environment	-		+	+	2	0.33
Educational quality assessment strategies	-	-		+	1	0.16
Organizational and administrative environment	-	-	-		0	0

**Table 11. Relative weight of educational environment factors based on AHP technique**

Components	Relative weight
Educational environment and conditions	341
Physical environment	247
Educational quality assessment strategies	211
Organizational and administrative environment	201
Inconsistency rate: 0.04	Total: 1000

The above table shows that among educational environment factor, the educational and environment condition (34.1%) and organizational and administrative environment (20.1%) had the highest and least effect among components. The physical environment components (24.7%) and educational quality assessment strategies (21.1%) were components affecting teaching quality. The inconsistency rate of respondents was equal to 0.04 and this is acceptable.

#### 4. Discussion And Conclusion

The teaching quality in higher education is influenced by various factors which have been expressed in different terms in various sources. Some of the most important factors that have been emphasized by scholars include teachers, students, and educational environment factors. However, this research used mixed method and was conducted in technical and vocational university of Iran. It identified main components and concepts which were related to each of these three factors (teachers, students, and educational environment) and calculated the relative weight of each component. From among components of teacher factor, the professional teaching skill was identified as the most important component of teaching quality; this component is divided into concepts such as establishing and maintaining communication skills (5 indicators), lesson presentation skill (8 indicators), classroom management skill (4 indicators), and educational evaluation skill (7 indicators). Other components of teacher factor include personality-ethical characteristics of teacher (11 indicators), job characteristics of teacher (4 indicators), research activities of teacher (6 indicators), and individual characteristics of teacher (5 indicators); these were identified through qualitative data analysis. The effect of teacher's five components (teaching skills, occupational characteristics, personality-ethical characteristics, research activities, and individual characteristics) on teaching quality was 36.1%, 21.4%, 15.6%, 13.9%, and 13%, respectively. Different researchers (Damond (2010), Wiera (2002), Maroofi et al., (2007), Hematinejad (2014), and Mojtaba Zadeh (2016)) pointed and confirmed the impact of these components on teachers' quality of teaching.

Another finding of this research was the impact of student factors, components, and concepts on teacher's quality of teaching. According to findings, this factor (with four components, 33 concepts, and relative weight of 260 out of thousand) impacted 26% on teaching quality. The student's academic backgrounds and experiences (38.5%), student's

expectations from teacher (21.7%), individual characteristics of student (20.5%), and family characteristics of student (19.3%) were components affecting quality of teaching. This is consistent with findings of Gedin and Akariu (2008), Nishi Machi and Kudariya (2012), Melhawi (2004), Fatima (2014), Rahmani and Fathi Vajargah (2008), Sameri et al., (2013), and Tabarsa et al., (2012).

The findings on environmental environment showed that this factor (with four components, 29 concepts, and relative weight of 330 out of thousand) impacted 33% on teaching quality. From among components, the environment and educational conditions (34.1%), physical environment (24.7%), educational quality assessment strategies (21.1%), and organizational and administrative environment (20.1%) impacted on teachers' teaching quality. Tesindo (2010), Chir (2003), Sobhaninejad and Afshar (2008), and Barimani et al. (2011) referred to components of educational environment as factors affecting quality of teaching.

According to findings, however, it is recommended that in educational and research policy makings at technical and vocational university, the teaching and education quality to be considered as one of the most important issues, a desirable model to be designed for evaluation, and appropriate indicators and tools to be provided for evaluating teaching quality to promote educational activities.

## 5. References

- Altnbach, Ph., Laserzinger, J., Rambley, L. E. (2009). *Global Higher Education Trends: Forming an Academic Revolution*. Translated by Mohammad Reza Saeed Abadi and Parvin Ahmad Khanloo, Tehran: Institute for Research and Planning for Higher Education, p. 138.
- Bazargan, A. (2010). *Introduction to qualitative and mixed research methods*. Tehran: Didar.
- Bazargan, A. (2003). Capacity building for evaluation and promotion of quality of higher education system, international experiences and national necessities in creating proper structure. *Scientific-research publication of Supreme Council of Iran*, 41, 141-151.
- Bazargan, A. (2002). *Educational evaluation (Concepts, patterns, and operational process)*. Tehran: Samt.
- Bazargan, A. (2000). Measuring Access to Higher Education and Higher Education Quality: A Case Study from Iran. *Prospects*. Vol. (3): 365–371.
- Berimani, A., Salehi, M., Sadeghi, M.R. (2011). Investigating the factors affecting improvement of higher education quality in postgraduate education from the perspective of students. *Educational Management Research, Sixth Year, 26*, 1-24.
- Blackmar, D. (2004). "Issues in higher education quality assurance Australian Journal of public Administration, 63(2), 105-116.
- Bulgarelli, A. (2009). *Accreditation and quality assurance in vocational education and training*. Luxembourg: Publications office of the European union.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded theory: a practical Guide through qualitative analysis*. Sage publication, London.
- Creswell, J. W., Plano, C. (2007). *Mixed research methods*. Translated by Ali Reza Kiamanesh and Javid Sarai. Tehran: Ayizh.
- Creswell, J.W. (2009). *Research plan: qualitative, quantitative and mixed approaches*. Translated by Ali Reza Kiamanesh and Maryam Danaei Tous. Tehran: Jahad Daneshgahi.
- Dumond, A. (2010). The evaluation of the enignments for the study of the impact of the 'encadrement on the pedagogics of the professors: can be HEIG\_VD' in M.F.fave\_Bonnet, op.cit, pp165\_178.
- Fathi Vahjargah, K., Shafiei, N. (2007). Evaluation of quality of academic curriculum (adult education curriculum). *Quarterly of curriculum Studies, First Year, 5*, 1- 26.
- Fatima, H. E. (2014). Research, higher education and the quality of teaching: Inquiry in a Japanese academic context. *Research in higher education journal*. Vol. 24. Pp. 1-25.
- Gaedi, Y. (2001). *Designing a comprehensive system for evaluating educational performance (technical and vocational training courses)*. Unpublished research project.
- Gakuen, Nishimachi, Kodaria. (2012). *Quality Assurance For Higher education in Japan* available on :www.niad.ac.jp
- Ghedini, E. & Aquario, D. (2008). "Moving towards multidimensional assessment of teaching in higher education". *Higher education*. 56(5), 563\_597.
- Ghods Pour, H. (2016). *Analytical hierarchy process*. Tehran: Jahad Daneshgahi, Amirkabir University of Technology.
- Ghonchi, M., Hosseini, S.M., Hejazi, Y. (2012). Factor Analysis of Effective Management Components on the Quality of Higher Education from the Viewpoints of Professors. *Agricultural Promotion and education research*. Fifth Year, No. 2, pp. 1-18.
- Ghorchian, N., Khorshidi, A. (2000). *Studying quantitative and qualitative improvement of access to academic education in Iran*. Tehran: Andisheh metacognition publication.
- Harris, M., Cooper (2006). *Combined Research*. Translation by Mohammad Ali Hamid Rafiee. Tehran: Office of Cultural Research.
- Harris, M.C. (2006). *Mixed research*. Translated by Mohammad Ali Hamid Rafiee. Tehran: Office of Cultural Research.
- Hematinejad, Z., Hematinejad, M.A. (2014). Evaluating quality of educational services at Gilan Physical Education and Sport Sciences College based on SERVQUAL model. *Journal of Management Studies in Sport*, 1, 3, 28\_11.
- Hosseini, M., Farahani, A., Ghareh, M.A. (2013). Quality evaluation in the system of distance education in physical education. *Applied Research in Sport Management*. Volume 2, Number 2, pp. 124-135
- Jeffreys, D. (1996). *Comprehensive quality management training*. Translated by Hossein Kakoyi. Tehran: Publications of University of



- Welfare and Rehabilitation Sciences.
- Maroofi, Y., Kiamanesh, A.R., Ali Asgari, M., Mehrehmmadi, M. (2007). Assessing quality of teaching in higher education: reviewing some perspectives. *Journal of Curriculum Studies, First Year, 5*, 81-112.
- Marshall, C. and Rossman, G. (2016) *Designing Qualitative Research*. 6th Edition, SAGE, Thousand Oaks.
- Melhaoui, M. (2004), L'échec a univertise marocain: Bilan des Principis causes et attents de la p'edagogic unive sitaire, acts du zle'mc con l'aipa, university cadı Ayyad, marrakech.
- Mirzamohammadi, M.H. (2010). Designing a suitable model for assessing the academic achievement of the art group of Technical and vocational education based on comparative study. *Iranian Studies Curriculum Quarterly*. 2010, No. 17, pp. 153-173.
- Mohammad Hashemi, Z. (2015). Designing in establishment of performance evaluation system using AHP model. *Quarterly of Carafan. Two Scientific and Promotion Journals of Technical and Vocational University. Second Year, 36*, 69-70.
- Mojtaba Zadeh, M. (2016). Designing and validating scale to measure quality of universities in Iran. *Two Journal of Medical Education Strategies, ninth year, 2*, 62-62.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications for health research. *Qualitative Health Research*, 8, 362-376.
- Najafi, H.R., Ismaili Rad, A. (2009). The Role of the Assessment System in the Promotion of the Quality of Technical- Engineering Training, Educational Conferences. Academy of Sciences, Volume 1, Issue 2, pp. 1-9.
- Neard and camy. (1991). "From pacts to action, expanding the education role of the graduate division", in communication of the council of Graduate schools, washing ton D.C.
- Nick mardan, A. (2012). *Introducing Software Expert choice 11*. Tehran: Jahad Daneshghahi. Amirkabir University of Technology.
- Omidian, F., Omidian, M., Safari, M. (2013). Evaluation of the quality of the performance of the training groups, Master's degree in Dezful Islamic Azad University based on the European Fundamental Quality Management Model (EFQM). *Scientific- Research Quarterly of Jundishapur Education Development. First Year, No. 2*, pp. 147-157.
- Philip G, A., Laserizberg, L.A. R. (2009). *Awesome global education trends: evaluating an academic revolution*. Translated by Mohammad Reza Saeed Abadi and Parvin Ahmad Khanloo. Tehran: Institute for Research and Planning for Higher Education.
- Rahmani, R., Fathi Vahjargah, K. (2007). Assessment of quality of higher education. *Quarterly of Studies of Curriculum, Second Year, 5*, 1-26.
- Sabetnejad, H.R. (2011). *Assessment, validation, and quality assurance in technical and vocational education system*. Tehran: Ministry of Cooperatives, Labor, and Social Services: Organization of Technical and Vocational Education of Iran.
- Samari, I., Yamani Dozi Sorkhabi, M., Salehi Omran, E., Geraee Nejad, Gh.R. (2013). Investigating and identifying factors affecting university development process at universities in Iran. *Educational Planning Studies, Second Year, 4*, 67-100.
- Sarmed, Z., Bazargan, A., Hejazi, E. (2007). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran: Aghah Publication.
- Sobhani Nejad, M., Afshar, A. (2008). Explaining nature and components of higher education system to recognize challenges and develop innovative approaches. *Quarterly Journal of Islamic Azad University, 4*, 12-40.
- Strauss, A. and Corbin, L (1990). *Basics of Grounded Theory Methods*. Beverly Hills, CA. Sage.
- Tabarsa, Gh.A., Hasanvand, M., Arefnejad, M. (2012). Analysis and ranking of factors affecting improvement of education quality (Case study: Isfahan University). *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities, 4*, 51-74.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Tedley, Ch., Tashakori, A. (2009). *Basics of mixed research: Combining quantitative and qualitative approaches*. Translated by Adel Azar and Saeed Jahanian. Tehran: Jahad Daneshghahi.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, v. & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in education, 18(2)*, 227-244. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.3730740105>.
- Vieira, Flavia (2002). "Pedagogic quality at university: What teachers and students think", *Quality in higher education*. VOL.8, [www.ebs.co/pdf](http://www.ebs.co/pdf).
- Wood house, D. (2003). Quality Improvement through Quality Audit. *Quality in Higher Education g (2)*: 133-140.
- Yamani Doozi Sorkhabi, M. (2008). *Introduction of performance of academic systems*. Tehran: Shahid Beheshti University.
- Yamani Doozi Sorkhabi, M. (2012). *Quality in higher education*. Tehran: Samt.
- Yamani Doozi Sorkhabi, M., Arasteh, H.R. (2006). *Guidelines for university development planning*. Tehran: Shahid Beheshti University.
- Yarmohammadian, M.H., Sadooghi, F., Ehtashami, A., Hossein Salarianzadeh, M., Kasai Isfahani, M. (2010). Proposed model for evaluating pedagogical education. *Iranian Journal of Medical Education (Special Education Development Letter), 10*, 566-577.
- Zolfagarian, M.R., Latifi, M. (2011). *Grounded theory*. Tehran: Imam Sadiq University.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## **Matematik Bir Bilim Dalı Mıdır? Matematik Öğretmen Adaylarının Bilim-Matematik İlişkisine Dair Algıları<sup>1</sup>**

### **Is Mathematics A Science Branch? Mathematics Teacher Candidates' Perceptions Of Science And Mathematics**

Hüseyin EŞ<sup>2</sup>, Atilla ÖZDEMİR<sup>3</sup>, Makbule KAPLAN<sup>4</sup>

#### **Öz**

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin insanlığa sağladığı kazanımlar bilimi toplumsal hayatımızın önemli bir parçası haline getirmektedir. Ancak günümüz toplumunda bu kadar önemli bir yere sahip olan bilim kavramını tanımlamak hangi alanın bilimin sınırları içerisinde hangisinin ise dışında kaldığını belirtmek çok da kolay görünmemektedir. Günlük yaşantımızdan bilimsel ve teknolojik çalışmalara kadar pek çok alanda kullandığımız ve vazgeçilmezimiz olan matematiğin gerçekte bir bilim olup olmadığı ise üzerinde tartışılan bir konudur. Bu çalışmada bu konu üzerinde durulmuş ve Matematik öğretmen adaylarının genel anlamda bilim ve matematiğe dair algılarının, söz konusu algıların ışığında oluşmuş bilim – matematik ilişkisine dair düşünceleri inceleme konusu yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama kaynakları ve verilerin analizi süreçlerinde nitel metodoloji esas alınmıştır. Çalışma grubunda bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 38 (20 erkek, 18 kız) matematik öğretmen adayı bulunmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yedi açık uçlu sorudan oluşan Bilim-Matematik Algısı Formu (BMAF) kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan veriler içerik analizi ile nitel metodolojiye uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların bilim ile teknoloji arasındaki ayrımı net olarak yapamadıkları, bilimsel yöntemi açıklarken bilimsel bilgiye ulaştıran tek bir hiyerarşik yolu ifade etmeye çalıştıkları, matematiksel bilgi üretim sürecini problem çözümü ve ispat süreci olarak değerlendirdikleri ve önemli bir kısmının matematiği bir bilim dalı, bir kısmının ise bilime yardımcı bir alan olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Bilim ve matematik, bilimin doğası, matematiğin doğası, matematik öğretmen adayları

#### **Abstract**

The achievements that scientific and technological developments bring to humanity make science an important part of our social life. However, it is not so easy to define the concept of science which has such a significant place in contemporary society, and to specify which area is inside the boundaries of science and which is outside. It is, in fact, a matter of debate whether mathematics that we use in many areas from our daily lives to scientific and technological studies, and that is indispensable for us is actually a science or not. In this study, this subject was discussed and mathematics teacher candidates' perceptions of science and mathematics in general terms and their thoughts about the science-mathematics relationship that occurred in the light of these perceptions were analyzed. Qualitative methodology was taken as a basis in the determination of the study group, in the data collection resources and in the analysis of the data. The participants were 38 (20 male, 18 female) mathematics teacher candidates studying at the faculty of education of a state university in the study group. The Perception of Science and Mathematics Form (PSMF), which was developed by researchers and consists of seven open-ended questions, was used to collect the data of the study. Data obtained by open-ended questions were analysed with content analysis technique. When the research findings were examined, it was seen that participants cannot clearly distinguish between science and technology, they try to express a single hierarchical way of delivering scientific information while explaining the scientific method, they consider the mathematical knowledge production process as problem solving and proof process and a significant part of the participants considered the mathematics as a branch of science while some of them regarded it as an auxiliary field.

**Keywords:** Mathematics teacher candidates, nature of science, nature of mathematics, science and mathematics,

1. Bu çalışmanın bulgularının bir bölümü International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (2018)'de sunulmuştur.

2. Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sinop, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-8294-5080>

3. Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sinop, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-4775-4435>

4. Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sinop, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-7962-702X>

**Atf / Citation:** Eş, H., Özdemir, A., & Kaplan, M. (2019). Matematik bir bilim dalı mıdır? Matematik öğretmen adaylarının bilim-matematik ilişkisine dair algıları. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 407-419. doi:10.24106/kefdergi.3195

## Extended Abstract

Those who are trying to define mathematics often make themselves content with ordering some of its characteristics. However, these characteristics are usually not enough to understand what its nature is exactly like (Umay, 2002). While many researchers have expressed mathematics as a “language” (Karaçay, 1985; Yıldırım, 1996; King, 1998; Renyi, 2011), American Association for the Advancement of Science (AAAS) regards mathematics as the main language of science. The language of thinking logically, reasoning, problem-finding, solution-making and scientific laws. When we regard mathematics as a language, can we make reference to mathematical facts can be said to be in the sense that its concepts are meaningful for those who know their rules, but meaningless for those who have not learned them? Can we talk about mathematical facts when we regard mathematics as a language and when it is thought that it is meaningful for those who know its concepts and rules but meaningless and even non-existence for those who have not learned them? Even if we do not know Newton’s law of universal gravitation, it is inevitable that the materials we drop from the top are dropped. Does it describe a similar situation where we would have zero if we multiply zero with any number? This difference brings about the question, or rather the debate of “Is mathematics a science branch?”. With mathematics being the language of science indisputably, is this sufficient for mathematics itself to be regarded as a science branch?

When the field literature was scrutinized; it was seen that studies that examine the perceptions of the preschool (Akerson, Buzzelli, & Donnelly, 2010; Turgut, Eş, Bozkurt Altan, & Öztürk Geren, 2016), classroom (Tatar, Karakuyu, & Tüysüz, 2011) and science (Turgut, 2009) teacher candidates and their perceptions were made. However, there were not enough studies that analyze neither the perceptions of mathematics teacher candidates related to science nor the relationship between science and mathematics. For this reason, in the present study, it was aimed to analyze the perceptions of mathematics teacher candidates about science and mathematics in general terms, and their thoughts of science-mathematics relationship which are shaped in the light of these perceptions.

### Method

Qualitative methodology was taken as a basis for determining the study group and data collection resources, and during the analysis of data in this study where the perceptions of the mathematics teacher candidates about science and mathematics in general terms and their thoughts of science-mathematics relationship which are shaped in the light of these perceptions were regarded as the subject of this study.

The focus of the research is the relationship between science and mathematics. Therefore, the study group was formed from mathematics teacher candidates who would be the most important human factor in delivering mathematics to the community. In the study group, there were 38 (20 male, 18 female) mathematics teacher candidates who were studying in the education faculty of a state university during the 2017-2018 education year.

The Perception of Science and Mathematics Form (PSMF), which was developed by researchers and consists of seven open-ended questions, was used to collect the data of the study. It was aimed to examine the candidates’ general sense of science with the first two questions in the PSMF, their mathematics perception in the general sense with the third and fourth questions, and their thoughts of science - mathematics relationship with the last three questions.

Data obtained by open-ended questions were analysed with content analysis technique.

### Findings

When the findings of the research were examined, it was seen that the participants emphasize technology the most while defining science and referring to its purposes, and they think that science has the mission of facilitating the life. Additionally, it was observed that while describing the scientific method a significant portion of the participants tried to depict a single set of fixed steps that scientists always follow, a single hierarchical way of delivering scientific knowledge to them without a doubt. The Scientific Method myth, by pointing out a hierarchical relationship between theory and law, also reveals a common misconception in this area. While defining mathematics, participants brought language into the forefront most, and then information source, thinking style, culture, science and game concepts respectively.

When the findings constituting the focus of this research regarding the perceptions of mathematics teacher candidates about the science-mathematics relationship are evaluated, it is seen that a significant part of the candidates considers mathematics as a science branch. Even though this finding seems to be contradictory to other findings of the research in the first place (such as not using the concept of “science” in their definitions, etc.), the contradiction emerges when the answers of the participants are analysed. That is because most of the candidates who have expressed mathematics as a science branch have pointed out the abstraction of mathematics at the same time. While some of the candidates express mathematics as an auxiliary branch to science in the mathematics-science relationship, others consider it as two areas that are affected by each other. In addition to these, a few of the candidates have seen mathematics over the top of all sciences, emphasizing the influence of mathematics on science and creating a hierarchy.

In conclusion, it is seen that science perceptions of mathematics teacher candidates are shaped on some misunderstandings. This situation is also reflected in the candidates’ science-mathematical relationship and causes the candidates to experience difficulties in describing what mathematics is, which they will be teaching, and how it is related to science.

## 1. Giriş

Günlük yaşantımızdan bilimsel ve teknolojik çalışmalara kadar pek çok alanda kullandığımız ve vazgeçilmezimiz olan matematik nedir? Umay'a (2002) göre tanımlanması en zor kavramlardan biridir. Toluk'a (2003) göre ise "sayı ve şekil bilgisi", "işlemler ve kurallar topluluğu", "desenler ve düzenler bilimi" gibi değişik tanımlamalar ile ifade edilebilir. Türk Dil Kurumu (TDK) ise matematiği aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı olarak tanımlamaktadır.

Matematiği tanımlamaya çalışanlar genellikle onun bazı özelliklerini sıralamakla yetinmişlerdir. Ancak bu özellikler genellikle onun doğasının, tam olarak ne olup ne olmadığını anlaşılması için yeterli değildir (Umay, 2002). Pek çok araştırmacı matematiği bir "dil" olarak ifade etmekte iken (King, 1998; Renyi, 2011; Yıldırım, 1996; Karaçay, 1985) Amerika Fen Bilimleri Geliştirme Kurumu (AAAS) matematiği bilimin ana dili olarak görmektedir. Mantıklı düşünmenin, akıl yürütmenin, problemleri saptamanın, çözüm üretmenin ve bilimsel yasaların dili. Matematiği bir dil olarak kabul ettiğimizde, onun kavramlarını, kurallarını bilenler için anlamlı fakat öğrenmemiş olanlar için ise anlamsız hatta yok hükmünde olacağı düşünüldüğünde acaba matematiksel gerçeklerden söz edilebilir mi? Kütle çekim yasasını bilmesek dahi yüksekte bıraktığımız maddelerin yere düşmesi kaçınılmaz bir durum iken sıfır ile herhangi bir sayıyı çarptığımızda sonucun sıfır olacağı benzer bir durumu betimler mi? Bu farklılık matematik bir bilim dalı mıdır? sorusunu daha doğrusu tartışmasını gündeme getirmektedir. Matematiğin bilimin dili olduğu tartışma götürmez bir durum olmakla birlikte acaba bu durum, matematiğin kendisinin de bir bilim dalı olarak kabul edilmesi için yeterli midir? Bu soruyu yanıtlayabilmek için elbette öncelikli olarak "bilim nedir?" sorusunu yanıtlamak gerekmektedir. Bilim de matematiğe benzer şekilde toplumsal yaşantımızın vazgeçilmez unsurlarından biri haline gelmiştir. Öyle ki bilimin görüşü olmadan insani değerlerin, politik ve ekonomik sorunların veya eğitimin amaçlarının dahi tartışılmayacağı iddia edilmektedir (Hurd, 1998). Ancak günümüz toplumunda bu kadar önemli bir yere sahip olan bilim kavramını tanımlamak çok da kolay görünmemektedir. Mesela Feder (2014), bilimi güvenilir bir biçimde bilgiye ulaşma teknikleri olarak ifade ederken McComas'a (1996) göre bilim, doğal dünyayla ilgili soruları cevaplamak üzere bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak herkesin irdelemesine açık, geçerli ve güvenilir genellemeler ve açıklamalar ortaya koyma etkinliğidir. Kuhn'a (2006) göre ise bilim, süreklilik göstermez, belirli bir istikrarı yoktur ve hâkim değerler dizisi doğrultusunda olağan biçimde devam ederken zaman zaman gerçekleşen devrimlerle kesintiye uğrar. Hâkim değerler dizisi yerini bir başkasına bırakır ve devrimle gelen bilim yeni olağan bilim halini alır. Eş (2014) ise farklı bilim alanlarının aynı kavramı dahi farklı şekillerde (tanımlama, sınıflama gibi) ele alabileceğini belirtmektedir. Burada sadece Feder'in (2014) tanımı dikkate alındığında Matematik de güvenilir bir biçimde bilgiye ulaşma tekniğidir. Bu bağlamda Matematik bir bilim dalı olarak kabul edilebilir. Ancak McComas'ın (1996) doğal dünya vurgusu Matematiği bilimin bir miktar dışına itmektedir. Benzer şekilde Kuhn'un (2006) bilimsel devrimler görüşü Matematiğin aksiyomatik yapısı ile tam bir uyum göstermemektedir. Öyle ki Umay (2002b) hiçbir fonksiyonun türevinin alınamayacağı kanıtlanırsa bile yapılmış olan ispatın ortadan kalkmayacağını, olsa olsa uygulama alanı olmadığından kullanılamayacağını ifade etmektedir. Eş (2014) birbirine çok yakın olan beslenme ve biyoloji gibi iki bilim dalının dahi aynı kavramı farklı ele aldıklarını belirtmektedir. Matematik için ise örneğin Geometri ve Cebir'in aynı kavramı farklı değerlendirme durumu söz konusu değildir. Ayrıca bilimi basit bir şekilde tasvir etmek ya da bilimin sınırlarını çok keskin bir şekilde çizmek pek de mümkün görülmemektedir. Mesela iğnelerin deri içine sokulması ile vücuttaki spesifik noktaların uyarılması olarak tanımlanan akupunktur (Sjölund, 2005), önceden sözde-bilim olarak kabul edilirken (Allchin, 1996), yapılan kontrollü deneylerin ardından sınırlı da olsa bilimsel kabul görebilmektedir (Jones, 2002). Bununla birlikte gökcisimlerinin insan psikolojisi ve kişiliği üzerindeki etkilerinden dem vuran ve astronomi ile psikoloji bilimlerinin görevlerine talip olan bir sözde-bilim olan astrolojiyi bilim olarak kabul eden çevreler de varlığını korumaya devam etmektedir (Francis ve Robbins, 2007; Lundström, 2007; Losh ve Nzekwe, 2011). Matematiğin sınırları ile ilgili benzer tartışmalar ise yok denecek kadar azdır.

Bilime atfedilen değer, başka bir ifadeyle bilimin güvenilir tek bilme biçimi (din, felsefe, sanat vb. ötesinde) olduğu düşüncesi, her değerli şeyin başına gelenin bilimin de başına gelmesine neden olmuş pek çok çalışma alanı bir şekilde kendisini bilim içerisinde ya da çevresinde (yakın ilişki durumunda) konumlandırma çabası içerisine girmiştir. Bu durum ise neyin bilim olup olmadığını, bilimin sınırlarını çizmeyi hem zorunlu hem de zor bir durum haline getirmektedir.

AAAS matematiği hem teorik hem de uygulamalı bir bilim olarak değerlendirmekte ve matematik ile bilim arasındaki ittifakın yüzyıllar öncesine uzanan derin bir geçmişe sahip olduğunu belirtmektedir. Öyle ki Platon, Akademisinin girişine "geometri bilmeyen giremez" yazdırmıştır. Bu ittifakta bilim, araştırmak için matematiğe ilginç problemler sağlarken matematik ise verilerin analizinde kullanılacak güçlü araçlarla bilimi desteklemektedir. Bilim insanı dendiğinde ilk akla gelen isimlerden biri olan Isaac Newton Fizik biliminin belki de çağ atlamasına sebep olan Matematik alanındaki önemli buluşun "fluxions" (diferansiyel hesap) da sahibidir. Matematik alanındaki bu buluş sayesinde Newton mekaniği an-



lamlı, anlatılabilir ve de anlaşılabilir hale gelmiştir. Bir diğer önemli bilim insanı Einstein ise bilimi matematik sayesinde gözlemlerin ötesine taşımıştır. Öte yandan Matematik ile bilim anlaşılabilir bir düzenin varlığına olan inanç, mantıksal düşünmenin kullanımı, dürüstlük ve açıklık gibi ilkelere sahip vb. ortak özelliklere sahiptirler (AAAS, 1989). Ancak Yıldırım (2005) ise matematik ile ampirik bilimleri ayıran en önemli özelliği, ulaştığı sonuçların kesin zorunlu olması olarak belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle hiçbir olgusal genelleme ya da hipotez, ne denli belgelenmiş olursa olsun, yeni gözlem verileri karşısında yanlış çıkma olasılığından kurtulmuş olamaz. Oysa matematikte bir teorem bir kez ispat edildi mi artık, aksiyomları reddedilmedikçe, yanlış çıkma olasılığı yoktur. Çoğu insan bilim kavramını yalnızca fizik, kimya ve biyolojiyi düşünerek doğa bilimleri anlamında kullanmaktadır. Bu anlamıyla bakıldığında doğal bilimler fiziksel evreni araştırırken matematik bunu araştırmaz bu yüzden gerçekten bir doğal bilim değildir (Ainsley, 1990). Öte yandan birçok matematikçi de kendisini bilim insanı olarak görmezler (Growney, 1992). Özellikle Platoncu görüşe dayalı olan matematiksel nesnelere fiziksel dünyadan bağımsız var olduğu düşüncesi matematik dünyasında etkili olmuştur. Bu görüşün bir diğer önemli savı matematiğin apriori (duyumlardan bağımsız) olduğu yani deneysel olmadığıdır. Duyumlar aracılığıyla elde edilen ampirik bilginin aksine matematiksel gerçekler ve nesnelere “zihnin gözü” aracılığıyla sezilirler böylece görmeden kavranırlar. Bu görüşün etkileri karşımıza matematik tarihinden okullarda öğretilen matematiğe kadar birçok alanda karşımıza çıkmaktadır (Kuryel, 2010). Buna karşın bilginin anlamlandırılmasının matematiğin insanlık tarihiyle gelişimi düşünüldüğünde mümkün olabileceğini savunan bazı bilim insanlarına göre ise bir çocuk saymayı öğrenirken öncelikle çakılları ve küçük dalları sayarak başlar. Ancak beş çakıl taşı ve dört çakılın toplandığında dokuz ettiğini öğrendikten sonra beş artı dördün dokuz ettiğini öğrenir. Böylece matematiğin aslında doğadaki bilgiden ve duyulardan bağımsız olmadığı görülür (Renyi, 2011). Bu iki farklı görüşü Einstein;

*“Matematiksel bir önerme olgusal dünyaya ilişkin olduğu kadarı ile kesin değildir; kesin olduğu kadarı ile olgusal dünyaya ilişkin değildir.”*

sözü ile önemli ölçüde derlemiş ve açıklık getirmiştir. Yani bilim doğası gereği olgusal dünya ile ilgilenir, onu açıklamaya çalışır ve hiçbir bilimsel bilgi kesin değildir.

Alan yazın incelendiğinde; okulöncesi (Akerson, Buzzelli, & Donnelly, 2010; Turgut, Eş, Bozkurt Altan, & Öztürk Geren, 2016), sınıf (Tatar, Karakuyu, & Tüysüz, 2011) ve fen bilgisi (Turgut, 2009) öğretmen adayları ile adayların bilime ilişkin algılarını inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak gerek matematik öğretmen adaylarının bilime ilişkin algılarını inceleyen gerekse de bilim ile matematik ilişkisini irdeleyen yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu gerekçelerle mevcut çalışmada matematik öğretmen adaylarının genel anlamda bilim ve matematiğe dair algılarının, söz konusu algıların doğrultusunda şekillenen bilim – matematik ilişkisine dair düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## 2. Yöntem

Matematik öğretmen adaylarının genel anlamda bilim ve matematiğe dair algılarının, söz konusu algıların ışığında oluşmuş bilim – matematik ilişkisine dair düşüncelerinin inceleme konusu yapıldığı bu çalışmada çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama kaynakları ve verilerin analizi süreçlerinde nitel metodoloji esas alınmıştır. Çünkü nitel araştırmalar, insanların dünyalarını nasıl oluşturdukları, bu dünyada edindikleri deneyimi nasıl yorumladıkları ve anlamlandırdıkları ile ilgilenirler ve nitel araştırmaların ürünü zengin bir betimlemedir (Merriam, 2013). Bu bağlamda çalışma grubunun nasıl belirlendiği, veri toplama araçlarının nasıl hazırlanıp uygulandığı ve verilerin nasıl analiz edildiği detaylıca açıklanarak ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

## 3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, çalışmanın amacı ve esas alınan nitel metodoloji uyarınca amaçlı çalışma gruplarından uygun durum çalışma grubu olarak seçilmiştir. Böylece araştırmanın amacına uygun ve kolay araştırma yapılacak kişi ve grupların belirlenmesi amaçlanmıştır (Creswell, 2012; Sönmez & Alacapınar, 2016). Araştırmanın odak noktasını bilim – matematik ilişkisi oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu matematiğin topluma ulaştırılmasında en önemli insan faktörü olacak olan matematik öğretmen adaylarından oluşturulmuştur. Çalışma grubunda bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 38 (20 erkek, 18 kız) matematik öğretmen adayı bulunmaktadır. Söz konusu öğretmen adaylarının tamamı araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmışlardır.

## 4. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yedi açık uçlu sorudan oluşan

Bilim-Matematik Algısı Formu (BMAF) kullanılmıştır. BMAF de yer alan ilk iki soru ile adaylarının genel anlamda bilim algısı, üçüncü ve dördüncü sorular ile genel anlamda matematik algısı, son üç soru ile de bilim – matematik ilişkisine dair düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. BMAF'nin geliştirilme sürecinde Şekil 1. deki yol haritası izlenmiştir (Büyükoztürk, 2005);



### Şekil 1. BMAF'ın Geliştirilme Süreci

1. Problemin Tanımlanması: Bu çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının “bilim - matematik ilişkisine dair düşüncelerinin belirlenmesidir. Dolayısıyla hazırlanan formun bu soruya cevap verecek şekilde olması amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak öğretmen adaylarının öncelikle bilim ve matematik ile algılarını ve bu algılar ışığında oluşan bilim – matematik ilişkisi ile ilgili düşüncelerinin belirleneceği formun hazırlanması planlanmıştır.

2. Madde yazma: bu basamakta araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikli olarak ilgili alan yazın taranmıştır. Yapılan taramada araştırmanın amacıyla tam olarak örtüşen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğrenci ve öğretmen adaylarının bilim algılarına yönelik çalışmalara rastlanmış (Frykholm ve Glasson, 2005; Berber & Güzel, 2009; Turgut, 2010; Şenel & Aslan, 2014; Turgut, Öztürk & Eş, 2017) ve bu çalışmalar incelenmiştir. Formu oluşturan maddelerin yazımında, öğretmen adaylarının serbestçe cevap vermelerini sağlamak, beklenilmeyen ya da planlanamayan cevapların da alınabilmesi ve böylece konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olunabilmesi amacıyla açık uçlu yorumlama soruları tercih edilmiştir. Formda yer verilen yedi açık uçlu sorunun ilk ikisi ile öğretmen adaylarının genel anlamda bilim algısının tespit edilmesi, üçüncü ve dördüncü sorular ile öğretmen adaylarının genel anlamda matematik algısının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Beş, altı ve yedinci sorular ile de adayların bilim – matematik ilişkisi ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

3. Uzman Görüşü Alma: Bu aşamada formda yer alan maddelerin ihtiyaç duyulan olgusal ve yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derece yeterli olduğunu belirlemek amacıyla sırasıyla Fen eğitimi, Matematik eğitimi ve ölçme ve değerlendirme alanlarında çalışmaları olan 3 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların ilgili maddeler ile ilgili olumlu görüşlerinin alınmasının ardından son aşamaya geçilmiştir.

4. Ön Uygulama, Analizler ve Ankete Son Şeklini Verme: Bu aşamada taslak form araştırmanın dışında tutulmuş aynı programda öğrenim görmekte olan 12 öğrenciye araştırmacılar tarafından uygulanarak gelen eleştiriler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Bu öğrencilerin cinsiyete göre eşit dağılım göstermesine de dikkat edilmiştir. Elde edilen bilgiler sonucunda form nihai uygulama için hazır hale getirilerek, geçerli ve güvenilir bir form elde edilmiştir (Mertens, 1998).

## 5. Veri Analizi

Araştırmada ulaşılan veriler içerik analizi ile nitel metodolojiye uygun olarak analiz edilmiştir. Söz konusu analiz sürecinde, her bir katılımcının formda yer alan sorulara verdiği cevaplar kendi içindeki bütünlüğünü bozmadan ve özellikle tekrarlanan kavramların, ifadelerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine izin verecek şekilde gözden geçirilmiştir. Bu şekilde daha sağlıklı ve geçerli bir kodlama sisteminin oluşturulabileceği düşünülmüştür. İlgili süreçte önce adayların cevap kâğıtları temsili olarak yeniden adlandırılmış (mesela ilk öğretmen adayının kâğıdı için ÖA1 gibi) ve her bir cevap kâğıdı ayrı ayrı okunarak tespit edilen potansiyel kavramlar, tematik yapılar kısaca kodlanmıştır. Kodlama bazen kelimeler, bazen de bütün olarak cümleler veya paragraflar bazında yapılmış ve ana fikirler, temalar üzerinden gerçekleştirilmiş, böylece oluşturulan ilk kodlar listesi benzer yapıların yeniden adlandırılması yoluyla sadeleştirilmiş ve nihai halini almıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2006; Bogdan, Biklen, 2007). Kodlar listesi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış çıkarılan kodlardaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Farklı kodlamalar tekrar gözden geçirilerek gereken durumlarda öğretmen adaylarının cevabında anlatılmak istenen husus ile ilgili üçüncü bir uzmandan görüş alınmıştır. Adayların cevapları bu son kodlar listesine göre yeniden gözden geçirilmiş, oluşturulan kodların cevapları tam olarak karşıladığı kanısına ulaşıldıktan sonra ise ilgili frekansların belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Analiz süreci, nihai listede

yer alan ve verileri temsil ettiğine kani olunan kodların kendi içinde sınıflandırılarak belirli kategoriler altında gruplandırılmasıyla sonlandırılmıştır (Strauss ve Corbin, 1998; Creswell, 2005; Maxwell, 2005). Analizlerimizin güvenilirliği iki şekilde sağlanmıştır. İlk olarak, bu çalışma sırasında toplanan veriler, birinci ve ikinci yazarlar tarafından bağımsız olarak kodlanmış, iki araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmış ve araştırmacıların çelişkiye düştüğü durumlar yeniden değerlendirilerek kodlara son şekli verilmiştir. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği;  $[(\text{Görüş birliği}) / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$  formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 94 olarak bulunmuştur. İkincisi, iki ayrı analiz karşılaştırıldıktan sonra oluşan kategori ve kod listesi gözlemci üçgenlemesi yöntemi (Denzin, 1970) ile süreci doğrulamak amacıyla araştırmaya katılmayan bir alan uzmanına incelenmiştir. Söz konusu analiz sürecine dair örnek öğrenci ifadeleri ve oluşturulan kategori, kod ve örnek ifadeler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Örnek Kod ve İfadeler**

Kategori	Kod	Örnek ifade
Bilim algısı	Teknoloji	“Bilimin amacı insanların ihtiyaçlarını karşılamaktır.”
	Evreni anlama	“Evreni ve dünyamızı algılayıp anlamamızı sağlayan uğraştır.”
	Bilgiye ulaşma yolu	“Bilgiye yani doğru ve tutarlı bilgiye ulaşma yolu”
	Bilgi birikimi	“Çeşitli süreçler sonucunda ulaşılan bilgi birikimidir.”
Bilimsel süreç algısı	İnsanın kendini geliştirmesi	“Bilim insanın kendini geliştirmesi ve ... için yapılıdır”
	Tek yöntem miti	“İlk olarak problemi tespit ederiz. Daha sonra bu problem hakkında gözlem yapar ve veri toplarız. Hipotez kurup deneyler yaparız. Sonuç olumlu olursa teori, bu ispatlanırsa da kanuna dönüşür.”
	Problem-süreç-kanıtlama	“Önce bir problem ortaya çıkar, sonra bilimsel çalışmalar yapılarak problemin çözümüne ulaşılır. En sonunda ise bu çözüm kanıtlanır.”
	Deney-gözlem	“Bilimsel süreçte deney ve gözlem kullanılır.”
Matematik algısı	Problem-çözüm	“İnsanlığın karşısına çıkan problemlere çözüm üretilir.”
	Farklı yöntemler	“Tek bir yöntemden söz etmek doğru olmaz bu süreçte farklı yöntemler kullanılmaktadır...”
	Dil	“Sağlam, kullanışlı, evrensel bir dil ve kültürdür.”
	Bilgi kaynağı	“İspat, teorem vb. den oluşan bilgi kaynağı”
	Düşünme biçimi	“Sayıları, ispatları, teoremleri düşünme sanatıdır.”
Matematiğin amacı	Kültür	“Matematik bir kültürdür.”
	Bilim dalı	“Her şeyden önce bir bilim dalıdır...”
	Oyun	“... hayatın her alanında olan bir oyun gibidir...”
	Doğayı ve yaşamı anlama	“... soyut kavramlar üzerinden doğayı ve yaşamı anlamak...”
	Diğer alanları kolaylaştırma	“Farklı bilimsel alanlara hizmet eder...”
Matematiğin süreci algısı	İnsanın kendini geliştirmesi	“İnsanın özellikle zihinsel gelişiminde etkilidir...”
	Günlük hayatı kolaylaştırma	“Alışveriş vb. günlük yaşamımızı kolaylaştırır ...”
	Problem çözümü	“Matematikte bilgi problem üzerine yoğunlaşarak, problemi çözerek üretilir.”
	İspat	“Matematik bir ispat sürecidir.”
Bilim – matematik algısı	Zihinsel (soyut) faaliyet	“... zihnimizde soyutlaştırarak bu bilgiyi üretir...”
	Merak	“Matematiğin süreci merak ile başlar ...”
	Birikimsel	“Mevcut bilgileri kullanıp yeni bilgiler üretilir.”
	Bilim dalı	“Matematikte bir bilimdir.”
Bilim – matematik algısı	Bilime yardımcı	“FKB gibi bilim dallarının gelişmesinde önemlidir...”
	Etkileşimli alanlar	“Matematik bilime ... yardım eder. Aynı şekilde bilme de matematiğe ...”
	Tüm bilimlerin anası	“fizik, kimya, biyoloji tüm bilim dalları matematiğin alt dallarıdır”

### Katılımcıların Bilim Algısı

BMAF’da yer alan birinci soruda katılımcılara “Bilim nedir ve ne amaçla yapılır?” sorusu yöneltilmiş ve bu soru ile katılımcılar genel anlamda bilim üzerinde düşünmeye sevk edilmiş ve bilimin kendileri için ne anlama geldiği, öncelikle bilimin hangi niteliklerini ön plana çıkarttıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu soruya verilen cevapların analiziyle ulaşılan ve adayların bilimin temel özelliklerine dair algılarını temsil eden kodlar aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Katılımcıların Bilim Algıları**

Kategori	Kod	f
Bilim algısı	Teknoloji	30
	Evreni anlama	24
	Bilgiye ulaşma yolu	13
	Bilgi birikimi	5
	İnsanın kendini geliştirmesi	4

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların bilimi tanımlarken ve bilimin amaçlarından bahsederken en fazla teknolojiyi ön plana çıkardığı ve bilimin hayatı/yaşamı kolaylaştırma misyonu olduğunu düşündüğü görülmüştür. Bu algı, bilim ile teknoloji arasındaki farkı muğlaklaştırmakta ve sorulara cevap bulma ve anlama uğraşı olmanın ötesinde bilime tasarım ve icat görevlerini yüklemektedir.

*“Bilim bulunduğumuz dünyayı daha kolay yaşanılır hale getirmeyi amaçlar. Bilim evreni ve dünyamızı algılayıp anlamamızı sağlayan uğraştır (5).”*

Örnek cevapta da görüldüğü gibi katılımcılar teknoloji vurgusunun ardından bilimin temel amacı olan evreni anlama gayretini de ön plana çıkartmaktadırlar. Örneğin ÖA17;

*“evrendeki olayları ele alıp ... yasalara ulaşılan yol ...”*

İfadesi ile bilimin evreni anlama gayretine vurgu yaparken aynı zamanda bunun bir süreç olduğunu da belirtmektedir. Benzer şekilde katılımcılar bilimin bir tür bilgiye ulaşma yolu (f=13) olduğunu belirtmişlerdir. Bilimin süreç boyutuna ek olarak katılımcılar bilimin bir tür bilgi birikimi (f=5) olduğu vurgusunu da yapmışlardır. Tüm bunlara ek olarak katılımcıların bir kısmı bilime hümanist bir bakış açısı ile yaklaşmış ve

*“bilim insan doğasını geliştirmeye yarayan ... bir daldır (ÖA24).”*

*“ilim, ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir (ÖA32).”*

örnek ifadelerinde de görüldüğü üzere bilimin insanın kendini geliştirmesini sağlayan bir misyonunun da olduğuna işaret etmişlerdir.

BMAF’da yer alan ikinci soruda katılımcılara “bilimsel bilgi nasıl üretilir? Bilginin üretilme sürecini kısaca anlatınız.” sorusu yöneltilmiş ve bu soru ile katılımcıların bilimsel süreç ile ilgili algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu soruya verilen cevapların analiziyle ulaşılan ve adayların bilimin temel özelliklerine dair algılarını temsil eden kodlar aşağıda Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Katılımcıların Bilimsel Süreç Algısı**

Kategori	Kod	n
Bilimsel süreç algısı	Tek yöntem miti	16
	Problem-süreç-kanıtlama	9
	Deney-gözlem	5
	Problem-çözüm	3
	Farklı yöntemler	1
	Yanıt yok	4

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmının (n=16) bilimsel yöntemi tasvir ederken bilim insanlarının daima izlediği sabit bir adımlar kümesini, onları hiç şaşmadan bilimsel bilgiye ulaştırın tek bir hiyerarşik yolu ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir;

*“ilk olarak problemi tespit ederiz. Daha sonra bu problem hakkında gözlem yapar ve veri toplarız. Hipotez kurup deneyler yaparız. Sonuç olumlu olursa teori, bu ispatlanırsa da kanuna dönüşür.”(ÖA32)*

Örnek ifade de net bir şekilde ortaya konulan tek yöntem miti ayrıca teori ve kanun arasında hiyerarşik bir ilişkiyi de işaret ederek bu alanda sıkça rastlanan bir yanılgıyı da ortaya koymaktadır. Bununla birlikte katılımcıların bir bölümü (n=9) bilimsel yöntemi, problem ile başlayan, ayrıntısını veremedikleri bir süreç ile devam eden ve kanıtlama ile sona eren bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar (n=5) ise bilimsel yöntem ile ilgili olarak sadece deney ve gözlemi işaret ederken az sayıda katılımcı (n=3) bilimsel yöntemi problemlere çözüm getirme olarak ifade etmiştir. Bir katılımcı ise tek yöntem mitine karşı bir duruş sergileyerek bilimsel sürecin farklı yöntemler ile yürütülebileceğini belirtmiştir. Tüm bunlara ek olarak az sayıdaki katılımcı (n=4) ise bilimsel yöntem ile ilgili herhangi bir yanıt vermekten kaçınmıştır.

### Katılımcıların Matematik Algısı

BMAF’da yer alan üçüncü soruda katılımcılara “Matematik nedir ve ne amaçla yapılır?” sorusu yöneltilmiş ve bu soru ile katılımcılar genel anlamda matematik üzerinde düşünmeye sevk edilmiş ve matematiğin kendileri için ne anlama geldiği, öncelikle matematiğin hangi niteliklerini ön plana çıkarttıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu soruya verilen cevapların analiziyle ulaşılan ve adayların matematiğin temel özelliklerine dair algılarını temsil eden kodlar Tablo 4’de, amacına dair düşüncelerini temsil eden kodlar ise Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 4. Katılımcıların Matematik Algısı**

Kategori	Kod	f
Matematik algısı	Dil	13
	Bilgi kaynağı	11
	Düşünme biçimi	9
	Kültür	5
	Bilim dalı	5
	Oyun	4

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların “matematik nedir?” sorusunu yanıtlarken en fazla dil (f=13) sonrasında ise sırasıyla bilgi kaynağı (f=11), düşünme biçimi (f=9), kültür (f=5), bilim dalı (f=5) ve oyun (f=4) kavramlarını ön plana çıkarttıkları görülmektedir.

**Tablo 5. Katılımcıların Matematiğin Amacı İle İlgili Düşünceleri**

Kategori	Kod	f
Matematiğin amacı	Doğayı ve yaşamı anlama	17
	Diğer alanları kolaylaştırma	13
	İnsanın kendini geliştirmesi	9
	Günlük hayatı kolaylaştırma	6

Tablo ... incelendiğinde katılımcıların matematiğin amaçları arasında en fazla doğayı ve yaşama anlama gayretini (f=17) ön plana çıkarttıkları görülmektedir;

*“...matematiğin amacı soyut kavramları anlayarak doğayı ve yaşamı anlayabilmektir (ÖA2).”*

*“matematik Tanrı’nın evreni anlattığı formüldür. Matematik hayatı anlama çabasıdır (ÖA9).”*

Örnek ifadelerde de görüldüğü üzere adayların bir bölümü matematiğin soyut yapısına vurgu yapmakla birlikte matematiğe doğayı ve yaşama anlama misyonu da vererek bilim-matematik ilişkisini muğlaklaştırmaktadır. Bununla birlikte adayların bir bölümü ise matematiğin amacının diğer alanların işleyişini kolaylaştırmak (f=13) olduğunu ifade etmektedir;

*“...matematik bilime katkı sağlar ve bu katkı ile teknolojinin gelişmesini sağlar (ÖA5).”*

Örnek ifade de matematik ile bilim ve teknolojinin ayrı şekilde dile getirilmesi önemli bir bulgudur. Öğretmen adayları matematiğin amaçları arasında insanın kendini geliştirmesi (f=9) ve günlük hayatı kolaylaştırmayı (f=6) ifade etmişlerdir;

*“matematik insan zihnini geliştiren bir alandır. İnsan zihnini geliştirerek matematikte ve günlük hayatta karşısına çıkan problemleri çözmede işe yarar (ÖA20).”*

Öğretmen adaylarının genel anlamda matematik ve matematiğin amaçları ile ilgili düşüncelerini irdeleyen üçüncü sorunun ardından adaylara BMAF’da yer alan dördüncü soru ile “Matematikte bilgi nasıl üretilir?” sorusu yöneltilmiş ve bu soru ile adayların matematiğin bilgi üretim süreci ile ilgili algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu soruya verilen cevapların analiziyle ulaşılan ve adayların matematiksel bilgi üretim sürecine dair algılarını temsil eden kodlar aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.



**Tablo 6. Adayların Matematiksel Bilgi Üretim Süreci Algıları**

Kategori	Kod	f
Matematiksel süreç algısı	Problem çözümü	21
	İspat	19
	Zihinsel (soyut) faaliyet	9
	Merak	5
	Birikimsel	2

Tablo 6 incelendiğinde adayların matematiksel bilgi üretim sürecini anlatırken en fazla problem çözümüne (f=21) vurgu yaptıkları görülmektedir.

*“... matematiksel bilgi matematikçilerin bir problem ile karşılaşışp çözüm üretmeye yönelmesi ile üretilir (ÖA7).”*

Örnek ifadede görüldüğü gibi adayların bir bölümü (f=15) matematiksel bilginin yine matematik ile ilgili problemler ile karşılaştırılması sonucu üretildiği düşüncesini ortaya koyarken bazı adaylar (f=6) ise;

*“insanların günlük yaşamdaki problemler ile karşılaşması ve merak sonucu matematiksel bilgi üretilir (ÖA14).”*

örnek ifadesinde görüldüğü üzere matematiksel bilginin üretimini günlük yaşamdaki problemler ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca bilgi üretim süreci bazı adaylar (f=5) tarafından merak duygusu ile de ilişkilendirilmektedir. Adaylar bilgi üretim sürecinde problem çözümünün ardından en fazla ispat (f=19) kavramını vurgulamışlardır. İspat kavramını belirten adayların ifadeleri incelendiğinde aşağıdaki örneklerde de görüleceği üzere iki durumun ortaya çıktığı görülmektedir. Birincisi adaylar en fazla yeni bir problemin çözümü (f=15) için ispat sürecini ifade ederken bir kısmı (f=4) ise mevcut bilginin ispatını ifade etmektedir.

*“...bir sonraki adım düşünülerek yeni problemler üretilir, ispatları yapılır(ÖA27).”*

*“... ilk önce açıklanamayan bir bilgi bulunur ve ispatı yapılır (ÖA19).”*

Öğretmen adaylarının bir bölümü (f=9) matematiksel bilgi üretim sürecinin zihinsel (soyut) bir süreç olduğuna da işaret etmişlerdir;

*“matematikte evrendeki olayları doğa olaylarını açıklayarak bilgi elde ederiz. Gerçek dünyadan esinlenip bunu zihnimizde soyutlaştırarak bu bilgiyi üretir ve ispatlarız (ÖA32).”*

Örnek ifadede de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının bir kısmı, matematiğin esasen aracı olduğu doğa olaylarını anlama gayretini matematiğin amacı gibi ifade etmekle birlikte matematiğin zihnimizin soyut bir ürünü olduğunu da belirtmektedir. Ayrıca adayların çok azı (f=2) matematiksel bilginin birikimsel olarak ilerlediğini de belirtmiştir.

### **Öğretmen adaylarının bilim – matematik ilişkisi ile ilgili görüşleri**

BMAF’da yer alan ilk dört soru ile öğretmen adaylarının genel anlamda bilim ve matematik ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Esasen formda yer alan ilk dört soru adayların bilim – matematik ilişkisine dair ipuçları içermekle birlikte formun son üç sorusu ile araştırmanın odağını teşkil eden adayların bilim ile matematik ilişkisi ile ilgili görüşleri ayrıntıları ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda formun son üç sorusu bir arada ele alınarak analiz edilmiş ve söz konusu sorulara verilen cevapların analiziyle ulaşılan ve adayların bilim – matematik ilişkisi ile ilgili görüşlerini temsil eden kodlar aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Adayların Bilim – Matematik İlişkisi İle İlgili Görüşleri**

Kategori	Kod	n
Bilim-Matematik ilişkisi	Bilim dalı (soyutluğa vurgu)	14 (9)
	Bilime yardımcı	10
	Etkileşimli alanlar	9
	Tüm bilimlerin anası	5

Tablo 7 incelendiğinde adayların önemli bir kısmının (n=14) matematiği bir bilim dalı olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

*“bilim ve matematik birçok yönden birbirine benzer. İkisi de insanların uzun uğraşları sonucu ortaya çıkar,*

*ikisi de hayatı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca zaten matematik bir bilimdir...(Ö35)."*

Öğretmen adayının örnek ifadesine benzer şekilde adayların bir bölümü, bilim ve matematiği aynı amaca hizmet eden (ki bunun ne ölçüde bilim ve matematiğin amacı olduğu da tartışılır) ve zorlu uğraşlar sonucu ortaya çıkan (ki bu zorlu uğraş olmaları belki de onlara değer kazandırmakta bu da değerli ise bilimdir sonucunu doğurmaktadır.) alanlar olduğunu düşünmektedir. Buna ek olarak matematiği bir bilim dalı olarak gören öğretmen adaylarının önemli bir bölümü (n=9) ise matematik ile bilim arasında somut – soyut ayrımını da vurgulamaktadır.

*"matematik de bir bilimdir ancak kanıtları soyuttur, zihnimizdedir. Fizik, kimya ve biyoloji genel olarak somut kavramlar içerir matematik ise zihnimizdedir yani soyuttur. Hepsi doğayla ve insanla ilgilenir(ÖA2)."*

Örnekte ifadede görüldüğü gibi bu adaylar matematiği bir bilim dalı olarak görmekle birlikte fizik, kimya ve biyoloji gibi bilim dalları ile ilgili ayrımlarını somut – soyut kavramları üzerinden yapmaktadırlar. Buna rağmen soyut olan matematiğin doğa ve insan ile ilgilendiği iddiasını da dile getirmektedirler. Adayların önemli bir bölümü ise aşağıdaki örnek ifadelerde de görüleceği üzere matematiği bilim dışı bir alan olmakla birlikte bilime yardımcı (n=10) olarak değerlendirmiştir.

*"matematik, bilimlerin dilidir...(ÖA33)."*

*"matematik, bilimsel bilgilerin (yasaların) oluşmasına yardımcı olur ... (ÖA19)."*

Örnek ifadeleri verilen adaylar bilim ile matematik ilişkisini tek yönlü olarak ele almaktadırlar yani sadece matematik bilimin gelişimine yardımcı olmaktadır düşüncesini dile getirmektedirler. Fakat adayların bazıları (n=9) ise aşağıdaki örnek ifadelerde de görüleceği üzere bu ilişkinin karşılıklı fayda prensibi üzerine dizayn edildiğini iddia etmektedir;

*"bilim-matematik birbiri ile ilişkili konulardır. Birbirini kapsar diyemem ancak ilgilidirler. Mesela bilim matematikle ya da matematik bilimle ilerliyor ...(ÖA36)."*

*"bilim ve matematik birbirine söz vermiş eski sevgililerdir (Ö31)."*

Bazı öğretmen adayları (n=5) ise bilim – matematik ilişkisine hiyerarşik bir boyut kazandırmış ve matematiği tüm bilimlerin üstünde (anası) olarak ifade etmiştir.

*"fizik, kimya, biyoloji tüm bilim dalları matematiğin alt dallarıdır (ÖA29)."*

*"matematik tüm bilimlerin anasıdır. Şayet matematik olmazsa fizikte kaldırma kuvvetini, kimyada mol hesabını, biyolojide genetik hesaplamaları yapamayız (ÖA15)."*

Örnek ifadelerde de görüleceği üzere matematiğin bilim tarafından çeşitli bağlamlarda kullanılıyor olması adaylarda matematik olmadan bilim olmaz o halde matematik tüm bilimlerin anasıdır algısını oluşturmuştur.

## 6. Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları incelendiğinde matematik öğretmen adaylarının bilimi tanımlarken bilimin temel amacı olan evreni anlama gayretini vurguladıkları görülmektedir. Ancak adaylar bu vurgunun ötesinde bilime yaşamı kolaylaştırma misyonunu da yükleyerek bilim ile teknoloji arasındaki ilişkiyi net olarak kavrayamadıkları sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Bilim ve teknoloji kavramları pek çok çalışmanın konusu olmuştur. Ayvaci ve Er Nas (2010) Fen ve teknoloji öğretmenlerinin %27'sinin teknoloji ile bilimi birbirine karıştırdıklarını ifade etmektedirler. Benzer durum okulöncesi öğretmen adayları (Turgut, Eş, Bozkurt Altan ve Öztürk Geren, 2016) ve üstün yetenekli ortaokul öğrencileri (Turgut, Öztürk ve Eş, 2017) için de geçerlidir. Eş (2017) ise fen bilimleri öğretmen adayları arasında bilim ile teknolojiyi birbirine karıştıran adaylar olmakla birlikte bu oranın giderek azaldığını ifade etmektedir. Fen öğretmen adaylarında dahi bu karışıklığın olduğu göz önüne alındığında matematik öğretmen adaylarında bu durumun ortaya çıkması beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Fakat günümüzde bilim ve teknolojinin insan yaşamı üzerindeki direkt ya da dolaylı etkileri değerlendirildiğinde hangi branşta olursa olsun tüm öğretmenlerin bilim ve teknolojinin doğasını anlamaları ve bu iki alan arasındaki ayrımı yapabilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde matematik öğretmen adaylarının önemli bir kısmının bilimsel yöntemi tasvir ederken bilim insanlarının daima izlediği sabit bir adımlar kümesini, onları hiç şaşmadan bilimsel bilgiye ulaştıran tek bir hiyerarşik yolu ifade etmeye çalıştıkları, ayrıca bu süreçte teori ve kanun arasında da hiyerarşik bir ilişki kurdukları görülmektedir. Bu tür bir bilimsel yöntem anlayışına sahip olan bireyler kanunları 'ispatlanmış' bilgi olarak göreceklere bütünü bilimsel bilgilerin değişebilirliğine de inanmazlar (Özden, & Yenice, 2016). Alan yazında bilimsel kanun ve teorilere ilişkin görüşlerin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde; fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun hipotez, teori ve kanun arasında bir hiyerarşinin olup olmadığı ile ilgili yetersiz görüşler belirttikleri (Yenice,

Özden ve Balcı 2015), sınıf öğretmen adaylarının bazı yanlış anlamalara sahip oldukları (Tatar, Karakuyu & Tüysüz 2011), fen bilgisi öğretmen adaylarında da bu kavramlar ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu (Shiang-Yao, & Lederman, 2007; Yalçın, Kahraman, Açışlı & Yılmaz, 2010) görülmektedir. Benzer şekilde fizik, kimya, biyoloji öğretmenleri ve ortaöğretim öğrencilerinin de bilimin doğası hakkında benzer kavram yanlışlarına sahip oldukları ifade edilmektedir (Doğan Bora 2005). Sonuç olarak teori ve kanun arasındaki ilişki bilimin doğasının üzerinde önemle durulan boyutlarından birisi (NSTA, 2000) olmasına rağmen, bilimsel kanun ve teorilerin yapısı ve aralarındaki ilişki, farklı branşlardaki öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencilerde en çok karşılaşılan kavram yanlışlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Özden, & Yenice, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan matematik öğretmen adaylarının sahip olduğu bu ve benzeri yetersiz ve yanlış düşüncelerin en önemli nedeni olarak, yetiştikleri eğitim sisteminde kullanılan ders kitaplarında ve fen öğretiminde benzeri yanlışların yaygın bir şekilde kullanılması veya fen öğretim programlarında bilimsel kanun ve teorilerin doğasına yeterince yer verilmemesi gösterilebilir (Aikenhead & Ryan, 1992; Mccomas, 2002; Özden & Cavlazoğlu 2015). Matematik öğretmen adayları bilimsel süreci betimlerken deney-gözlem ve kanıtlamaya da vurgu yapmışlardır. Bilimsel süreç ile ilgili görüşleri adayların, bilimi kanıtlanmış ve değişmez gerçeklerden oluşan bir bilme biçimi olarak düşündüklerini, yani bilimsel süreci geleneksel (pozitivist) anlayışla ifade ettiklerini ortaya çıkarmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde benzeri sonuçlara ortaokul düzeyindeki öğrenciler (Turgut, Öztürk, & Eş, 2017) ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da ulaşıldığı görülmektedir (Akerson & Buzzelli, 2007; Turgut, Eş, Bozkurt Altan ve Öztürk Geren, 2016).

Araştırma bulguları incelendiğinde adayların matematiği tanımlarken sırasıyla en fazla “dil”, “bilgi kaynağı” ve “düşünme biçimi” kavramlarını kullandıkları görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde Matematiğin bir dil olduğu genelde yaygın kabul gören bir yargı olduğu görülmektedir (Karaçay, 1985; Yıldırım, 1996; King, 1998; Renyi, 2011). Adayların az bir kısmı matematiği tanımlarken “bilim dalı” vurgusu yapmıştır. Bu durum araştırmanın önceki bulguları ile uyum arz etmektedir. Çünkü önceki paragraflarda da ifade edildiği gibi adayların bilim algılarının geleneksel (pozitivist) anlayışa yakın olduğu görülmektedir. Az sayıda da olsa bazı adayların ise matematiği tanımlarken “kültür” ve “oyun” kavramlarını kullandıkları da görülmektedir. Bazı araştırmacılar Matematiğin gündelik yaşam içine sinmiş sıradan ama renkli ve eğlenceli, bir başka deyişle pek tanınmayan yüzünün yaşamı daha zevkli kılacağını iddia etmektedirler (Tepedelenlioğlu, 1983; Nesin, 2001; Sertöz, 2003). Ayrıca tavla, okey gibi zarla oynanan oyunlar “şans” olarak nitelenebilen, önceden bilinmeyen durumlar içerse dahi büyük ölçüde strateji geliştirme, akıl yürütme gibi matematiksel davranışlar gerektirdiği (Nesin, 1989), hatta satranç ve gazetelerin bilmece-bulmaca eklerinde yer alan mozaik bulmaca, kare karalamaca gibi oyunların da doğrudan doğruya matematik olduğu belirtilmektedir (Umay, 2002a). Öyle ki, Umay (2002b), matematiği insanların kendileri için ürettikleri, üretirken haz duydukları, aslında var olmayan şeyler hakkındaki doğruları ortaya koymayı amaçlayan bir oyun olarak tanımlamaktadır. Öte yandan öğretmen adayları matematiğin amaçları arasında en fazla doğayı anlama gayretini ön plana çıkarmışlardır. Mevcut çalışma grubunda matematiği tanımlarken bilim kavramını kullanan aday sayısı az olmasına rağmen bilimin temel amacının matematik içinde ifade edilmesi adayların bilim ve matematiğin doğası ile ilgili düşüncelerinin çok da berrak olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adayları matematiğin amaçları arasında diğer disiplinlere yardımcı olma, kendini geliştirme ve günlük yaşamı kolaylaştırma gibi misyonları da belirtmişlerdir.

Adaylar matematiksel bilgi üretim süreci ile ilgili olarak ise problem çözümü ve ispat kavramlarını vurgulamışlardır. Adayların önemli bir bölümü problemi matematiğe dayandırırken az bir kısmı ise günlük hayata dayandırmakta yani günlük yaşam problemlerine matematiğin çözüm getirdiğini iddia etmektedir. Adayların bir bölümü matematiksel bilgi üretim sürecinin zihinde gerçekleşen soyut yapısına işaret etmektedirler. King (1998) adayların düşüncelerine benzer şekilde matematiksel bilgi üretim sürecinin başlangıcında aksiyom ve tanımların gerçeğin bir yansıması olarak ortaya çıktığını ancak zamanla onlardan çok uzaklarda, düşüncenin açık denizlerinde gerçeklikten uzaklaştığını ifade etmektedir.

Araştırmanın odak noktasını teşkil eden matematik öğretmen adaylarının bilim-matematik ilişkisi ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde adayların önemli bir bölümünün matematiği bir bilim dalı olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgu ilk etapta araştırmanın diğer bulguları (adayların tanımlarında “bilim” kavramını kullanmamaları vb.) ile çelişkili gibi görünse de esasen adayların yanıtları incelendiğinde çelişki ortadan kalkmaktadır. Çünkü matematiği bilim dalı olarak ifade eden adayların çoğu aynı zamanda matematiğin soyutluğuna da dikkat çekmişlerdir. Adayların bir kısmı ise matematik bilim ilişkisinde matematiği bilime yardımcı olarak ifade ederken bir kısmı ise birbirinden etkilenen iki alan olarak değerlendirmişlerdir. Bunlara ek olarak adayların az bir kısmı ise matematiğin bilim üzerindeki etkisini zirveye çıkararak tüm bilimlerin üstünde görmüş ve bir hiyerarşi ortaya çıkarmışlardır.

Sonuç olarak; matematik öğretmen adaylarının bilim algılarının bazı yanlış anlayışlar üzerine şekillendiği görülmek-

tedir. Bu durum adayların bilim-matematik ilişkisine de yansımakta ve adayların öğretimini gerçekleştirecekleri matematiğin ne olduğunu ve bilim ile olan ilişkisini tasvir etmede zorluklar yaşamasına neden olmaktadır.

## 7. Kaynakça

- AAAS American Association for the Advancement of Science. (1989). *Project 2061: Science for all Americans*. Washington, DC: Author.
- Aikenhead, G. S., & Ryan, A. G. (1992). The development of a new instrument: 'Views on Science-Technology-Society' (VOSTS). *Science education*, 76(5), 477-491.
- Ainsley, R. (1992). *Bluff Your Way in Maths*. Ravette books.
- Akerson, V. L., & Buzzelli, C. A. (2007). Relationships of preservice early childhood teachers' cultural values, ethical and cognitive developmental levels, and views of nature of science. *Journal of Elementary Science Education*, 19(1), 15-24.
- Akerson, V. L., Buzzelli, C. A., & Donnelly, L. A. (2010). On the nature of teaching nature of science: preservice early childhood teachers' instruction in preschool and elementary settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 213-233. doi: 10.1002/tea.20323
- Allchin, D. (1996). Points east and west: Acupuncture and comparative philosophy of science. *Philosophy of Science*, 63, 107-115.
- Ayvacı, H. Ş. ve Er Nas, S. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimsel bilginin epistemolojik yapısı hakkındaki temel bilgilerini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 691-704.
- Berber, N. C. ve Güzel, H. (2009). Fen ve matematik öğretmen adaylarının modellerin bilim ve fenedeki rolüne ve amacına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 87-97.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: A introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Büyükoztürk, Ş., (2005). "Anket geliştirme." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(2), 133-151.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical orientation to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Doğan-Bora, N. (2005). Türkiye'deki orta öğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası hakkında görüşlerinin araştırılması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eş, H. (2014). Concepts of vegetable and fruit in preschool and elementary education. *Journal of Baltic Science Education*, 13(5).
- Eş, H. (2017). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen, bilim ve teknoloji kavramları ile ilgili görüşleri*. II. International academic research congress. Alanya/Antalya.
- Feder, K. (2014). *Frauds, myths, and mysteries: science and pseudo-science in archaeology*. New York: McGraw-Hill.
- Frykholm, J., & Glasson, G. (2005). Connecting science and mathematics instruction: Pedagogical context knowledge for teachers. *School Science and Mathematics* 105(3), 127-141.
- Francis, L. J., & Robbins, M. (2007). Belonging without believing: A study in the social significance of Anglican identity and implicit religion among 13-15 year-old males. *Implicit Religion*, 7(1), 37-54.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, R. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Hurd, P. D. (1998). Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. *Science Education*, 82, 407-416.
- Jones, J. P. (2002). Ultrasonic acupuncture and the correlation between acupuncture stimulation and the activation of associated brain cortices using functional magnetic resonance imaging. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 22(5), 362-370.
- Karaçay, T. (1985). "Matematik öğretiminin bugünkü durumu ve değerlendirilmesi". Matematik Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği III. Öğretim Toplantısı, Ankara: Yorum Basın-Yayın.
- King, J. P. (1998). *Matematik Sanatı* (5. Basım). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları 49, Ankara: Nurol Matbaacılık.
- Kuhn, T. S. (2006). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (Çeviri: Nilüfer Kuyaş). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kuryel, B. (2010). *Matematiğin Düşüncenin Evrimi-1, Matematik Keşif Mi, Yoksa İcat Mı?*, Toplumsal Tarih, s.4-8.
- Losh, S. C. & Nzekwe, B. (2011). Creatures in the classroom: Preservice teacher beliefs about fantastic beasts, magic, extraterrestrials, evolution and creationism. *Science & Education*, 20(5-6), 473-489.
- Lundström, M. (2007). *Students' beliefs in pseudo-science*. Paper presented at the European Science Education Research Association (ESERA) conference, Malmö, Sweden.
- McComas, A. J. (1996). *Skeletal Muscle Form and Function*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology*. New York: SAGE Pub.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (2. baskıdan çeviri), (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy Çev. Eds). Ankara: Pegem Akademi.
- National Science Teachers Association [NSTA]. (2000). NSTA position statement on the nature of science. Retrieved January 7, 2018,



- from <http://www.nsta.org/about/positions/natureofscience.aspx>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma. *Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nesin, A. (1989). *Matematik ve Korku* (1. Basım) İstanbul: Amaç Yayınları.
- Nesin, A. (2001). *Matematik ve Oyun* (1. Basım, Gözden geçirilmiş). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özden, B. ve Yenice, N. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Kanun ve Teori Kavramlarına Yönelik Görüşleri: Nitel bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4).
- Özden, M. ve Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 40-65.
- Renyi, A. (2011). *Matematik Üzerine Diyaloglar*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Sertöz, S. (2003). *Matematiğin Aydınlik Dünyası*. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Shiang-Yao, L., & Lederman, N. G. (2007). Exploring prospective teachers' worldviews and conceptions of nature of science. *International Journal of Science Education*, 29 (10), 1281– 1307.
- Sjölund BH. (2005). Acupuncture or acupuncture?. *Pain*, 114, 311-312.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G., (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(2).
- Tatar, E., Karakuyu, Y. ve Tüysüz, C. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğası kavramları: Teori, yasa ve hipotez. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 363-370.
- Tepedelenlioğlu, N. (1983). *Kim korkar matematikten* (1. Baskı) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Toluk, Z. (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Arastirması (TIMSS): Matematik Nedir?. *İlköğretim Online*, 2(1).
- Turgut, H. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilgi ve yöntem algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 165-184.
- Turgut, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel, sözde-bilimsel ayırımına yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim* 34, 154.
- Turgut, H., Eş, H., Bozkurt Altan, E., & Öztürk Geren, N. (2016). Pre-service pre-school teachers' perceptions of science and pseudo-science. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 150-169.
- Turgut, H., Öztürk, N. ve Eş, H. (2017). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bilim Ve Bilim İnsanı Algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1).
- Umay, A (2002a). *Gazetelerin bilmece bulmaca eklerindeki matematik*. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi. ODTÜ. Ankara: Semor
- Umay, A. (2002b). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23.
- Yalçın S.A., Kahraman, S., Açışlı, S. ve Yılmaz Z.A. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Konusundaki Görüşlerinin Tespit Edilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 181-197.
- Yenice, N., Özden, B. ve Balcı, C. (2015). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 237-281.
- Yıldırım, C. (1996). *Matematiksel Düşünme* (2. Basım) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, C. (2005). *Bilim Felsefesi* (10.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.



**Bu Sayfa Dizgi Gereği  
Boş Bırakılmıştır.**



## **İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>12</sup>**

### **The Relationship Between the Classroom Management Skills and Performance of the Teachers at Primary and Secondary Schools**

Ebru SÖNMEZ<sup>3</sup>, Ergün RECEPOĞLU<sup>4</sup>

#### **Öz**

Bu çalışmanın amacı ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilindeki 26 ilk ve ortaokulda görev yapan 303 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği" ve "İşgören Performansı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sınıf yönetimi becerisi ile işgören performansı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerisi iş performansına ilişkin tutumu anlamlı bir şekilde yordamakta ve iş performansını ile ilgili tutuma ilişkin toplam varyansın % 13'ünün sınıf yönetimi becerisi ile açıklandığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi becerisi, performans, öğretmen

#### **Abstract**

The aim of this study is to examine the relationship between the classroom management skills and performance of the teachers at primary and secondary schools. This is a descriptive research in the survey model. The participants of the study are 303 teachers (125 were classroom teachers and 178 were in various branches) employed in primary and secondary schools located in Kastamonu province. As data collection instruments, "Classroom Management Ability Scale" and "Worker Performance Scale" were used. When the research findings were evaluated, a significant and positive relationship was found between teachers' classroom management skills and performance at a moderate level. The teachers' classroom management skills predict their performance in a meaningful way and teachers' classroom management skills explain 13% of the total variance about their performance.

**Keywords:** Classroom management skill, performance, teacher

3. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-7070-675X>

4. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-3382-0609>

**Atf / Citation:** Sönmez, E., & Receptoğlu, E. (2019). İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 421-432. doi:10.24106/kefdergi.3327

## Extended Abstract

**Introduction:** It is important to take into consideration that people and societies must improve to keep up with the changing and improving world conditions. The improving of people and societies is closely related to the quality of education they have taken or will take. In order to increase the quality of education and reach better solutions, new schedules are being tried in many countries including Turkey.

Classrooms are the centre of this matter. Teacher and students face in the classrooms and classrooms become the place where a society wins or loses. It largely depends on the qualities of teachers and the possibilities they have. If a teacher's classroom management skill isn't at the required level, his/her performance can be affected by that badly. On the contrary, if a teacher's classroom management skill is at the required level, his/her performance can be affected by that well. As a person and a part of the institute he/she works, a teacher has some specific qualities and shows a specific performance with the help of the qualities he/she has. That's why it won't be wrong to say that there is a close relation between classroom management skill and performance (Şentuna 2007). In that sense, it is vital to make studies about classroom management skills and performance to make contribution to the quality of education. That's why it is crucial to mention about what classroom management and performance are in order to understand its importance better. Classroom management is creating the required atmosphere for education and making it static (Erdoğan, 2003). Performance is measuring the results after using the available equipments and the proportion of the input to output (Çalık, 2003). It is the combination of the behaviors of a person who works at an institution (Başar, 1995).

**Purpose:** The purpose of this study was to determine the relationship between classroom management skills and performance of teachers at primary and secondary schools.

**Methodology:** This study was designed in correlational research model. A total of 303 teachers (125 were classroom teachers and 178 were in various branches) employed in primary schools located in Kastamonu province participated in the study. As data collection instruments, "Classroom Management Ability Scale" and "Worker Performance Scale" were used. The research data were gathered by using "The Demographic Information Form", "Classroom Management Ability Scale" and "Worker Performance Scale". Frequency and percentage analyses, Independent Samples t-Test, One-Way Anova (ANOVA), Tamhane and Tukey Multiple Comparison Tests, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, Multiple Linear Regression analyses were used in order to analyze data.

**Results:** When the research findings were evaluated, a significant and positive relationship was found between teachers' classroom management skills and performance at a moderate level. The teachers' classroom management skills predict their performance in a meaningful way and teachers' classroom management skills explain 13% of the total variance about their performance. The findings of the current study also revealed that There was a meaningful, positive, high and middle level correlation among the dimensions of classroom management skill. There was a meaningful, positive and middle level correlation between classroom management skill and performance. There was a significant, positive and middle level correlation between the dimensions of classroom management skill and performance according to the results of regression analysis. Education means improvement continuously. In accordance with the results of study, it can be suggested that teachers and inspectors be given seminars and in-service education training by experts in the field of classroom management skills and performance and the reasons why the teachers' perceptions of classroom management skills and performance "good" and "very good" be investigated. In addition to that, opportunities can be created to make teachers share their experiences about classroom management skill and performance by making seminars abroad. Therefore, teachers can both empathize with their colleagues and have a chance to tell about their successes and failures.

## 1. Giriş

Değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak için kişilerin ve toplumların gelişmeleri gerektiği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Kişilerin ve toplumların gelişmeler aldıkları ya da alacakları eğitimin kalitesi ile yakından ilgilidir. Eğitimin kalitesini artırmak için Türkiyedâhil birçok ülkede yeni programlar denenmekte ve daha iyi sonuçlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Performans ve sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yapılacak çalışmalar da eğitimin kalitesi ile ilgili olduğu için kişilerin ve dolayısıyla toplumların gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Değişime ve gelişime kurumlar açısından bakıldığında, zaman ve ihtiyaçlara paralel olarak meydana gelen değişimler, kurumları ve kurumların yönetim şeklini etkilemiştir. Bu anlamda kurumlarda en çok ön plana çıkan başlık insan kaynakları olmuştur. İnsan kaynakları beraberinde performans temelli yönetim anlayışını getirmiştir. Bunun nedenleri arasında, performans artışının en çok farkedilebileceği alanın insan kaynağı olması gösterilmesidir (Bilgin, 2004; Çelik, 2000). İnsan kaynaklarının adından da anlaşılacağı gibi kaynağı insandır. İnsan, üretimin önemli bir bileşeni hem de amacıdır. İnsan kaynakları, kurumda çalışan en üst kademeden en alt kademeye kadar tüm insanları içine almaktadır. Bir kurumun başarıya ulaşması için sahip olması gereken maddi donanımlar yeterli değildir. Başarının sağlanması için insan kaynaklarının işleyiş şekli oldukça önemlidir (Uyargil, 1994). İnsan kaynaklarının kurum içinde gerçekleştirdiği görevlere bakılacak olursa; planlama, iş analizi, iş ilanı verme, işe alma, görüşme yapma, oryantasyon eğitimi, performans değerlendirmesi, işten çıkarma, terfi, maaşlar ve sağlık hizmetleri gibi alanlardan bahsedilebilir (Fındıkcı, 2000). Bu anlamda performans, performans yönetimi ve performans değerlendirme kavramlarının tanımlarına bakılması önem arz etmektedir.

Performans, kişilerin kendilerinden beklenen kriterleri yerine getirebilmeleri için ortaya koydukları mal, hizmet ve düşünce olarak tanımlanmaktadır (Helvacı, 2002). Bir başka tanımlamaya göre, kişilerin bir işi gerçekleştirmede sahip oldukları yetenekleri kullanma oranıdır. Sağlıklı bir performans değerlendirme için kişilerin yeteneklerine uygun işlere maruz bırakılmaları gereklidir. Sonunda ise istenilen seviyenin üstünde kalan performans iyi, altında kalan performans ise kötü olarak değerlendirilecektir (Taşçıoğlu, 2006). Performansa eğitim açısından bakıldığında, eğitim kurumlarının başlıca görevi, devlet tarafından belirlenmiş olan politikalar paralelinde hedeflere ulaşmaktır. Bunu sağlayacak olan kişi okul yöneticileri ve onların en büyük destekçileri öğretmenlerdir (Şentuna, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin ortaya koydukları performans oldukça önemlidir. Performans yönetimi, kurumların ve kurumlarda çalışan bireylerin amaçlarının saptanması, organize edilmesi ve uygulanması şeklinde eğitim kurumları dâhil tüm kurumlarda 1990'lardan sonra kullanılmaya başlanmıştır (Williams, 1998). İlköğretim okullarındaki performans yönetiminin önemine bakıldığında; ilkokulların toplumsal kalkınmanın temelini oluşturuyor olmalarından, bu kurumlardaki isteklerin karşılanması gerekliliğinden ve bu kurumlardaki öğretmen, öğrenci ve personel sayısının eğitimin diğer basamaklarına göre daha çok olmasından bahsedilebilir (Boyacı, 2003). Performans değerlendirme, çalışanın yaptığı işle ilgili ortaya koyduklarını ölçen ve bunların değerlendirmesini yapan bir sistemdir (Acar ve Ayhan, 1997). Performans değerlendirmede amaç, hem eğitim seviyesini hem de öğretmen niteliğini artırmaktır. Öğretmen niteliğini artırmak için, noksanlıklar belirlenmeli ve bunları giderici önlemler alınmalıdır (Duran, 2008).

Son yıllarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde bilgi aktarımından öte bilgiye nasıl ulaşılacağına öğretiminin önem kazandığı ileri sürülebilir. Bu amaçla öğretmenlerin sahip olmaları gereken beceriler vardır (Kuş, 2005). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin kendilerinden beklenen performanslarını artırmak için okul müdürlerinin klasik yönetim anlayışlarını değiştirmeleri gerekmektedir. Sınıf yönetimi becerisi, içinde öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliliklerini, kişilik özelliklerini, sınıfın sahip olduğu fiziksel özellikleri ve yöntem ve teknik vasıflarını barındırır (Küçükahmet, 2009). Eğitimin temel uygulama alanı olan sınıf yönetimi becerisinin performansı artırmadaki yeri ve önemi oldukça önemlidir (Şentuna, 2007).

Eğitimden istenilen verimin alınabilmesi için, yürütülmekte olan eğitimin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Eğitimin iyi yönetilmesi, eğitim, okul ve sınıf yönetimlerinin uygun şekillerde yerine getirilmesini gerektirmektedir. Kurumlarda, teknik seviye gibi, hedefleri gerçekleştirmenin farklı seviyeleri bulunmaktadır. Teknik seviyenin eğitimdeki karşılığı olarak da sınıflar düşünülebilir (Terzi, 2001). Eğitimin temel hedefi olan öğrencilerde istendik davranışlar yaratılması durumu da sınıflarda başlamaktadır. Eğitimin temel taşlarını oluşturan öğretmen, öğrenci, müfredat ve araç-gereçler sınıfın içinde yer almaktadır (Başar, 2000). Bu açıdan bakıldığında, eğitim yönetiminin en önemli parçasını oluşturan sınıf yönetimine sınıf yönetimi becerileri hedeflere ulaşılması noktasında oldukça önemlidir (Terzi, 2001). Ayrıca öğretmenlerin sınıftaki başlıca amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan hedefleri mümkün olduğunca gerçekleştirmektir. Bu amaca ulaşmak için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olmayan bir öğretmenin kendisini yetersiz hissederek motivasyon düşüklüğü yaşayabileceği ve bunun öğretmenin performansını olumsuz yönde etkileyebileceği iddia edilebilir.

Sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olan bir öğretmen, sınıftaki öğrenme ortamını oluşturmada ve sınıfta oluşacak sorunları çözmeye daha başarılı olacaktır (Açıkgöz, 2003). İyi bir sınıf yönetimi becerisi, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması demektir (Moore, 2003). Öğretmenlerin, bireyler üzerinde istedik davranışlar oluşturma görevleri vardır. Bunu gerçekleştirmek oldukça zordur. Öğrenme içinde bulunulan çevrenin etkisiyle gerçekleşebilir, fakat bu çevredeki girdilerin öğrenmeyi olumlu etkileyecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. Öğretmen öğrenmeye hız kazandırabilir, öğrenmeyi yavaşlatabilir ya da dönüt sağlayabilir (Alkan ve Kurt, 2000). Öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmak için, öğretmenin öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alması ve buna göre bir sınıf yönetimi stratejisi belirlemesi gereklidir (Alkan, 2007). Öğretmen farklı beklentileri, istekleri ve yaşantıları olan öğrencileri, tek bir hedefe yönlendirebilmelidir. Öğretmen yalnızca sınıftaki öğretme-öğrenme sürecine değil aynı zamanda öğrenci davranışlarına da öncülük edebilmelidir (Çelik, 2002). Sınıftaki zamanın büyük çoğunluğu sınıf düzenini sağlamak için harcanmaktadır (Nelson, 2002). Sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olmayan bir öğretmen, sınıftaki disiplini sağlamak konusunda zorluk çekecek ve disiplini sağlamak için daha çok zaman ve çaba harcayacaktır. Belirlenen hedeflerin sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi zorunluluğu göz önüne alındığında, sınıftaki disiplini sağlamak için gerekli olan becerinin önemi daha iyi anlaşılabilir.

Sınıf, eğitimin gerçekleştiği en küçük yerdir. Fakat bununla beraber eğitimin temelini oluşturmaktadır. Sınıflar öğrencilerin çok küçük yaşlarda yaşlıları ile bir araya geldikleri ve tanışıp-kaynaştıkları yerdir (Sarıttaş, 2000). Sınıf yönetimi önceleri öğretmen otoritesi olarak anlaşılmakta iken, artık olumlu öğrenme ortamı olarak açıklanmaktadır. Bu ortamı sağlamanın en büyük teminatı olarak, öğretmenin sahip olduğu donanımlara dikkat çekilmektedir. Bu nedenle öğretmenler yönetim teorileri, kişilerarası etkileşim, iletişim ve eğitim psikolojisi gibi alanlarda bilgi sahibi olmalıdır (Demirel, 2007).

Şentuna (2007) tarafından yapılan çalışmadan yola çıkarak sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olmayan öğretmenlerin performanslarının da olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir. Ya da tam aksi olarak iyi bir sınıf yönetim seviyesine sahip öğretmenlerin performanslarının da yüksek olduğu söylenebilir. Çalıştığı kurumun bir parçası ve bir insan olarak öğretmen, belli donanımlara sahiptir ve sahip olduğu donanımlar sayesinde belli bir performans ortaya koymaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimi becerisi ve performans arasında yakın bir ilişki olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

### **Sınıf Yönetimi Becerisi**

Tarihi çağlar boyunca insan ırkı her konuda hep daha iyiye ulaşma çabasında olmuştur. Bu uğraş beraberinde insanların birlikte çalışmalarını ve ortak hedefler uğruna ortak çabalar harcamayı getirmiştir. Bu uğraşlar daha iyi olana ulaşmayı sağlamanın yanı sıra insanların yeni bilgiler elde etmelerini sağlamıştır. Bu bilgileri yeni kuşaklarla paylaşma ihtiyacı eğitim kurumlarının temelini atılmasında önemli bir etken olmuştur (Ağaoğlu, 2005). Eğitim kurumlarının en temel bileşenlerinden biri sınıflardır. Sınıflar, öğrencilerin okuldaki zamanlarının çoğunu geçirdikleri, her türlü ihtiyaçlarına cevap veren ve olmaktan keyif alabilecekleri yerler olmalıdır (Yılman, 2006).

Son yıllarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde bilgi aktarımından öte bilgiye nasıl ulaşılacağına öğretiminin önem kazandığı ileri sürülebilir (Kuş, 2005). Sınıf yönetimi becerisi, içinde öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliliklerini, kişilik özelliklerini, sınıfın sahip olduğu fiziksel özellikleri ve yöntem ve teknik vasıflarını barındırır (Küçükahmet, 2009). Eğitimin temel uygulama alanı olan sınıf yönetimi becerisinin performansı artırmadaki yeri ve önemi oldukça önemlidir (Şentuna, 2007). Eğitimin temel hedefi olan öğrencilerde istedik davranışlar yaratılması durumu sınıflarda başlamaktadır. Eğitimin temel taşlarını oluşturan öğretmen, öğrenci, müfredat ve araç-gereçler sınıfın içinde yer almaktadır (Başar, 2000). Bu açıdan bakıldığında, eğitim yönetiminin en önemli parçasını oluşturan sınıf yönetimi ve sınıf yönetimi becerileri hedeflere ulaşılması noktasında oldukça önemlidir (Terzi, 2001).

Sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olan bir öğretmen, sınıftaki öğrenme ortamını oluşturmada ve sınıfta oluşacak sorunları çözmeye daha başarılı olacaktır (Açıkgöz, 2003). İyi bir sınıf yönetimi becerisi, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması demektir (Moore, 2003). Sınıf yönetimi önceleri öğretmen otoritesi olarak anlaşılmakta iken, artık olumlu öğrenme ortamı olarak açıklanmaktadır. Bu ortamı sağlamanın en büyük teminatı olarak, öğretmenin sahip olduğu donanımlara dikkat çekilmektedir. Bu nedenle öğretmenler yönetim teorileri, kişilerarası etkileşim, iletişim ve eğitim psikolojisi gibi alanlarda bilgi sahibi olmalıdır (Demirel, 2007).

Alanyazında sınıf yönetimi becerisinin iş doyumu (Akin ve Koçak, 2007), öz yeterlik inancı (Aksu, 2009; Babaoğlu ve Korkut, 2010), mizah tarzları ve kişilik özellikleri (Akkaya, 2011; Komitoğlu, 2009), duygusal zeka (Tunca, 2010) ve başa çıkma davranışları (Bağcı, 2010) ile ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Sınıf yönetimi becerisini ilköğretim öğretmenleri (Çelik, 2006; İlgar, 2007), stajyer öğretmenler (Salameh, Al-Omari ve Jumia'an, 2011), kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler (Durğun, 2010) ve anaokulları ve örgüt iklimi (Nur, 2012; Tal, 2010) açısından inceleyen çalışmalar



yapılmıştır. Sınıf yönetimi becerisini öğretim teknolojileri ve materyal geliştirmeye ve istenmeyen disiplin davranışları ile (İlhan, 2011; Kayıkcı, 2009) ilişkilendiren çalışmalar da mevcuttur.

### İşgören Performansı

Performans, kişilerin kendilerinden beklenen kriterleri yerine getirebilmeleri için ortaya koydukları mal, hizmet ve düşünce olarak tanımlanmaktadır (Helvacı, 2002). Performansa eğitim açısından bakıldığında, eğitim kurumlarının başlıca görevi, devlet tarafından belirlenmiş olan politikalar paralelinde hedeflere ulaşmaktır. Bunu sağlayacak olan kişi okul yöneticileri ve onların en büyük destekçileri öğretmenlerdir (Şentuna, 2007). İlköğretim okullarındaki performans yönetiminin önemine bakıldığında; ilkokulların toplumsal kalkınmanın temelini oluşturuyor olmalarından, bu kurumlardaki isteklerin karşılanmasının gerekliliğinden ve bu kurumlardaki öğretmen, öğrenci ve personel sayısının eğitimin diğer basamaklarına göre daha çok olmasından bahsedilebilir (Boyacı, 2003).

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen performansı ve veli etkinlikleri (Aydemir, 2008), iş doyumunu (Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009 ve Yazıcıoğlu, 2010), insan kaynakları (Akyol, 2008) ve öğrenci görüşleri (Tüfekci, 2008) arasındaki ilişkileri inceleyen bir dizi araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen performans yönetimi (Bostancı, Yolcu ve Şap, 2010; Boyacı, 2003; Çolak, 2007; Şentuna, 2007) ve öğretmen performansı değerlendirme (Alghanabousi, 2010; Cihantimur, 2006; Cooper, 2005; Duran, 2008; Harris ve Sass, 2012; Lamm, 1990; Miller, 2009; Tonbul, 2008; Yariv, 2009) konularını inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen performansını teşvik (Eberts, Hollenbeck ve Stone, 2002; Miller, 2011; Mitchell, 2009), öğrenci başarısı (Eisenberg, 2008; Spiggle, 2003; Washington, 2011), öğretmen geçmişi, kişilik özellikleri, sosyo-ekonomik statü (Bowers, 2006) ve ücret (Muralidharan ve Sundararaman, 2009) açısından ele alan çalışmalar olduğu görülmüştür. Alanyazında, öğretmen performansı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili ayrı ayrı çalışmalar yapılmış olmasına rağmen her iki değişkenin birbiri ile olan ilişkisini inceleyen bir çalışma olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasında ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Bu çalışmayla, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişki ortaya çıkarılarak alan yazındaki boşluğun doldurulması beklenmektedir. Bu araştırmanın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ve performanslarını artıracak önlemler için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

Araştırma, Kastamonu ilindeki ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte ve günümüzde var olan durumların bir etkide bulunmadan olduğu şekliyle betimleme amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2002). Tarama modelinde belirlenmiş bir zaman dilimi içinde belli sayıda denek ya da nesneden elde edilen verilerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Arseven, 2001). Tarama modelinin kullanımı araştırmanın yapılmak istendiği kurumda düzene zarar vermediği ve personele güçlük çıkarmadığı için zor değildir (Kaptan, 1999). İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında farklılaşma olup olmadığını ve varsa ne kadar farklılaşma olduğunu belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2002).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilindeki 26 ilk ve ortaokulda görev yapan 303 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1`de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdeler**

Değişken		Cinsiyet				Toplam	
		Kadın		Erkek			
		n	%	n	%	n	%
Branş	Sınıf Öğretmenleri	69	37.5	56	47.1	125	41.3
	Branş Öğretmenleri	115	62.5	63	52.9	178	58.7

Değişken		Cinsiyet				Toplam	
		Kadın		Erkek		n	%
		n	%	n	%		
Yaş	22-30	81	44.0	30	25.2	111	36.6
	31-40	78	42.4	48	40.3	126	41.6
	41-50	21	11.4	30	25.2	51	16.8
	51 ve Üzeri	4	2.2	11	9.2	15	5.0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	66	35.9	22	18.5	88	29.0
	6-10 Yıl	55	29.9	35	29.4	90	29.7
	11-20 Yıl	51	27.7	34	28.6	85	28.1
	21 Yıl ve Üzeri	12	6.5	28	23.5	40	13.2
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1-5 Yıl	149	81.0	80	67.2	229	75.6
	6-10 Yıl	20	10.9	26	21.8	46	15.2
	11 Yıl ve Üzeri	15	8.2	13	10.9	28	9.2
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	8	4.3	18	15.1	26	8.6
	Lisans	164	89.1	95	79.8	259	85.5
	Yüksek Lisans	12	6.5	6	5.0	18	5.9
Toplam		184	60.7	119	39.3	303	100

Araştırmaya katılan 303 öğretmenin 184'ü kadın (% 60.7), 119'u (% 39.3) erkektir. 81 (% 44.0) öğretmen 22-30 yaş aralığında olup, 78'i (% 42.4) 31-40, 21'i (% 11.4) 41-50 ve 4'ü (%2.2) 51 ve üzeri yaşlardadır. 66 (%35.9) öğretmenin mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olup, 55'inin (%29.9) 6-10 yıl, 51'inin (%27.7) 11-20 yıl ve 12'sinin (%6.5) 21 yıl ve üzeri olduğu görülmüştür. Buldukları okuldaki görev sürelerine bakıldığında ise; 1-5 yıl arasında olanların sayısı 229 (%75.6), 6-10 yıl arasında olanların sayısı 46 (%15.2) ve 11 yıl ve üzerinde olanların sayısı 28 (%9.2) olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında ise, önlisans mezunu olanların sayısı 26 (%8.6), lisans mezunu olanların sayısı 259 (%85.5) ve yüksek lisans mezunu olanların sayısı ise 18 (%5.9) olarak bulunmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve İşgören Performansı Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ortaya koyabilmek için Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği, performanslarını ortaya koymak için ise İşgören Performansı Ölçeği kullanılmıştır.

### Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Delson (1982) tarafından geliştirilmiş, Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılarak Türkçe'ye çevrilerek kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışma analizi Korkut ve Babaoğlu'nun (2010) çalışmasında, Yalçinkaya ve Tonbul'un (2002) Türkçe'ye uyarlama çalışmasında bulunan 25 madde üzerinden yeniden yapılmıştır. Faktör analizinde KMO=.92 Barlett Sphericity (Sig.=.00, p<.05) testi anlamlı çıkmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükü .30'un altında olan 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 15 madde arasından 1, 2, 3, 7, 12, ve 19. maddelerinin birinci faktör analizi sonucunda (plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen), 10, 14, 15, 16 ve 17. maddelerinin ikinci faktör analizi sonucunda (öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi) ve 18, 22, 23 ve 24. maddelerinin üçüncü faktör analizi sonucunda (zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri) daha yüksek değerler ortaya koyduğu saptanmıştır. Temel Bileşenler Analizi'ne göre bu üç faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyans oranı % 51.55'tir. Birinci faktörün analizi sonucunda varyans oranı % 18.51, ikinci faktör analizi sonucunda varyans oranı % 17.55 ve üçüncü faktör analizi sonucundaki varyans oranı % 15.47'dir. Maddelerle bağlantılı olarak tanımlanan üç faktör analizi sonucunda ortaya çıkan ortak varyanslarının .51 olduğu görülmektedir. Bu sonuç üç faktör analizi sonucunda, ölçekle ilgili varyansın ve maddelerdeki toplam varyansın önemli bir kısmını açıklamaktadır. Bu araştırmadaki 15 maddelik ölçeğin hem üç faktörlü hem de tek faktörlü olarak kullanılabileceği ortaya konmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" adlı alt faktörün analizi sonucunda yük değerleri .33-.61 arasında bulunmuştur. Bu boyutun Alpha iç tutarlılık katsayısı .73 olarak bulunmuştur. "Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" faktöründeki maddelerin yük değerleri .49-.61 arasında bulunmuştur. Alpha iç tutarlılık katsayısı .78'dir. "Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" faktöründeki maddelerin yük değerleri .45-.72 arasında bulunmuştur ve Alpha iç tutarlılık katsayısı .74'tür. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri "çok iyi", "iyi", "orta", "zayıf" ve "çok zayıf" şeklinde 5'ten 1'e doğru dereceleme şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekten alınan düşük puan, düşük sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu şeklinde, yüksek puan ise yüksek sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Ölçüt aralığı 1-1.79 çok zayıf; 1.80-2.59 zayıf; 2.60-3.39 orta; 3.40-4.19 iyi; 4.20-5.0 çok iyi şeklinde hazırlanmıştır (Korkut, 2009).

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” (1,2,3,4,6,12) adlı alt faktörün analizi sonucunda Alpha iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .81$  olarak bulunmuştur. “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” (5,7,8,9,10) faktöründeki maddelerin Alpha iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .80$ 'dir. “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” (11,13,14,15) alt faktöründeki Alpha iç tutarlılık katsayısı  $.79$ 'dur. Bu araştırmada sonucunda sınıf yönetimi beceri ölçeğinin tek faktör için Cronbach Alpha değeri  $.91$  olarak bulunmuştur.

### İşgören Performansı Ölçeği

İşgören Performansı Ölçeği Sigler ve Pearson (2000) tarafından, Kirkman ve Rosen (1999)'dan alınan 4 ifade ile ölçülmüştür. Ölçek, önce Kirkman ve Rosen (1999), daha sonra ise, Sigler ve Pearson (2000) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılmış ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İşgören Performansına ilişkin yapılan faktör analizinde faktör yüklerinin  $.781$  ile  $.847$  arasında değiştiği ortaya koyulmuştur. Güvenirliği sağlamak amacıyla ise Cronbach  $\alpha$  değeri kullanılmıştır. İşgören Performansı Ölçeğinin güvenilirlik seviyesinin  $0.8277$  olduğu ortaya koyulmuştur. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde 5'ten 1'e doğru dereceleme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük performansa sahip olduğu, yüksek puan ise yüksek performansa sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Çöl, 2008). Ölçüt aralığı 1-1.79 kesinlikle katılmıyorum; 1.80-2.59 katılmıyorum; 2.60-3.39 kısmen katılıyorum; 3.40-4.19 katılıyorum; 4.20-5.0 kesinlikle katılıyorum şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sonucunda işgören performansı ölçeği ölçeğinin tek faktör için Cronbach Alpha değeri  $.85$  olarak bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçekler, 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Kastamonu ilinde bulunan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlere buldukları okulda bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Geliştirilen anketler ile Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gidilerek araştırmanın yapılması için gerekli izin alınmıştır. Alınan izin belgesi ile evren olarak alınan merkezdeki ilk ve ortaokullara gidilmiştir. Öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra anket formları dağıtılmıştır ve tamamlanan formlar toplanmıştır. İl merkezi ve ilçeleri kapsayan toplam 26 ilk ve ortaokula gidilmiştir. 308 öğretmene uygulanan anketlerden yalnızca 5 tanesi geçersiz sayılmıştır.

Araştırmanın genel amaçları çerçevesine yönelik olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümleri için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan veri işleme programı SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Bu programın kullanımında Büyüköztürk'ün (2013) Sosyal Bilimler için Veri Analizi ve Pallant'ın (2001) SPSS Survival Manual adlı kitabından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde hata payı  $.05$  olarak alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Bu çalışmada araştırmanın demografik değişkenlerine ait frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. “Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasında ilişki var mıdır?” alt problemi çözümlenirken değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) hesaplanmıştır. “Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt problemi çözümlenirken anlamlı farkların yorumlanmasında grup ortalama puanları ve  $.05$  anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmanın yordayıcı değişkenlerini; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, yordanan değişkenlerini ise, öğretmen performansı oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Çoklu regresyon analizi bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin yardımıyla bağımlı değişkeni tahmin etmeye yönelik bir analiz şeklidir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişkenin toplam varyansının yorumlanmasına, istatistiksel olarak anlamlılığına, yordayıcı değişkenlerin anlamlılığına ve bağımlı değişken ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin yönüne dair yorum yapma imkânı verir (Büyüköztürk, 2013).

### 3. Bulgular

#### Öğretmenlerin Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Algıları ve Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişki Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkiye ilişkin Korelasyon analizi sonuçları**

Değişkenler	$\bar{x}$	S	1	2	3	4
1. PPEFD	4.02	.56	-	.74**	.65**	.35**
2. ÖÖİDZK	4.27	.52		-	.72**	.31**
3. SEDD	4.36	.55			-	.30**
4. İŞP	4.03	.71				-

\*p < .05, \*\*p < .01; PPEFD: Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen; ÖÖİDZK: Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı; SEDD: Sınıf içi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri; İŞP: İş Performansı

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar verilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .74$ ;  $p < .01$ ). Buna göre öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” algıları arttıkça “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .65$ ;  $p < .01$ ). Buna göre öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” algıları arttıkça “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .72$ ;  $p < .01$ ). Buna göre öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” algıları arttıkça “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutu ile İş Performansı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .35$ ;  $p < .01$ ). Buna göre öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” algıları arttıkça iş performansı algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutu ile İş Performansı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .31$ ;  $p < .01$ ). Buna göre öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” algıları arttıkça iş performansı algılarının da arttığı söylenebilir.

#### Öğretmenlerin İş Performansının Yordanması

Öğretmenlerin iş performansının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine göre yordanmasına ilişkin regresyon analizleri tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin İş Performansının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	1.88	.33		5.58	.000	-	-
PPEFD	.28	.10	.22	2.70	.007	.34	.15
ÖÖİDZK	.10	.12	.07	.85	.394	.31	.04
SEDD	.13	.10	.10	1.27	.203	.30	.07

$R = .36$ ,  $R^2 = .13$ ,  $F = 15.211$ ,  $p < .01$ ; PPEFD: Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen; ÖÖİDZK: Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı; SEDD: Sınıf içi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri; Sabit: İş Performansı

Sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı”, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” değişkenleri birlikte öğretmenlerin iş performansı

puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = .36$ ,  $R^2 = .13$ ,  $p < .01$ ). Adı geçen üç değişken birlikte, iş performansındaki toplam varyansın yaklaşık % 13'nü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin iş performansı üzerindeki önem sırası; “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” değişkenleridir. Yordayıcıların anlamlılık düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ( $t = 2.70$ ,  $p < .01$ ) değişkeninin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ( $t = .85$ ,  $p > .01$ ) ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ( $t = 1.27$ ,  $p > .01$ ) değişkenleri anlamlı yordayıcılar değildir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öncelikli olarak ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, daha sonra öğretmen performansı ve son olarak da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performans algıları arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performans algıları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak; korelasyon analizi sonuçlarına göre ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algıları ile sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutları arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen performansı ile en yüksek düzeyde ilişkinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu arasında olduğu görülürken, en düşük ilişkinin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu arasında olduğu görülmüştür.

Sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek ilişki “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutları arasında görülürken, en düşük ilişki ise “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutları arasında görülmüştür.

Bu çalışmayla paralel olarak, Korkut (2009) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutları arasındaki korelasyona bakmıştır ve “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ile öz yeterlik inancı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ile öz yeterlik inancı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ile öz yeterlik inancı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça öz yeterlik inançları da artmaktadır yorumu yapılabilir. Benzer şekilde, Çöl (2008) çalışmasında güçlendirme algıları ile işgören performansı arasındaki korelasyona bakmıştır ve güçlendirme algısı “anlam-yeterlik” alt boyutu ile işgören performansı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. “Özerklik” alt boyutu ile işgören performansı arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. “Etki” alt boyutu ile işgören performansı arasında düşük düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre güçlendirme algıları arttıkça işgören performansı da artmaktadır yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin iş performansının sınıf yönetimi becerilerine göre yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları da; sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı”, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” değişkenleri birlikte öğretmenlerin iş performansı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin iş performansı üzerindeki önem sırası; “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” değişkenleridir. Yordayıcıların anlamlılık düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece “plan-program etkinlikleri



ve fiziksel düzen" değişkeninin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, "öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" ve "sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" değişkenleri anlamlı yordayıcılar değildir.

Çöl (2008) çalışmasında güçlendirmeyi oluşturan boyutların işgören performansı üzerindeki etkilerini açıklamak amacı ile regresyon analizi yapmıştır. Buna göre Anlam- Yetkinlik, Özerklik ve Etki değişkenleri birlikte işgören performansı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir. Adı geçen üç değişken birlikte, işgören performansındaki toplam varyansın yaklaşık % 33'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin işgören performansı üzerindeki önem sırası; Anlam-Yetkinlik ve Özerklik değişkenlerinin işgören performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Etki değişkeninin işgören performansı üzerindeki etkisi de olumlu çıkmıştır, ancak anlamlı çıkmamıştır.

## 5. Öneriler

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performans algıları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak; korelasyon analizi sonuçlarına göre ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algıları ile sınıf yönetimi becerileri "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen", "öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" ve "sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" alt boyutları arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu ilişki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin onların performansları üzerinde ne kadar önemli olduğunu açıkça göstermektedir. Eğitim sürekli olarak gelişim anlamına gelmektedir. Özellikle öğretmen eğitimi açısından düşünüldüğünde sadece hizmet öncesinde değil hizmet içi eğitimler büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle, tüm eğitim-öğretim seviyelerinde öğretmenlere sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik seminerler ya da hizmetiçi eğitim kursları verilebilir. Sınıf yönetimi becerisini geliştirmek için üniversitelerde verilen sınıf yönetimi derslerinde uygulamalara yer verilebilir ve uygulamaya yönelik dersler artırılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerin performansının artırılmasına yönelik araştırmaları incelemeli ve politika geliştiren, karar alırken göz önünde bulundurmalı, öğretmenlerin performansının artırılmasına yönelik araştırmalara önem vermeli ve bu tür araştırmaları desteklemelidir.

Öğretmenlerle yapılacak olan birebir görüşmelerden sınıf yönetimi becerileri ve performans algılarının yüksek olmasının derse yansımaları konusunda nitel çalışmalarla bilgi edinilebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve performans algılarının geliştirilmesi için mesleki kıdemi ve yaşı daha fazla olan öğretmenlerin meslekle ilgili tecrübelerini mesleki kıdemi daha az olan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşmaları önerilebilir. Ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha tecrübeli olan öğretmenleri gözlemlemesi ya da onlardan rehberlik almaları önerilebilir.

Öğretmenleri değerlendirme noktasında önemli bir yere sahip olan denetmen, okul müdürü gibi kişilerin öğretmenlere sınıf yönetimi becerilerini ve performanslarını artırma konusunda daha faydalı olabilmeleri için donanımlı olmaları gereklidir. Bu nedenle de denetmen rolündeki kişilerin eğitimine de önem verilmelidir. Öğrenci ihtiyaçlarını bilen bir öğretmen tarafından uygulanacak olan program ve öğrenci-öğretmen arası sağlıklı bir iletişim öğretmen performansını artıracaktır. Öğretmenlerden gerçekleştirmeleri beklenen performans hedefleri açık bir şekilde ifade edilmeli ve yönetmeliklerle yasalaştırılmalıdır.

Sınıf yönetimi becerisi "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen", "öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" ve "sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" değişkenleri birlikte, iş performansındaki toplam varyansın yaklaşık % 13'ünü açıklamaktadır. Dolayısıyla performansa etki eden ve ne olduğunu bilmediğimiz % 87'lik etkisi bulunan değişkenler vardır. Yapılacak olan başka çalışmalarla iş performansını etkileyen diğer değişkenler araştırılabilir, buna yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada veri toplamak ve çözümlmek için nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Benzer bir çalışma nitel yöntem ve teknikler kullanılarak da yapılabilir. Bu şekilde daha çok ve değişik bulgulara ulaşmak mümkün olacaktır. Benzer çalışmalar farklı çalışma gruplarında, illerde ve bölgelerde uygulanarak, sonuçların karşılaştırılması fırsatı önemli derecede alanyazına katkı sağlayacaktır.

## 6. Kaynakça

- Acar, A. ve Ayhan, Ş. (1997). Performans Değerlendirme Üzerine Bir Araştırma. *İnsan Kaynakları ve Yönetimi Dergisi*, 1(5), 25-29.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alkan, C. ve Kurt, M. (2000). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*. Yayınlanmamış Yüksek

- Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Ağaoğlu, E. (2005). *Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular. Sınıf Yönetimi* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, B. (2008). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alghanabousi, N. S. (2010). *How Do Instructional Leaders Understand Teacher Performance Evaluation?*. Retrieved November 27, 2012, from [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1694981](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1694981).
- Arseven, D. (2001). *Alan Araştırma Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydemir, İ. (2008). *İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen Performansını Etkileyen Veli Etkinlikleri (Tuzla Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Bağcı, P. Z. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Başar, H. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Bilgin, K. U. (2004). Performans yönetiminde insan kaynağı planlaması. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(2), 123-147.
- Bostancı, A. B., Yolcu, H. ve Şap, H. (2010). *Opinions of Teachers And Administrators Towards The Implementation of Teacher Performance Management Applications At Public And Private High Schools (Ankara Sample)*. Retrieved November 27, 2012, from <http://ssrn.com/abstract=1740047>.
- Bowers, M. B. (2006). *The Impact of Teacher Characteristics on Teacher Performance and Student Achievement: A Judgment Study of Principals and Superintendents*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3218458)
- Boyacı, A. (2003). *İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cihantimur, N. (2006). *Anadolu Liseleri ve Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine Yönelik Algıları (İstanbul İli Büyükkçekmece İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cooper, C. L. (2005). *The Role of Inferential Accuracy in Performance Rating Accuracy: A Field Study of Teacher Performance Appraisal*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3405740)
- Çelik, N. A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çolak, M. (2007). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi (Kocaeli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çöl, G. (2008). Algılanan Güçlendirmenin İşgören Performansı Üzerine Etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duran, C. G. (2008). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri (Isparta İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Eberts, R., Hollenbeck, K. ve Stone, J. (2000). Teacher Performance Incentives and Student Outcomes. *The Journal of Human Resources*, 37(4), 913-927.
- Eisenberg, N. V. (2008). *The Performance of Teachers in Chilean Public Elementary Schools: Exploring Its Relationship With Teacher Backgrounds and Student Achievement, and Its Distribution Across Schools and Municipalities*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3322030)
- Harris, D. N. ve Sass, T. R. (2012). *Skills, Productivity and The Evaluation of Teacher Performance*. Retrieved November 27, 2012, from [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2020717](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2020717).
- Helvacı, M. A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İlhan, S. (2011). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kaptan, S. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayıkçı, K. (2009). The Effect of Classroom Management Skills of Elementary School Teachers on Undesirable Discipline Behaviour of Stu-

- dents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1215-1225.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları ile Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kuş, E. (2005). *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretme Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Lamm, M. H. (1990). *North Carolina K-5 Principals' Perceptions of The Teacher Performance Appraisal Instrument*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.9105932)
- Miller, T. J. (2009). *Investigating Elementary Teachers' Perceptions About and Experiences with Ontario's Teacher Performance Appraisal System*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Miller, P. C. (2011). *The Collaborative Project: Principals' Perceptions Related to The Development and Implementation of A Teacher Performance Incentive Initiative*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3456486)
- Mitchell, P. L. (2009). *Principals' Feelings on Implementing Teacher Incentive Programs to Raise Student Achievement, Improve Teacher Performance and Promote Teacher Retention*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3344911)
- Moore, K. D. (2003). *Öğretim Becerileri*. (N. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Muralidharan, K. ve Sundararaman, V. (2009). Teacher Performance Pay: Experimental Evidence From India. *NBER Working Paper Series*, 1-46.
- Nelson, M. F. (2002). *A Qualitative Study of Effective School Discipline Practices: Perceptions of Administrators, Tenured Teachers and Parents in Twenty Schools*. (Doctoral dissertation). <http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1875&context=etd>.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Salameh, K. M., Al-Omari, A. ve Jumia'an, I. F. (2011). Classroom Management Skills Among Beginning Teachers' in Jordan: Preparation and Performance. *International Journal of Applied Educational Studies*, 10(1), 36-48.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin İle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sigler, T. H. Ve Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture an perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, Vol.5, 27-52.
- Spiggle, J. A. B. (2003). *Relationship Between Teacher Performance and Student Growth Outcomes in A School District in North Carolina's Public Schools' Fifth Grades*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3107793)
- Şentuna, D.A. (2007). *Değişen Liderlik Rollerini Perspektifinde Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Yönetmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tal, C. (2010). Case Studies to Deepen Understanding and Enhance Classroom Management Skills in Preschool Teacher Training. *Early Childhood Educ J*, 38(2010), 143-152.
- Taşçıoğlu, C. (2006). *Eğitim Sektöründe Kariyer Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Performans Üzerindeki Etkileri: Teori ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 633-662.
- Tunca, Ö. (2010). *Duyusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tüfekci, H. (2008). *Teknik Öğretmenlerin Performanslarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uyargil, C. (2003). *İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi* (2. Baskı). İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Washington, A. D. (2011). *Formal Evaluation of Teachers: An examination of The Relationship Between Teacher Performance and Student Achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3454838)
- Williams, R. S. (1998). *Performance Management. Perspectives on Employee Performance*. North York Shire: International Thomson Business Press.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-103.
- Yariv, E. (October 12, 2009). *The Appraisal of Teachers' Performance and Its Impact on The Mutuality of Principal-Teacher Emotions*. Retrieved November 17, 2012, from <http://dx.doi.org/10.1080/13632430903152302>.
- Yılman, M. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.