



ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SAYI

36

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

YIL/YEAR CİLT/VOLUME SAYI/ISSUE

2016

13

36

ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute

Yıl/Year: 2016 ♦ Cilt/Volume: 13 ♦ Sayı/Issue: 36 ♦ ISSN: 1304-429-X



Hatay

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2016 ♦ Cilt/Volume: 13 ♦ Sayı/Issue: 36 ♦ ISSN: 1304-429-X

Sahibi / Owner:

(Mustafa Kemal Üniversitesi Adına)
(On Behalf of Mustafa Kemal University)
Prof. Dr. Hasan KAYA
Rektör / Rector

Yazı İşleri Müdürü / Editor in Chief:

Prof. Dr. Ali ACARAVCI

Editörler / Editors:

Prof. Dr. Ali ACARAVCI
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Alan Editörleri / Section Editors:

Prof. Dr. Ali ACARAVCI – Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Yrd. Doç. Dr. Esra Nur TIRYAKI – Yrd. Doç. Dr. Sacit UĞUZ
Yrd. Doç. Dr. Metin REYHANOĞLU – Yrd. Doç. Dr. Sezai DEMİR

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board:

Arş. Gör. Mustafa KÖROĞLU – Arş. Gör. Sinan ERDOĞAN

Kapak Tasarımı / Cover Design:

Arş. Gör. Kaan KAYA

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Address:

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Tayfur Sökmen Kampusü Antakya/ HATAY Tel: 0326 2455812
Faks: 0326 245 58 11 e-posta: mkusbed@gmail.com

Baskı-Hazırlık:

Mustafa Kemal Üniversitesi

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yılda dört kez yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Yayımlanan yazıların her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir.

Derginin her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazılar kaynak gösterilmeksizin kullanılamaz.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi; ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, ESJI (Eurasian Scientific Journal Index), OAJI (Open Academic Journals Index), Scientific Indexing Services, DAJ (Directory of Abstract Indexing for Journals), DRJI (Directory of Research Journals Indexing), ASOS Index ve Türk Eğitim İndeksi tarafından dizinlenmektedir.

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Hasan KAYA	Mustafa Kemal Üniversitesi
Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Birol AKGÜN	Konya Üniversitesi
Adalet ALADA	İstanbul Üniversitesi
Nicholas APERGIS	Northumbria Üniversitesi, İngiltere
Bülent ARI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Seyfettin ARTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Alper ASLAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Özlem ATAY	Ankara Üniversitesi
Hamza ATEŞ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Ahmet Hamdi AYDIN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Hülya BAYKAL	Marmara Üniversitesi
Faik BİLGİLİ	Erciyes Üniversitesi
Recep BOZLAĞAN	Marmara Üniversitesi
Sevgi ÇIKRIKÇI	Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya
Musa EKEN	Sakarya Üniversitesi
Seyfettin ERDOĞAN	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Veysel EREN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Bilal ERYILMAZ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
İlhan GENÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Ömer İSKENDEROĞLU	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Serkan Yılmaz KANDIR	Çukurova Üniversitesi
Ahmet KIRKKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Murat ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Hüseyin ÖZGÜR	Pamukkale Üniversitesi
İlhan ÖZTÜRK	Çağ Üniversitesi
Uğur SOYTAŞ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
İsmail TUNCER	Mersin Üniversitesi
Gazi Salah UDDIN	Linköping Üniversitesi, İsveç
Gülsün Leylâ UZUN	Ankara Üniversitesi
Mehmet ZELKA	Üsküdar Üniversitesi

36. SAYININ HAKEMLERİ (İsim sıralı liste)

Ahmet BOZAK	Mustafa Kemal Üniversitesi
Alper YONTAR	Çukurova Üniversitesi
Asuman AŞIK	Gazi Üniversitesi
Ayşegül ERGÜN	Celal Bayar Üniversitesi
Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Bayram ÖZER	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Burcu DURMAZ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Cengiz ÖZMEN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Çiğdem APAYDIN	Akdeniz Üniversitesi
Doğan YÜKSEL	Kocaeli Üniversitesi
Eda YAŞA ÖZELTÜRKAY	Çağ Üniversitesi
Elif AÇIL	Mustafa Kemal Üniversitesi
Elif ARICA AKKÖK	Ankara Üniversitesi
Emrah CİNKARA	Gaziantep Üniversitesi
Fatih KEZER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Gonca YANGIN EKŞİ	Gazi Üniversitesi
Gökhan UYANIK	Kastamonu Üniversitesi
İdris KAYA	Mustafa Kemal Üniversitesi
Kemal ALTIPARMAK	Ege Üniversitesi
Mehmet ŞAHİN	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Mehmet USTA	Harran Üniversitesi
Murat ÖZGEN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Mustafa Onur KAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Nevin AKKAYA	Dokuz Eylül Üniversitesi
Nuriye GÜNEŞ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU	Mustafa Kemal Üniversitesi
Oylum ÇAVDAR	Muş Alparslan Üniversitesi
Özgür ULUBEY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Pınar BULUT	Gazi Üniversitesi
Semirhan GÖKÇE	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Sezai ÖZTAŞ	Kırklareli Üniversitesi
Tamer EREN	Kırıkkale Üniversitesi
Veli Alpagut YAVUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Yasemin KOÇ	Mustafa Kemal Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

- Lise Öğretmenlerinin İş Doyumları ve Bireysel Performansları Arasındaki İlişki1**
The Relationship Between High School Teachers' Job Satisfaction and Individual Performance
Aydan ORDU
- Dolaşım Sistemi Konusunda Eğitsel Oyun Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Fen Öğrenimi Motivasyonu Üzerine Etkisi.....20**
The Effect of the Educational Game Method on Academic Achievement and Motivation Towards Science Learning in Teaching of Circulatory System
Emre YILDIZ, Ümit ŞİMŞEK, Hakan ARAZ
- İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi33**
Examination of the Texts of Turkish Textbooks in terms of Genre and Thema at Primary School at 1-5 Grade
Muammer YILMAZ, Canan KORKMAZ
- Türkiye'deki Öğrencilerin Öğrenme Fırsatları ve Matematik Performansları Arasındaki İlişki.....47**
The Relationship Between Opportunity to Learn and Mathematics Performance in Turkey
Serkan ARIKAN
- Ortaokul Sosyal Bilgiler ve Lise Tarih Ders Kitaplarında Hindistan'da Kurulan Türk Devletlerinin İşleniş...67**
Processing of the Turkish States Founded in India in Social Studies Books of Secondary Schools and History Books of High Schools
Servet HALİ
- 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Sözcük Sıklığı Dağılımı Açısından İncelenmesi83**
Examination of Vocabulary and Distribution of Word Frequency of Writing Skills of Students in 6, 7 and 8 Grade
Erkan ÇER, Hatice TURHAN AĞRELİM
- Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Almış Oldukları Öğretmenlik Eğitimine İlişkin Görüşleri100**
The Opinions of Beginning Teachers on Education and Training They Had at Faculties of Education
Ahmet BOZAK, Talip ÖZDEMİR, Durmuş SERASLAN

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Aile Danışmanlığı Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Evlilik Programının Çiftlerin Evlilik Uyumlarını Artırmadaki Etkisi114
The Effects of Marital Program Developed in Accordance with Solution Focused Brief Family Counseling Theory in Improving The Marital Adjustment of Couples
Şenol BAYGÜL, Raşit AVCI

Göreve Yeni Başlayan Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar 130
The Challenges Facing Beginning Middle School Mathematics Teachers
Hüseyin Bahadır YANIK, Osman BAĞDAT, Özlem GELİCİ, Mehtap TAŞTEPE

Fen Bilgisi Öğretmenleri, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ve Maarif Müfettişlerinin Fen Öğretimi ve Öğrenimine Yönelik İnanışlarının Karşılaştırılması153
Comparisons of Science Teachers', Pre-Service Science Teachers' and Superintendents' Beliefs Intended for Science Teaching and Learning
Hasan Özgür KAPICI, Hakan AKÇAY

Sınıf Öğretmenlerinin 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri.....169
Primary Teachers' Opinions about Grade 3 Science Curriculum
Cengiz TÜYSÜZ, Çiğdem BALIKÇI

Esp Needs Analysis of University Preparatory School Students: Learning-Centred Approach 181
Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Özel Amaçlı İngilizce İhtiyaçları Analizi: Öğrenme Odaklı Yaklaşım
Fatma DEMİRAY AKBULUT

Reflectivity through the Analysis of Teacher Talk: The Case of Pre-Service English Language Teachers.....203
Öğretmen Konuşması Analizi ile Yansıtıcılık: Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenlerinin Durumu
S. İpek KURU GÖNEN, Asuman AŞIK

A Comparison Study for Thinking Skills of Higher Education Students in terms of Visual Arts Education 223
Sanat Eğitimi Açısından Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması
Kani ÜLGER

X ve Y Kuşuğı Kadınlarının Karar Verme Tarzları Bakımından İncelenmesi	242
<i>Analyzing Generation X and Y Females Based on Their Decision Making Styles</i>	
Nil ENGİZEK, Ahmet ŞEKERKAYA	
Bir Üretim Hattında Meydana Gelen Hataların Önem Derecelerinin İstatistiksel Proses Kontrol Tekniklerinden Pareto Analizi ile Belirlenmesi	272
<i>The Determination of the Significance Level of the Mistakes, Occurred in a Production Line, by means of Pareto Analysis that is One of the Statistical Process Control Techniques</i>	
Murat ÇAKIRKAYA, Ömer Emrah ACAR	
Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri	289

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMLARI VE BİREYSEL PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Aydan ORDU

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akursunoglu@gmail.com
Makale Gönderme Tarihi: 28.03.2016 Makale Kabul Tarihi: 14.12.2016

Özet

Bu çalışmada öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve bireysel performanslarına yönelik algıları ve iş doyum ile bireysel performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında resmi liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise oranlı küme örnekleme yöntemi ile seçilen 370 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan "Minnesota İş Doyumu Ölçeği" ve Staples, Hulland ve Higgings (1999) tarafından geliştirilen, Rego ve Cunha (2008) tarafından yeniden düzenlenen ve Dönmez (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kişisel Beyana Dayalı Bireysel Performans Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin içsel ve genel doyuma ilişkin maddeleri "memnunum", dışsal doyuma ilişkin maddeleri "kararsızım"; bireysel performansa yönelik maddeleri ise "katılıyorum" düzeyinde yanıtladıkları görülmüştür. İş doyum ile bireysel performans arasında pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bireysel performanslarına yönelik algılarını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İş Doyumu, İçsel Doyum, Dışsal Doyum, Bireysel Performans, Öğretmen.

THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL TEACHERS' JOB SATISFACTION AND INDIVIDUAL PERFORMANCE

Abstract

In this study, the teachers' perceptions about their job satisfaction level and individual performance, and the relationship between these two variables were examined. Teachers who are working in public high schools during 2014-2015 academic year in Merkezefendi and Pamukkale districts of Denizli province constituted the population of the study. Determining with proportional cluster sampling, 370 teachers were included in the sample of the study. The data of the research were gathered with "Minnesota Satisfaction Questionnaire" developed by Weiss, Davis, England and Lofquist (1967) and adapted into Turkish by Baycan (1985) and "Self-Reported Individual Performance Scale" developed by Staples, Hulland and Higgings (1999) and revised by Rego and Cunha (2008) and adapted to Turkish by Dönmez (2014). The data was analyzed by using the methods of the arithmetic mean, t test, one-way analysis of variance, Pearson correlation, linear regression analysis. The results of the study indicated that teachers respond as "satisfied" level for the items about intrinsic and general satisfaction; "nor agree or disagree" for the items about extrinsic satisfaction and "agree" for the items about individual performance. It was also found that there is a low but significant positive relationship between the job satisfaction and the individual performance, and general job satisfaction significantly predict the individual performance of teachers.

Key Words: Job Satisfaction, Intrinsic Satisfaction, Extrinsic Satisfaction, Individual Performance, Teacher.

Giriş

1930'lu yıllardan sonra "işyerlerinde çalışanlar" konusu araştırmacıların ilgi duydukları bir konu haline gelmiş ve bu çerçevede iş doyumunu ve iş doyumunun performansa etkileri gibi konularda çeşitli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Özcan, 2011: 107). İş doyumunu ve performans arasındaki ilişkinin araştırılması endüstriyel ve örgütsel psikoloji alanlarında oldukça eski araştırma geleneklerinden biridir. Bu ilgi Hawthorne çalışmalarına kadar geri gitmektedir ve günümüzde de halen devam etmektedir. Yapılan araştırmaların çoğunda iş doyumunu ve performans arasında güçlü ilişkiler olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Judge, Thoresen, Bono ve Patton, 2001).

Literatüre bakıldığında iş doyumuna ilişkin çeşitli yazarlar tarafından pek çok tanım yapıldığı görülmektedir. İş doyumunu, çalışanların yaptıkları işi veya iş deneyimlerini değerlendirmelerinden sonra hissettikleri durumundan hoşnutluk hali (Vroom, 1964: 52); bireyin işini değerlendirmesi sonucu hissettiği pozitif duygular (Locke, 1976); bireyin işine ve işinin ayırıcı yönlerine ilişkin hissettikleri (Spector, 1997: 2) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan hareketle bireyin işine ilişkin hissettiği hoşnutluk, pozitif duygular, ulaştığı haz gibi olumlu tutumların iş doyumunu meydana getirdiği söylenebilir.

İş doyumunu etkileyen faktörler, bireysel ve çevresel ya da örgütsel faktörler olarak iki grupta incelenebilir. Bireysel faktörler bireysel farklılıklardan oluşan yaş, cinsiyet, kıdem, zekâ, eğitim düzeyi, sosyo kültürel özellikler, kişilik ve meslek düzeyi ve farklılığı; çevresel ya da örgütsel faktörler ise iş, ücret, yükselme olanakları, denetim ve iş arkadaşları olarak sıralanabilir (Balci, 1985).

İş doyumunun önemi bireylerin işleri hakkında verdikleri iki kararla açıklanabilir. Birincisi bireyin örgüte ait olmaya yani örgüte katılmaya ve örgütün bir üyesi olarak kalmaya karar vermesidir. İkincisi ise performansa karar vermesidir. Bu da yüksek düzeyde performans sergileyerek çok çalışmaya karar vermektir (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002: 163). Buradan hareketle işlerinde doyumlu bireylerin örgütte çalışmaya devam etme ve daha çok performans gösterme doğrultusunda hareket ettikleri söylenebilir.

İş doyumunu yaşam doyumunu, fiziksel sağlığı, performansı ve verimliliği etkilemektedir (Locke, 1976). Örgütte çalışanların yeterli düzeyde motive edilmediği ve iş doyumunu sağlayamadığında çoğu kez yeteneklerini kullanmadıkları ve potansiyellerini performansa dönüştüremedikleri gözlenmektedir (Barutçugil, 2004). Oysa çalışanların performansı örgütlerin etkililiği, başarısı ve performansı açısından çok önemlidir (Tutar ve Altınöz, 2010).

Performans, belirlenmiş bir zaman içinde yürütülen faaliyetlerin, amaca hizmet etme derecesidir (Akal, 1992: 1). Bir başka deyişle, belirli amaçlara ilişkin etkinlik düzeyi ve verimliliğidir (Gürüz ve Gürel, 2009: 235). Performans, belirli bir zaman diliminde her iş fonksiyonu için elde edilen çıktılar (Deadrick ve Gardner, 1999: 227); bireyin işiyle ilgili davranış ve çıktılarındaki diğer çalışanlara göre

üretkenlik düzeyi olarak ifade edilebilir (Babin ve Boles, 1998: 82). Birey bilgi, yetenek ve becerilerini kişisel çaba ve davranışlarıyla birleştirerek istenen kalite ve miktarda kişisel sonuçlara ulaşmaya çalışır (Shields, 2007: 21; akt. Aktaş ve Gürkan, 2015). Başaran (1991: 160) performansı, çalışanın gösterdiği çaba ile elde ettiği ürünün nesnel olarak ölçülebilen kısmı olarak tanımlamaktadır.

Performans gösteren bireyin davranışlarını dolaylı olarak etkileyebilen durumsal ve bağlamsal faktörler vardır. Örgütte çalışma ortamından kaynaklanan faktörler (örgüt yapısı, çalışma kuralları, örgüt kültürü ve değerleri...), yapılan iş ve görevden kaynaklanan faktörler (iş ya da mesleğe özgü özellikler, kişi-iş uyumu...) ve iş sırasındaki işbirlikleri ya da iletişimden kaynaklanan faktörler (çalışma arkadaşları, yöneticiler, ilişki kurulan müşteri, tedarikçi ilişkileri...) ile birey etkileşimi bireyin performansına etki edebilmektedir (Uslu, 2014: 60).

Doym-performans ilişkisiyle ilgili olarak örgütsel kuramcılar tarafından kabul edilen başlıca üç farklı görüşten söz edilebilir: Doym performans neden olur ($d \rightarrow p$). Performans doyma neden olur ($p \rightarrow d$). Doym-performans ilişkisi çok sayıda değişken tarafından yönetilmektedir (Petty vd., 1984: 712). Bu araştırmada iş doymu ile bireysel performans arasındaki ilişki ve iş doymunun performansı etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin iş doymuları ve performanslarına yönelik algılarına odaklanılmış ve böylece bir durum değerlendirmesi yapılarak gerekli tedbirlerin alınması ve iyileştirmelerin yapılması açısından araştırmanın yol gösterici olacağı düşünülmüştür. İş doymu performans ilişkisine yönelik olarak alanyazında farklı görüşlerin olması ve ilişkinin yönünün net olarak ortaya konulamamasından dolayı elde edilen sonuçların alanyazına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Araştırmada, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doymuları ve bireysel performanslarına yönelik algıları hangi düzeydedir?
2. Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doymuları ve bireysel performansları cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doymuları ile bireysel performansları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doymuları, bireysel performanslarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, iş doymu ile bireysel performans arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğundan, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999: 81)

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki 42 resmi lisede görev yapan 2362 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Oranlı küme örneklemede evren alt evrenlere ayrılır ve her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde küme seçilir (Karasar, 1999: 115). Bu araştırmada liseler türlerine göre alt evrenlere ayrılmıştır. Her bir alt evrende yer alan öğretmen sayısı tablo 1’de verilmiştir. Ardından her grubun evreni temsil etme oranı % olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan örneklem sayısı üzerinden bu oranlara göre her bir grupta ya da alt evrende en az olması gereken öğretmen sayısı bulunmuştur. Evreni temsil edecek örneklem sayısı Cochran (1962) tarafından önerilen formül dikkate alınarak belirlenmiştir. Söz konusu formüle göre örneklem sayısı en az 330 olmalıdır. Ayrıca, Krejcie ve Morgan (1970) ve Gay (1996) tarafından önerilen tabloda da örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir. Bu araştırmada 370 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Grubu

Okul türü	Okul sayısı	Evrendeki öğretmen sayısı (N)	Alt evrenlerin evren içindeki oranı (%)	Örneklem de en az olması gereken öğretmen sayısı (n)	Örneklem dahil edilen öğretmen sayısı (n)
Fen Lisesi	2	62	2,6	9	10
Anadolu (Genel) Lisesi	16	839	35,5	117	127
Çok Programlı Lise	3	48	2	7	10
Anadolu İmam Hatip Lisesi	5	215	9,1	30	38
Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	14	1140	48,3	159	171
Sosyal Bilimler Lisesi	1	16	0,7	2	6
Güzel Sanatlar Lisesi	1	42	1,8	6	8
Toplam	42	2362	100	330	370

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Minnesota İş Doymu Ölçeği” ve “Kişisel Beyana Dayalı Bireysel Performans Ölçeği” kullanılmıştır.

“Minnesota İş Doymu Ölçeği (MİDÖ)”, Weiss, Davis, England ve Lofguist (1967) tarafından geliştirilmiş ve Baycan (1985) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak

geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan ölçekten içsel doyum (12 madde), dışsal doyum (8 madde) ve genel doyum puanları oluşturulmaktadır. İçsel doyum başarı, tanınma, işin kendisi, yükselme gibi işin içsel niteliğine ilişkin faktörlerden oluşmaktadır. Dışsal doyum ise örgütün politikası, denetim, yönetici, çalışma arkadaşları ve astlarla olan ilişkiler, çalışma koşulları, ücret gibi işin çevresine ilişkin faktörlerden oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçekte öğretmenlerden “Hiç memnun değilim (1)”, “Memnun değilim (2)”, “kararsızım (3)”, “memnunum (4)” ve “çok memnunum (5)” seçeneklerinden birini yanıtlamaları istenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100’dür. Puanlar 100’e yaklaştıkça öğretmenlerin genel doyum düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Ölçeğinin bu çalışmadaki güvenilirlik katsayıları genel doyum için .90, içsel doyum için .87, dışsal doyum için .82 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin bireysel performanslarına yönelik algılarını ölçmek amacıyla “Kişisel Beyana Dayalı Bireysel Performans Ölçeği” (Self-Reported Individual Performance Scale) kullanılmıştır. Staples, Hlland ve Higgings (1999: 758-776) tarafından geliştirilen; Rego ve Cunha (2008: 744) tarafından kısaltılarak yeniden düzenlenen ölçeğin Türkçeye uyarlanması Dönmez (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .92 bulunmuştur. Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı .89 çıkmıştır. Kişisel beyana dayalı performans ölçeği toplam dört maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçektir. Ölçek 7’li likert tipinde olmasına rağmen bu çalışmada 5’li derecelendirme yapılmış ve öğretmenlerden “kesinlikle katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)” ve “kesinlikle katılıyorum (5)” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2014-2015 öğretim yılında PAUBAP’tan alınan destekle tutulan anketörler aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenlere araştırmaya gönüllü olarak katılabilecekleri bildirilmiş ve ölçeklere isim yazmamaları gerektiği vurgulanmıştır. Anketörler ölçek formlarını öğretmenlerle birebir iletişim kurarak dağıtmış ve uygulamıştır. Toplanan ölçekler araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, eksik ya da yanlış toplananlar araştırma dışı bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde her iki ölçekte kullanılan 5’li derecelendirmeye uygun olarak, elde edilen aritmetik ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için aralıklar 4.20 -5.00, (5); 3.40 - 4.19, (4); 2.60 – 3.39, (3); 1.80 – 2.59, (2); 1.00 – 1.79, (1) olarak alınmıştır.

Veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin iş doyum ve bireysel performans düzeyleri aritmetik ortalama ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş doyum ve bireysel performanslarının cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Genel doyum, içsel doyum, dışsal doyum ile bireysel

performans arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yardımıyla hesaplanmıştır. Korelasyon analizinde elde edilen ilişkilerin düzeyinin belirlenmesinde aralıklar 0,70–1,00 yüksek; 0,69–0,30 orta; 0,29–0,00 düşük olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2002). Son olarak öğretmenlerin iş doyumunun bireysel performanslarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek için, basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu aşamada genel doyum bağımsız, bireysel performans bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak 0,05, 0,01 ve 0,005 kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına uygun olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur. İlk olarak öğretmenlerin iş doyum ve bireysel performanslarına yönelik algılarını betimleyen ortalama ve standart sapma değerleri ile katılım düzeyleri verilmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin içsel (=3,72) ve genel doyum (=3,50) düzeyleri “memnunum”, dışsal doyum (= 3,16) düzeyleri “kararsızım”; bireysel performans (=3,75) düzeyleri ise “katılıyorum” çıkmıştır. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin içsel doyum puanlarının dışsal doyuma göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Bireysel Performans Düzeyleri

	n	\bar{X}	Ss	Katılım düzeyi
İçsel doyum	370	3,72	,570	Memnunum
Dışsal doyum	370	3,16	,681	Kararsızım
Genel doyum	370	3,50	,558	Memnunum
Bireysel performans	370	3,75	,816	Katılıyorum

Öğretmenlerin iş doyum ve bireysel performanslarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmıştır. Tablo 3'te de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteren tek değişken dışsal doyumdur. Öğretmenlerin içsel doyum, genel doyum ve bireysel performanslarına yönelik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>,05$). Dışsal doyum düzeyleri ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<,05$). Erkek öğretmenlerin dışsal doyumları (=25,81) kadın öğretmenlerden (=24,67) daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 3: Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Bireysel Performanslarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
İçsel doyum	Kadın	162	44,39	6,16	-,650	,516
	Erkek	208	44,86	7,34		
Dışsal doyum	Kadın	162	24,67	5,09	-2,008	,045*
	Erkek	208	25,81	5,67		
Genel doyum	Kadın	162	69,06	9,87	-1,377	,169
	Erkek	208	70,66	12,04		
Bireysel performans	Kadın	162	15,26	3,25	1,265	,207
	Erkek	208	14,83	3,27		

*P<,05

Öğretmenlerin iş doyumları ve bireysel performanslarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Tablo 4'teki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel doyum, dışsal doyum, genel doyum ve bireysel performanslarına yönelik algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Tablo 4: Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Bireysel Performanslarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yaş	n	\bar{X}	Ss	F	p
İçsel doyum	30 yaş ve altı	28	46,46	5,80	2,109	,099
	31-40 yaş	110	43,79	7,95		
	41-50 yaş	167	44,41	6,65		
	51 yaş ve üzeri	65	45,95	5,38		
Dışsal doyum	30 yaş ve altı	28	26,07	5,84	1,531	,206
	31-40 yaş	110	25,25	5,50		
	41-50 yaş	167	24,80	5,51		
	51 yaş ve üzeri	65	26,38	4,93		
Genel doyum	30 yaş ve altı	28	72,54	10,44	2,002	,113
	31-40 yaş	110	69,05	12,54		
	41-50 yaş	167	69,20	10,96		

	51 yaş ve üzeri	65	72,34	8,95		
Bireysel performans	30 yaş ve altı	28	15,25	2,58	,312	,817
	31-40 yaş	110	15,10	3,38		
	41-50 yaş	167	15,05	3,02		
	51 yaş ve üzeri	65	14,68	3,92		

Tablo 5'te ise öğretmenlerin iş doyum ve bireysel performansları kıdem değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel doyum ve genel doyumları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken ($p < ,05$); dışsal doyum ve bireysel performanslarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 5: Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Bireysel Performanslarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (LSD)
İçsel doyum	10 yıl ve altı (1)	66	46,33	5,39	5,844	,003**	1-2, 2-3
	11-20 yıl (2)	140	43,20	7,83			
	21 yıl ve üzeri (3)	164	45,21	6,23			
Dışsal doyum	10 yıl ve altı (1)	66	26,29	5,27	1,331	,265	
	11-20 yıl (2)	140	25,01	5,50			
	21 yıl ve üzeri (3)	164	25,16	5,46			
Genel doyum	10 yıl ve altı (1)	66	72,62	9,47	3,764	,024*	1-2
	11-20 yıl (2)	140	68,21	12,48			
	21 yıl ve üzeri (3)	164	70,38	10,37			
Bireysel performans	10 yıl ve altı (1)	66	15,44	3,05	,692	,501	
	11-20 yıl (2)	140	14,89	3,41			
	21 yıl ve üzeri (3)	164	14,96	3,22			

* $P < ,05$

** $p < ,005$

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. İçsel doyumda kıdemi 11 -20 yıl arası olan öğretmenler ile 10 yıl ve altı ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark çıkmıştır ($p > ,05$). Buna

göre, 11-20 yıl arası çalışan öğretmenlerin içsel doyumları (=43,20), 10 yıl ve daha az (=46,33) ve 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerden (=45,21) daha düşüktür. Öğretmenlerin genel doyum puanlarına bakıldığında ise 10 yıl ve altında çalışan öğretmenlerin genel doyumları (=72,62), 11-20 yıl arası çalışan öğretmenlerden (=68,21) daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 6: Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Bireysel Performanslarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Öğrenci sayısı	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (LSD)
İçsel doyum	650 kişi ve daha az (1)	83	45,87	6,24	3,124	,045*	1-2
	651-1300 arası (2)	91	43,31	7,51			
	1301 ve daha büyük (3)	196	44,76	6,69			
Dışsal doyum	650 kişi ve daha az (1)	83	25,72	5,45	3,350	,036*	1-2, 2-3
	651-1300 arası (2)	91	24,03	5,67			
	1301 ve daha büyük (3)	196	25,72	5,27			
Genel doyum	650 kişi ve daha az (1)	83	71,59	10,17	3,665	,027*	1-2, 2-3
	651-1300 arası (2)	91	67,34	12,12			
	1301 ve daha büyük (3)	196	70,48	10,93			
Bireysel performans	650 kişi ve daha az (1)	83	16,01	2,83	6,085	,003**	1-2, 1-3
	651-1300 arası (2)	91	14,34	3,22			
	1301 ve daha büyük (3)	196	14,91	3,37			

*P<,05

**P<,005

Öğretmenlerin iş doyumunu ve bireysel performanslarına yönelik algıları okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre varyans analizi yapılarak karşılaştırıldığında, tablo 6'da görüldüğü gibi tüm değişkenlerde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. LSD testi sonuçlarına göre farklılığın anlamlı olduğu gruplar incelendiğinde, öğrenci sayısı 650 ve daha az olan okullardaki öğretmenlerin içsel doyumları (=45,87) öğrenci sayısı 651-1300 arasında olan öğretmenlerinkinden (=43,31) yüksek çıkmıştır. Dışsal doyuma ve genel doyuma bakıldığında, öğrenci sayısı 650 ve daha az olan okullardaki öğretmenler ile 651-1300 arası olan okullardaki öğretmenler arasında; gene 651-1300 arası okullardaki öğretmenler ile 1301 ve daha çok öğrenciye sahip okullardaki öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (p<,05). Öğrenci sayısı 651-1300 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin dışsal doyumları (=24,03), 650 ve daha az olan okullardaki öğretmenlerden (=25,72) ve 1301 ve daha büyük olan okullardaki öğretmenlerden

(=25,72) daha düşük çıkmıştır. Benzer bir biçimde, öğrenci sayısı 651-1300 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin genel doyumları (=67,34), 650 ve daha az olan okullardaki öğretmenlerden (=71,59) ve 1301 ve daha büyük olan okullardaki öğretmenlerden (=70,48) daha düşük çıkmıştır. Son olarak öğretmenlerin bireysel performanslarına yönelik algılarına bakıldığında, öğrenci sayısı 650 ve daha az olan okullardaki öğretmenler ile diğer iki gruptaki öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır ($p<,05$). Öğrenci sayısı 650 ve daha az olan okullardaki öğretmenlerin (=16,01) bireysel performanslarına yönelik algıları, 651-1300 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerden (=14,34) ve 1301 ve daha büyük olan okullardaki öğretmenlerden (=14,91) daha yüksektir.

Tablo 7’de öğretmenlerin iş doyumunu ile bireysel performansları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin genel iş doyumunu, içsel doyum, dışsal doyum ile bireysel performansları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin bireysel performansları ile içsel doyumları ($r=,21$), dışsal doyumları ($r=,11$), genel doyumları ($r=,18$) arasındaki ilişkinin düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 7: Öğretmenlerin İş Doyumu İle Bireysel Performansları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) İçsel doyum	1	,64**	,93**	,21**
(2) Dışsal doyum		1	,88**	,11*
(3) Genel doyum			1	,18**
(4) Bireysel performans				1

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı

Öğretmenlerin iş doyumunun bireysel performanslarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığı ve ne kadar yordadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 8’de verilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bireysel performanslarına yönelik algılarını anlamlı olarak yordadığını ($R=,184$; $R^2=,034$; $p<,01$) göstermektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu, bireysel performanslarının yaklaşık % 3’ünü açıklamaktadır.

Tablo 8: Bireysel Performansın Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	11,259	1,062		10,600	,000
Genel Doyum	,054	,015	,184	3,582	,000
R=	,184	R ² =	,034	P=	,000

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin iş doyumunu ve bireysel performanslarına yönelik algılarını ve ikisi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla ilk olarak öğretmenlerin iş doyumunu ve bireysel performanslarına yönelik algılarının hangi düzeyde olduğuna bakılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler içsel ve genel doyuma ilişkin maddelere “memnunum”, dışsal doyuma ilişkin maddelere “kararsızım”; bireysel performansa yönelik maddelere ise “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin başarı, tanınma, işin kendisi gibi işlerinin içsel niteliğine ilişkin faktörlerden memnun olması sevindirici bir bulgudur. Herzberg (1966)’nın iki etken kuramına göre, çalışanların iyi derecede performans göstermelerini sağlayacak olan motivasyon sadece güdüleyici faktörlerle mümkündür. Yani sadece başarı, tanınma, işin kendisi, ilerleme gibi içsel etkenler var olduğunda çalışanlar yüksek performans sergilemek için motive olur (Lunenburg ve Ornstein, 1996: 93; Dunham ve Pierce, 1989: 43). Sergiovanni (1967) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada Herzberg’i destekler nitelikte, öğretmenlerin doyumuna yol açan etkenlerin işin kendisiyle, doyumsuzluğuna yol açan etkenlerin ise çalışma koşullarıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bulguları Akbulut (2015)’ in bulguları ile örtüşmektedir. Akbulut (2015) araştırmasında orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin dışsal doyumla ilgili maddeleri ise “kararsızım” düzeyinde yanıtlamalarından onların okullarının politikası, denetim, yönetici, çalışma arkadaşları ve astlarla olan ilişkiler, çalışma koşulları, ücret gibi mesleklerine ilişkin dışsal etkenlerden memnun olup olmama konusunda kararsız oldukları söylenebilir. Öğretmenler dışsal etkenlerden içsel etkenlere göre daha az doyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Günbayı ve Toprak (2010)’ un araştırmasında da öğretmenler en yüksek doyum işin niteliği ve kendini geliştirme boyutunda sağladıklarını belirtmişlerdir. Dinham ve Scott (1998) yaptıkları çalışmada öğretmen ve yöneticilerin doyumsuzluklarının temel nedenlerinin öğretim, çalışma arkadaşlarıyla çalışma gibi daha dış etkenli olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz (2012), öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin en az doyum sağladığı konuların; rekabet fırsatı, aldığı paranın adilliği, geleceğe yönelik beklentilerini gerçekleştirebilme derecesi ve aldığı maaşın miktarı olduğunu belirtmiştir. Son olarak öğretmenler bireysel performanslarına yönelik maddelere “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin kendi performanslarına yönelik algılarının olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer bir şekilde, Tutar ve Altınöz (2010) araştırmalarında çalışanların örgütsel performans algılarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Karacaoğlu (2008), orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin bir öğretmende olması gereken yeterliliklerin bütününde yeterlilik algılarının yüksek olduğu ve kendilerini “çok yeterli” gördükleri belirtmiştir.

Öğretmenlerin genel doyum, içsel doyum ve bireysel performanslarına yönelik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Bilgiç (1998), Toker (2007), Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009), Gençtürk ve Memiş (2010), Karataş ve Güleş (2010), Yılmaz ve Ceylan (2011), Yelboğa (2012), Yılmaz (2012), Koruklu, Feyzioglu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ (2013), Kılıç, Tanrıkulu ve Uğur (2013), Aydın, Özmen ve Tekin (2014) de çalışmalarında genel iş doyumunda cinsiyet değişkenine göre bir farklılık bulmamıştır. Öğretmenlerin genel ve içsel doyum düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamasına rağmen, dışsal doyumlarında erkeklerin lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek öğretmenler okullarındaki politika, denetim, yönetici ve çalışma arkadaşları ile ilişkiler, çalışma koşulları, ücret gibi çevresel faktörlerden kadın öğretmenlere göre daha çok doyum sağlamaktadırlar. Günbayı ve Toprak (2010) araştırmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ücret ve çalışma koşulları açısından işlerinden daha çok doyum sağladıklarını bulmuştur. Bu durum kadınların daha çok beklenti içerisinde olması ve beklentilerinin daha az karşılanması ile açıklanabilir. Kadın ve erkeklerin farklı toplumsal rollerinden dolayı kadınlar çevrelerinin temizliği, ev işleri gibi konularda daha titiz oldukları için aynı beklentiyi iş yerinde de gösteriyor olabilirler. Eğinli (2009) kadınların iş doyumunun daha az olmasında “işte kadın olma” nedeni ile ortaya çıkan engellemelerin ve kadınların ev ve aile ile ilgili sahip oldukları sorumluluklar nedeni ile daha fazla çatışma yaşamasının etkisi olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin performanslarına yönelik algıları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Koç vd. (2009), Altaş ve Kuzu (2013)’ ün araştırmaları bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin içsel, dışsal, genel doyum düzeyleri ve bireysel performanslarına yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Türkiye’de iş doyumunu ile ilgili literatür incelendiğinde sonuçların tutarlı olmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarını destekleyen ve iş doyumunun yaşa göre farklılaşmadığını bulan çalışmalar (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Şahin ve Dursun, 2009; Yılmaz, 2012; Aydın vd., 2014; Diri ve Kırıl, 2016; Karademir, 2016) olduğu gibi tam tersini bulan da pek çok çalışma (Toker, 2007; Günbayı ve Toprak, 2010; Karataş ve Güleş, 2010; Yelboğa, 2012; Koruklu vd., 2013; Tuncer ve Tuncer, 2015) vardır. Öğretmenlerin bireysel performanslarına yönelik algıları da yaşlarına göre değişmemektedir. Araştırmanın bulguları Büte (2011)’ in bulguları ile örtüşmektedir. Altaş ve Kuzu (2013)’ ün okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında da, öğretmenlerin bireysel performansları ile yaş arasında korelasyon anlamlı çıkmamıştır.

Araştırmadaki bir diğer bulgu, öğretmenlerin genel doyum düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık göstermesidir. 10 yıl ve altında çalışan öğretmenlerin genel doyumları, 11-20 yıl arası çalışan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Araştırmada tüm öğretmenlerin genel doyum ortalamalarına bakıldığında, en yüksek genel doyum puanının 10 yıl ve altında çalışan öğretmenlerde olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında beklentilerinin,

hayallerinin yüksek olması ve çalışma süreleri arttıkça beklentilerinin karşılanmaması sonucu örgüte bağlılıklarının düşmesi veya işlerinin kendilerine daha monoton gelmesi ile açıklanabilir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak Perie ve Baker (1997) çalışmalarında devlet okullarında daha genç ve daha az tecrübeli öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ma ve MacMillan (1999)'un öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerine yaptıkları araştırmaya göre de, tecrübeli öğretmenler daha az tecrübeli öğretmenlere göre daha az doyuma ulaşmaktadırlar. Araştırmada içsel doyum açısından da kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bulgulara göre 11-20 yıl arası çalışan öğretmenler ile 10 yıl ve daha az ve 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin içsel doyumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. En yüksek içsel doyum 10 yıl ve altında çalışan öğretmenlerde bulunmuştur. 11-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerin içsel doyumları düşmüş, sonra 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerde tekrar yükselmiştir. Yapılan araştırmalar, özellikle 30'lu yaşlarda çalışanların iş doyumunun yüksek seviyeye ulaştığını, 40'lı yaşlarda bireyin işinin monotonluğu sonucunda doyum düzeyi azalırken, 50'li yaşlarda içinde bulunduğu durumu kabullenmesi sonucu doyum düzeyinin tekrar arttığını belirtmektedir (Greenberg ve Baron, 1995; akt. Ayanoğlu Şişman, 2007). Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğretmenlerin bireysel performanslarına yönelik algıları yaşlarında olduğu gibi kıdemlerine göre de değişmemektedir. Büte (2011) de araştırmasında bireysel performans ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır.

Öğrenci sayısı açısından tüm değişkenlerde anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Bulgulara göre, en yüksek içsel, dışsal, genel doyum ve bireysel performansı öğrenci sayısı 650 ve daha az olan okullarda çalışan öğretmenler sağlamaktadır. Bu durum öğrenci sayısı az olan okullarda ilişkilerin daha sıcak ve samimi olmasından, daha pozitif bir okul ikliminden, yöneticinin desteğinin daha çok algılanmasından ve daha az disiplin problemi olmasından kaynaklanıyor olabilir. Grady (1984) küçük okullarda öğretmenlerin daha doyumlu olduğunu; Cotton (1996), küçük okullarda öğrenci, öğretmen, yönetici arasındaki ilişkilerin ve öğretmenlerin işlerine ve yöneticilerine karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Lindsay (1982), küçük okulların öğrenci doyumunu ve katılımının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Lee ve Loeb (2000)'in okul büyüklüğünün tutumlar ve başarı üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarına göre, öğrenci sayısı 400 ve daha az olan okullarda öğretmenler kendileri ve meslektaşlarının öğrencilerin öğrenmesi için daha fazla sorumluluk üstlendiklerini belirtmişlerdir. Ancak araştırmanın literatürle çelişen bir yönü, öğretmenlerin doyum ve performans ortalamaları öğrenci sayısı 651-1300 olan okullarda düşüş gösterirken, 1301 ve daha büyük olan okullarda tekrar artış göstermesidir.

Araştırmada öğretmenlerin genel, içsel ve dışsal doyumları ile bireysel performansları arasında pozitif yönde ve anlamlı ancak düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Benzer bir biçimde Pettit, Goris ve Vaught (1997) iş doyumunu ile performans arasındaki ilişkinin pozitif yönde, anlamlı ancak zayıf olduğunu

bulmuşlardır. Bhagat (1982), Judge vd. (2001), Odabaş (2004), Jian vd. (2012) çalışmalarında iş doyumunu ile performans arasında düşük ya da orta düzeyli ilişkiler bulmuşlardır. Akyol (2014), akademik personel üzerinde yaptığı araştırmasında dışsal doyum ile performans arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunurken içsel doyum ile performans arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Korelasyon katsayıları incelendiğinde performans ile en yüksek ilişki içsel doyum arasında çıkmıştır. Bu bulgu Herzberg' in iki etken kuramını doğrular niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer amacı da, öğretmenlerin iş doyumlarının bireysel performanslarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemektir. Sonuçlar, iş doyumunun performansı anlamlı olarak yordadığını göstermiştir. İki değişken arasındaki ilişkinin ve yordama gücü değerinin düşük olması, iş doyumunu performans ilişkisinin başka değişkenler tarafından açıklanabileceğini destekler niteliktedir. Nitekim Judge vd. (2001) iş doyumunu performans ilişkisinde aracı ve düzenleyici değişkenlerin etkisinin daha çok çalışılmasını önermektedir. İş doyumunu performans ilişkisi üzerine geliştirdikleri modelde iş doyumunun performans üzerindeki etkisinde kişilik, benlik, özerklik, normlar, ahlaki yükümlülükler gibi değişkenlerin düzenleyici rolünün; davranış niyeti, uzaklaşma içinde düşük performans, pozitif ruh hali değişkenlerinin de aracı rolünün önemli olabileceğini belirtmişlerdir.

İleride yapılacak çalışmalarda iş doyumunu ve performans ilişkisinde başka değişkenlerin etkisi ele alınabilir. Ayrıca bireysel performansın yanı sıra örgütsel performans ve grup performansına bakılabilir. Çalışma ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri, yöneticiler gibi farklı gruplarla yapılabilir.

Kaynakça

Akal, Z. (1992). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi*. Ankara: MPM Yayınları.

Akbulut, B. (2015). *Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Aktaş, H., & Gürkan, G. Ç. (2015). İş-aile ve aile-iş çatışması ile bireysel performans etkileşiminde meslekî bağlılığın aracı rolü: Hemşireler üzerinde bir araştırma. *Dogus University Journal*, 16(2), 139-154.

Akyol, H. (2014). The measuring effect of employee satisfaction of academic staff to employee performance. *Journal of Social and Administrative Sciences*, 1(1), 18-33.

Altaş, S. S., & Kuzu, A. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırma Dergisi (EJOİR)*, 1(2), 29-41.

Ayanoğlu Şişman, F. (2007). *İşletmelerde yeniden yapılanma süreci ve bunun çalışanların iş tatmini ve örgüte bağlılıkları üzerindeki etkisi (Bir kamu kuruluşunda uygulama)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aydın, A., Özmen, M., & Tekin, Ö. A. (2014). İş tatmini ve demografik özellikler arasındaki ilişkiler: Su ürünleri işletmeleri çalışanları üzerinde bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 57-72.

Babin, B. J., & Boles, J. S. (1998). Employee behavior in a service environment: A model and test of potential differences between men and women. *The Journal of Marketing*, 62 (2), 77-91.

Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Baycan, F. A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Bhagat, R. S. (1982). Conditions under which stronger job performance–job satisfaction relationships may be observed: A closer look at two situational contingencies. *Academy of Management Journal*, 25(4), 772-789.

Bilgiç, R. (1998). The relationship between job satisfaction and personal characteristics of Turkish workers. *Journal of Psychology*, 132 (5), 549-558.

Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cochran, W. (1962). *Sampling techniques*. New York: John Wiley Sons Inc.

Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. Close-up #20. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Deadrick, D. L., & Gardner, D. G. (1999). Performance distributions: measuring employee performance using total quality management principles. *Journal of Quality Management*, 4(2), 225-241.

Dinham, S., & Scott, C. (1998). *An international comparative study of teacher satisfaction, motivation, and health: Australia, England, and New Zealand*. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association). San Diego, CA.

Diri, M. S., & Kıral, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 125-149

Dönmez, B. (2014). *Pozitif psikolojik sermaye ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı, iş doyumunu, işgören performansı ve yaşam doyumunu ilişkilerinin seyahat acentası çalışanları örneğinde incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Dunham, R.B., & Pierce, J.L. (1989). *Management*. Glenview: Scott, Foresman and Company.

Eğimli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.

Gay, L.R. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application* (5th ed.). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall Inc.

Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.

Grady, T. L. (1984). *The relationship between job satisfaction and teacher performance of vocational agriculture teachers in Louisiana*. Doktora tezi, The Louisiana State University and Agricultural and Mechanical Col. UMI number: 8511752

Greenberg, J., & Baron, R. A. (1995). *Behaviour in organizations: Understanding and managing the human side of work*. Canada: Prentice Hall.

Günbayı, İ., & Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.

Gürüz, D., & Gürel, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon: Bireyden örgüte, fikirden eyleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Herzberg, F. I. (1966). *Work and the nature of man*.

Jian, Z., Wei, Z., & Deci, E. L. (2012). Basic Psychological Needs and Job Satisfaction: Which is the Better to Predict Work Performance?. *Management Review*, 6, 014.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70 -97.

Karademir, N. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 108-122.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 74-89.

Kılıç, S., Tanrıkulu, T., & Uğur, H. (2013). Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doymu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 760-779.

Koç, H., Yazıcıoğlu, İ., & Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doym algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doymu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119 – 137

Krejcie, R.V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.

Lindsay, P. (1982). The effect of high school size on student participation, satisfaction, and attendance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 57-65.

Locke, E.A. (1976), The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (p. 1297-1349). Chicago, IL: Rand McNally.

Lunenburg F.C., & Ornstein A.C. (1996). *Educational administration concepts and practice*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.

Odabaş, Z. (2004). *İş tatmini ve bireysel performans ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Özcan, E. D. (2011). *Kişilik bakış açısından örgüt yapısı ve iş tatmini (E kitap)*. Beta.

Perie, M., & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Statistical Analysis Report.

Pettit, J. D., Goris, J. R., & Vaught, B. C. (1997). An examination of organizational communication as a moderator of the relationship between job performance and job satisfaction. *Journal of Business Communication*, 34(1), 81-98.

Petty, M. M., McGee, G. W., & Cavender, J. W. (1984). A meta-analysis of the relationships between individual job satisfaction and individual performance. *Academy of Management Review*, 9(4), 712-721.

Rego, A., & Cunha, M. P. (2008). Perceptions of authentic climates and employee happiness: Pathways to individual performance? *Journal of Business Research*, 61, 739-752.

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). *Organizational behavior (7th edition)*. USA: Wiley.

Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66-82.

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage. <https://books.google.com.tr>. Accessed 21 January 2014.

Staples, D. S., Hlland, J. S., & Higgins, C. A. (1999). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Organization Science*, 10(6), 758-776.

Şahin, H., & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 160-179.

Toker, B. (2007). Demografik değişkenlerin iş tatminine etkileri: İzmir'deki beş ve dört yıldızlı otellere yönelik bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(1), 92-107.

Tuncer, A. İ., & Tuncer, M. U. (2015). Örgüt içi iletişimde iş tatmini etkileyen boyutların analizi: Çok uluslu ve ulusal ölçekli örgütler üzerinden karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Journal of Yaşar University*, 10(38), 6488-6498.

Tutar, H., & Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: Ostim imalat işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(02), 196-218.

Uslu, T. (2014). The gradual effects of perceived organizational support on performance by mediating effect of competence and psychological capital across nations and cultures. *Research Journal of Business and Management*, 1(1), 54-68.

Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the minnesota satisfaction questionnaire*. Minneapolis Industrial Center, University of Minnesota.

Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. San Francisco: Wiley and Sons Inc.

Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi: Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması. *Bilig*, 55, 243-264.

Yelboğa, A. (2012). Örgütsel Adalet ile iş doyumunu ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Ege Akademik Bakış*, 12(2), 171-182.

Lise Öğretmenlerinin İş Doyumları ve Bireysel Performansları Arasındaki İlişki

Yılmaz, A., & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.

Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (2), 1-14.

DOLAŞIM SİSTEMİ KONUSUNDA EĞİTSEL OYUN YÖNTEMİNİN KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE FEN ÖĞRENİMİ MOTİVASYONU ÜZERİNE ETKİSİ

Emre YILDIZ

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, emre.yildiz@atauni.edu.tr

Ümit ŞİMŞEK

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, simsekum@yahoo.com

Hakan ARAZ

Yıldızkent İMKB Ortaokulu, hakan1st307@hotmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 02.05.2016 Makale Kabul Tarihi: 26.11.2016

Özet

Bu araştırma 6. sınıf Fen Bilimleri dersi "Dolaşım Sistemi" konusunun eğitsel oyun yöntemi ile öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarıları ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinin merkez ilçesinde MEB'e bağlı bir ortaokulun 6. sınıfının iki şubesinde öğrenim görmekte olan toplam 42 öğrenciden oluşmaktadır. Bu şubelerden biri seçkisiz şekilde eğitsel oyun yönteminin uygulandığı Deneysel Grubu (n=20); ikincisi programa dayalı öğretimin uygulandığı Kontrol Grubu (n=22) olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada deneysel araştırma modelleri içerisinde yer alan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubunda programa dayalı öğretim uygulanırken, deney grubunda eğitsel oyun yöntemi uygulanmış ve "Eşimi Buldum" oyunu oynatılmıştır. Veri toplama aracı olarak Akademik Başarı Testi ve Öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin ön bilgi düzeyleri arasında programa dayalı öğretim uygulanan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öntest puanları covarite edilerek yapılan ANCOVA sonuçlarında eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrencilerin akademik başarılarının programa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Fen öğrenimine yönelik motivasyon düzeyleri üzerine uygulanan eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretimin etkisini tespit etmek amacıyla FMÖ'den elde edilen verilerin analiz sonuçları incelendiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamış, ancak uygulama sonrasında motivasyon puanlarının eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrencilerin lehine anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Oyun, Akademik Başarı, Fen Motivasyonu, Dolaşım Sistemi.

THE EFFECT OF THE EDUCATIONAL GAME METHOD ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND MOTIVATION TOWARDS SCIENCE LEARNING IN TEACHING OF CIRCULATORY SYSTEM

Abstract

The purpose of this research is to find out the effect of teaching the "the Circulatory System" subject, which is covered in the 6th grade science course, through the educational game method on students' academic achievement and motivation towards science learning. The sample of this study consists of a total of 42 students from two 6th grade sections of a middle school in the 2015-2016 academic period in Erzurum. One of these sections was set as the experimental group in which the educational game method would be carried out (n=20) while the other section was set as the control group in which program based learning would be conducted (n=22). The sections were randomly appointed as the experimental group and the control group. Pretest-posttest control group quasi-experimental design, which is an experimental research model, was used. The data were collected via the, Academic Achievement Test and the Students' Motivation toward Science Learning Questionnaire.

Dolaşım Sistemi Konusunun Öğretiminde Eğitsel Oyun Yönteminin Akademik Başarı Ve Fen Öğrenimi Motivasyonu Üzerine Etkisi

The data were analyzed via descriptive statistics, ANCOVA and independent groups t-test. The experimental group students were seen to have significantly higher academic achievement in comparison to the control group students. The experimental group students were determined to have statistically significantly higher motivation towards science scores compared to the control group students taught via the program based learning after the experiment.

Key Words: *Educational Games, Academic Achievement, Motivation toward Science, Circulatory System.*

Giriş

Günümüz bilgi toplumlarında bilgiyi üreten, problem çözme yeteneği yüksek, iletişim becerileri gelişmiş, ekip çalışmalarına yatkın bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesi ancak öğrenme sorumluluğunun bireye ait olduğu öğrenme ortamlarında mümkün olacaktır. Bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılım sağladığı ve yaparak yaşayarak öğrendikleri yöntem ve teknikler aktif öğrenme kapsamında yer almaktadır.

Aktif öğrenme stratejisinde, öğrencilerin bilgiye farklı kaynaklardan kendilerinin ulaşması, edindikleri bilgileri örgütleyerek sunmaları, çeşitli proje ve faaliyetlerde aktif şekilde görev almaları, ilk kez karşılaştıkları durumları kendi deneyimlerini kullanarak anlamlandırmaları ve öğrenme ortamına etkin bir şekilde katılarak bilgiyi yapılandırılmaları beklenmektedir (Çalışkan, 2005; Akar, 2012; Koç, Şimşek ve Fırat, 2013). Bu sayede pasif alıcı olmanın ötesinde ezber yapmadan yaparak yaşayarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştiren, karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilen ve üst düzey zihinsel becerileri aktif olarak kullanabilen bireyler yetişmektedir (Turgut ve Gürbüz, 2012; Yiğit ve Akdeniz, 2003).

Aktif öğrenme stratejisi, kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmakta, kişisel gelişimlerini sağlıklı bir biçimde sürdürmelerini sağlamakta, derslerin eğlenceli ve zevkli bir hal almasına yardımcı olmaktadır (Uzuntiryaki, Çakır ve Geban, 2001; Saracaloğlu ve Aldan Karademir, 2009; Sökmen vd., 1997).

Aktif öğrenme stratejisi içinde yer alan eğitsel oyun yöntemi, öğrencilerin aşırı biçimde ilgisini çeken, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayan, yaratıcılık, hayal gücü ve üst düzey zihinsel becerilerini geliştiren bir yöntemdir (Kaptan ve Korkmaz, 1999; Kaya ve Elgün, 2015). Eğitsel oyun, öğrencilerin severek ve istekli bir şekilde katılım gösterdiği, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, fiziksel ve sosyal yönden gelişmelerini sağlayan, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen ve maddi çıkar sağlamayan eğlenceli bir aktif öğrenme sürecidir (Dönmez, 1999; Hazar, 2005).

Yetişkinlerin çoğu zaman boş zamanları değerlendirme aracı veya gereksiz yere zaman harcama olarak gördüğü oyunlar, gerçekte öğrenciler açısından sadece eğlenceli vakit geçirme süreci değil aynı zamanda öğrenmelerinde ve yaratıcılıklarının gelişiminde önemli bir etkidir (Adıgüzel, 2010; Mangır, 1993; Kaya ve Elgün, 2015). Oyun, çocukların çevresi ile iletişim kurmalarını sağlayan,

düşüncelerini dile getirecekleri bir ortam oluşturan ve onları bu konuda destekleyen gelişimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı, 2004; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013).

Eğitsel oyunlar, kendiliğinden oluşan sosyal ortam sayesinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışma, paylaşma, yardımlaşma, başkalarının düşüncelerine saygı duyma, kurallara uyma, hak ve özgürlükleri koruma, arkadaşlık ilişkileri kurma gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Coşkun, Akarsu ve Karaiper, 2012; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013). Eğitsel oyun yöntemi, dersi ilgi çekici hale getirerek ve öğretilecek konuyu zevkli kılarak öğrencilerin öğrenme güdülerinin, derse ve okula karşı tutumlarının olumlu yönde artmasını sağlar (Önen, Demir ve Şahin, 2012; Bayırtepe ve Tüzün, 2007).

Öğrenmeye yönelik, ilgi çekici, aktif katılımı sağlayan, farklı yetenek, beceri ve kişisel özelliklere sahip öğrenciler için gerekli esnekliğe sahip, öğretilecek konuyu veya kavramı tüm kazanımları kazandıracak biçimde ele alan üzerinde iyi düşünülmüş ve titizlikle çalışarak hazırlanmış bir eğitsel oyunun öğrenme ortamında uygulanması öğrencilerin yaratıcılık, özgüven, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir (Demirel,1999; Çavuş, Kulak, Berk ve Öztuna Kaplan, 2011; Savaş ve Gülüm, 2014).

Eğitsel oyun yöntemi, özellikle somut işlemler döneminde olan öğrencilere ezbere yöneltmeden yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun bir öğrenme ortamı sağlaması sayesinde zevkli, anlaşılır ve kalıcı öğrenmeler sağlar (Gençer ve Karamustafaoğlu, 2014; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı, 2004). Bu nedenle eğitsel oyun yönteminin somut işlemler döneminde ve somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş evresinde olan öğrencilerin eğitimlerinde kullanılması anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır.

Bu araştırma 6. sınıf Fen Bilimleri dersi “Dolaşım Sistemi” konusunun eğitsel oyun yöntemi ile öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarıları ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın problem durumu “6. sınıf Fen Bilimleri dersi “Dolaşım Sistemi” konusunun eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretim ile öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarıları ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerine bir etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiş ve aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada eğitsel oyunlar ile programa dayalı öğretimin 6. sınıf Fen Bilimleri dersinde yer alan “Dolaşım Sistemi” konusunun öğretimi sürecindeki etkililiğinin belirlenmesi amacıyla deneysel araştırma modelleri içerisinde yer alan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Christensen, 2004; McMillan ve Schumacher, 2006). Uygulamaların başlangıcında deney ve kontrol gruplarına öntest olarak Dolaşım Sistemi Başarı Testi (DSBT) ve Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği (FMÖ) uygulanmıştır. Kontrol grubunda programa dayalı öğretim uygulanırken, deney grubunda eğitsel oyun yöntemi uygulanmış ve “Eşimi Buldum” oyunu oynatılmıştır. Uygulamaların sonunda deney ve kontrol grubuna sontest olarak DSBT ve FMÖ uygulanmıştır. Araştırmada benimsenen deneysel plan Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Deneysel Plan

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney grubu	DSBT-ön FMÖ	Eğitsel Oyun Yöntemi	DSBT-son FMÖ
Kontrol grubu	DSBT-ön FMÖ	Programa Dayalı Öğretim	DSBT-son FMÖ

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinin merkez ilçesinde MEB’e bağlı bir Ortaokulun 6. sınıfının iki şubesinde öğrenim görmekte olan toplam 42 öğrenciden oluşmaktadır. Bu şubelerden biri seçkisiz şekilde eğitsel oyun yönteminin uygulandığı Deney Grubu (n=20); ikincisi programa dayalı öğretimin uygulandığı Kontrol Grubu (n=22) olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak;

- Öğrencilerin önbilgi düzeylerini ve uygulamalar sonrasında akademik başarılarını tespit etmek üzere DSBT,
- Öğrencilerin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki fen öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla FMÖ uygulanmıştır.

Dolaşım Sistemi Başarı Testi (DSBT)

Araştırmada öntest ve sontest olarak kullanılan Dolaşım Sistemi Başarı Testi (DSBT), araştırmacı tarafından konunun tüm kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Test hazırlanırken belirtke tablosu kullanılmış bu sayede testin kapsam geçerliğini sağlanmaya çalışılmıştır ve yapı geçerliğini sağlamak için uzman görüşlerine sunulmuştur. Gerekli düzenlemelerin ardından güvenilirlik çalışmalarını yapmak amacıyla 30 maddeden oluşan test 81 kişilik bir grup 7. sınıf öğrencisine

uygulanmıştır. Analizler sonucunda testin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Son durumda 25 madde içeren test doğru cevaplara 4 puan, yanlış ve boş bırakılan sorulara ise 0 puan verilerek puanlandırılmıştır. Testten alınabilecek maksimum puan 100 ve minimum puan 0'dır.

Öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği (FMÖ)

Öğrencilerin fen derslerine yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Tuan, Chin ve Shieh tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Çavaş (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 5'li likert tipi "Öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği (FMÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, özyeterlik, aktif öğrenme stratejileri, fen öğrenmenin değeri, performans amacı, başarı amacı ve öğrenme ortamındaki özendiricilik olmak üzere altı faktörden oluşmaktadır (Tuan, Chin ve Shieh, 2005). Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla fen eğitimi, ölçme-değerlendirme, yabancı dil uzmanlarına başvurulmuştur. Ölçek 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 659 öğrenciye uygulanmış ve ölçeğin geçerliği faktör analizi, madde toplam korelasyonları ve eşzaman ölçek geçerliği yöntemleri ile sağlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa iç Tutarlık ve Eşdeğer Yarılama (test yarılama) olmak üzere iki yöntemle hesaplanmış ve Cronbach Alfa katsayısı 0,87, eşdeğer yarılama yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı da 0,89 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 33 maddeden oluşmaktadır ve ölçekten alınabilecek maksimum puan 165'tir.

Verilerin Analizi

Belirlenen araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla, elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır.

1. Uygulamalar öncesinde eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretim uygulanan gruplardaki öğrencilerin ön bilgi düzeylerindeki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır.
2. Eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla öntest puanları covarite edilerek kovaryans analizi yapılmıştır.
3. Uygulamalar öncesinde eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretim uygulanan gruplardaki öğrencilerin fen öğrenimi motivasyon düzeylerindeki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır.
4. Eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Uygulama

Programa Dayalı Öğretimin Uygulanışı

Kontrol grubu olarak seçilen sınıfta 10 ders saati boyunca programa dayalı öğretim uygulanmıştır. Programa dayalı öğretim MEB tarafından hazırlanan Fen Bilimleri dersi müfredatıdır. Dersler bakanlığın önerdiği şekilde öğrenci ders kitabı baz alınarak işlenmiş ve kitapta bulunan bütün etkinlikler yapılmıştır. Yıllık ders planında belirtilen kazanımların gerçekleştirilmesi dikkat çekme, güdüleme, farklı örneklerle dersin sunulması, soru-cevap tekniğinin kullanılması, dönüt ve düzeltmelerle sağlanmıştır. Konunun kavramsal kısımları araştırmacılar tarafından anlatılmış, belli aşamalarda soru-cevap tekniği ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri belirlenmiş, kitapta bulunan etkinlikler sırası geldiğinde yapılarak pekiştirme ve daha iyi öğrenme sağlanmaya yapılmıştır.

Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanışı

Deney grubu olarak seçilen sınıfta 10 saat boyunca “Eşimi Buldum” eğitsel oyunu uygulanmıştır. İlk aşamada sınıf iki büyük gruba ayrılmış ve gruplardan biri soru diğeri cevap grubu olarak belirlenmiştir.

Öğrencilere dağıtılmak üzere kapalı zarflar içerisinde “kalp, atardamar, toplardamar, kılcal damar, alyuvar, akyuvar, kan pulcukları, kan grupları, büyük kan dolaşımı, küçük kan dolaşımı, dolaşım sağlığı” yazılı yapı kartları hazırlanmıştır. Her yapı kartından ikişer adet bulunmaktadır. Cevap grubundaki her öğrenciye kapalı zarf içerisinde bir yapı kartı verilmiştir. Soru grubundaki bireylere ise tahmin kartları dağıtılmıştır (Şekil 1).

Şekil 1: Tahmin Kartı

EŞİMİ BULDUM OYUNU TAHMİN KARTI
Öğrencinin Adı-Soyadı:
Görevi:
Eşi:
Kalp:
Atardamar:
Toplardamar:
Kılcal damar:
Büyük kan dolaşımı:
Küçük kan dolaşımı:
Alyuvar:
Akyuvar:
Kan pulcukları:
Kan grupları:
Dolaşım Sistemi Sağlığı:

Cevap grubundaki bireyler kendi kavramlarına hazırlanırken soru grubundaki bireyler de konuyu hızlı şekilde taramış ve karşı grubun üyelerine sormak üzere sorular hazırlamışlardır. Bu işlem için 1 ders saati ayrılmıştır. Sınıf düzeni uygun hale getirilerek cevap grubundaki bireyler sınıf içine dağıtılarak oturtulmuştur. Soru grubundaki her birey sırayla cevap grubundaki bireylerle iletişime geçmiş ve onlara sorular sorarak hangi yapı kartına sahip olduklarını tahmin etmeye çalışmıştır.

Tahminlerini yapan öğrenciler kendilerine verilen tahmin kartlarını doldurmaya başlamıştır. Oyunun bu kısmı için 3 ders saati ayrılmıştır. Daha sonra soru ve cevap grubu yer değiştirmiş; başlangıçtaki soru grubu cevap grubu, başlangıçtaki cevap grubu ise soru grubu olmuştur. Cevap grubuna yine kapalı zarflar içerisinde konunun kavramları verilmiş, soru grubuna ise tahmin kartları dağıtılmıştır. Gruplara 1 ders saati süre verilerek yeni aşamaya hazırlık yapmaları sağlanmıştır. Sonraki 3 ders saati boyunca yeni soru grubu cevap grubundaki her birey ile görüşerek tahmin kartlarını doldurmuştur. Her iki gruptaki öğrenciler karşı gruptan kendi kavramını alan grup üyesini tahmin ederek tahmin kartındaki eş bölümüne yazmıştır. Daha sonra öğrencilerden tahmin kartları toplanarak değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Bu aşama 2 ders saati sürmüştür. Gruplardan karşılıklı olarak eşlerini doğru tahmin edemeyenler oyunu kaybetmiştir. Eşlerini doğru tahmin eden bireyler ise bir sonraki aşamaya geçmiştir. Eşini doğru tahmin eden bireyler kendi kavramlarını sınıfta sunmuşlardır. Eşini doğru tahmin edenlerden doğru tahmin sayısı en fazla olan eşler oyunu kazanmıştır. Oyunu kazanan öğrenciler ödüllendirilerek süreç tamamlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

DSBT-ön

Öğrencilerin uygulama öncesinde “Dolaşım Sistemi” konusu ile ilgili ön bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanan DSBT-ön’den elde edilen verilerin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: DSBT-ön’den elde edilen verilerin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p*
Eğitsel oyun yöntemi	20	26,40	15,76			
Programa dayalı öğretim	22	41,09	13,42	40	-3,262	,002

p<0,05

Tablo 2’de verilen DSBT-ön verilerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrencilerin dolaşım sistemi konusu ön bilgi

düzeylerinin ($X=26,40$) programa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin ön bilgi düzeylerinden ($X=41,09$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir ($t_{(40)}=-3,262$; $p<0,05$). Görüldüğü üzere programa dayalı öğretim grubunun “Dolaşım Sistemi” konusundaki ön bilgileri eğitsel oyun yöntemi grubundan daha fazladır.

DSBT-son

Öğrencilerin DSBT-ön puanları arasında kontrol gurubu olan programa dayalı öğretim lehine anlamlı fark çıktığından dolayı grupların ön bilgi düzeyleri benzer değildir. Bu nedenle uygulamalar sonrasında öğrencilerin akademik başarı düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanan DSBT-son testinden elde edilen verilere DSBT-ön puanlarının (ön bilgi düzeylerinin) DSBT-son puanlarına (akademik başarıya) etkisi covarite edilerek ANCOVA yapılmıştır. ANCOVA’dan elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: *DSBT-son Betimsel istatistik sonuçları*

Grup	N	X	ss
Eğitsel oyun yöntemi	20	60,20	14,88
Programa dayalı öğretim	22	49,64	17,70

Tablo 3 incelendiğinde eğitsel oyun uygulanan öğrencilerin akademik başarısının programa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin akademik başarısından yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: *DSBT-son ANCOVA Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p*
Öntest	1086,800	1	1086,800	4,369	,043
Yöntem	2070,193	1	2070,193	8,322	,006
Hata	9701,491	39	248,756		
D. Toplam	11957,333	41			

$p<0,05$

Tablo 4’te görüldüğü gibi, yapılan ANCOVA analizi sonucunda hesaplanan F değerleri hem öntest (kovaryant – DSBT-ön) hem de öğretim yöntemi için anlamlı

çıkıştır. Önteste ait F değerinin anlamlı çıkması ($F_{(1,39)}= 4,369$; $p<0,05$) öğrencilerin öğretim uygulamalarından önceki “Dolaşım Sistemi” konusundaki önbilgi düzeylerinin anlamlı düzeyde bir varyans açıkladığını göstermektedir.

İstatistiksel olarak öğrencilerin öğretim uygulamalarından önceki “Dolaşım Sistemi” konusundaki önbilgileri kontrol altına alındığında eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretim ile derslerin işlendiği öğrencilerin öğretim uygulamalarından sonraki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır, ($F_{(1,39)}= 8,322$; $p<0,05$; $\eta^2=,176$). Eta kare değeri 0,176 olarak bulunmuştur. Yani öğrencilerin öğretim uygulamalarından sonraki akademik başarılarındaki değişkenliğin yaklaşık %17,6’sı uygulanan öğretim yöntemlerinden kaynaklanmaktadır. Cohen (1988)’e göre bu değer büyük etki olarak kabul edilmektedir.

FMÖ

Öğrencilerin uygulama öncesindeki fen öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan FMÖ’den elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: FMÖ’nin Öntestinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p*
Eğitsel oyun yöntemi	20	116,55	28,22			
Programa dayalı öğretim	22	118,32	24,74	40	-0,216	,830
p>0,05						

Tablo 5’te verilen FMÖ’nin öntestinden elde edilen verilerin analiz sonuçları incelendiğinde uygulama öncesinde eğitsel oyun yöntemi ($X=116,55$) ve programa dayalı öğretim ($X=118,32$) uygulanan öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir; ($t_{(40)}=-0,216$; $p>0,05$).

Eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına yöntemlerin etkisini tespit etmek amacıyla FMÖ son test olarak tekrar uygulanmış ve ölçekten elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: FMÖ'nin Sontestinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p*
Eğitsel oyun yöntemi	20	136,85	13,02			
Programa dayalı öğretim	22	126,23	16,52	40	2,229	,044

p<0,05

Tablo 6'da verilen FMÖ'nin sontestinden elde edilen verilerin analiz sonuçları incelendiğinde uygulama sonrasında eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının ($X=136,85$) programa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarından ($X=126,23$) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir; ($t_{(40)}=2,229$; $p<0,05$; $r^2=0,11$). Öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarındaki varyansın %11'i uygulanan yöntemden kaynaklanmaktadır. Cohen (1988)'e göre bu değer küçük etki olarak sınıflandırılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Fen Bilimleri dersi müfredatında yer alan "Dolaşım Sistemi" konusunun eğitsel oyun yöntemi ile öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarıları ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın başlangıcında uygulanan DSBT-ön testinden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin önbilgi düzeylerinde programa dayalı öğretim lehine anlamlı fark vardır (Tablo 2). Yani programa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin "Dolaşım Sistemi" konusundaki önbilgi düzeyleri eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrencilerin önbilgi düzeylerinden yüksektir.

Eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla DSBT-son testinden elde edilen verilere DSBT-ön puanları covarite edilerek ANCOVA yapılmıştır. Analiz sonuçlarında eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrencilerin akademik başarılarının programa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 3 ve 4). Elde edilen sonuçlara göre eğitsel oyun yönteminin akademik başarıyı artırmada programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar eğitsel oyunlarla ilgili yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile benzerdir (Bayat, Kılıçaslan ve Şentürk, 2014; Kaya ve Elgün, 2015; Saracaloğlu ve Aldan Karademir, 2009; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013). Bu durumun nedeni olarak, eğitsel oyunların öğretilecek konuyu ilgi çekici hale getirmesi, öğrenciyi pasif durumdan aktif duruma geçirmesi, eleştirel düşünme ve problem çözme

becerilerini artırması ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerden gelişmesine katkı sağlaması gibi etmenler gösterilebilir (Adıgüzel, 2010; Dönmez, 1999; Kaya ve Elgün, 2015; Önen, Demir ve Şahin, 2012; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013).

Fen öğrenimine yönelik motivasyon düzeyleri üzerine uygulanan eğitsel oyun yöntemi ve programa dayalı öğretimin etkisini tespit etmek amacıyla FMÖ'den elde edilen verilerin analiz sonuçları incelendiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamış, ancak uygulama sonrasında motivasyon puanlarının eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrencilerin lehine anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir (Tablo 4 ve 5). Bu durumun nedeni olarak eğitsel oyunların öğrencilerin motivasyon düzeylerini, yaratıcılıklarını, derse ve okula karşı olumlu tutumlarını artırması gibi etmenler gösterilebilir (Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Kaya ve Elgün, 2015; Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı, 2004; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013).

Eğitsel oyunlar çocuk gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Özellikle gerçekleştirilen bu çalışmada oyunlar öğrencilerin hem zihinsel hem de bedensel olarak derse aktif bir biçimde katılmalarını sağlamıştır. Bu nedenle öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini sağlamak amacıyla eğitsel oyunlar derslerde sıklıkla kullanılmalıdır. Özellikle Fen Bilimleri dersinde yer alan öğrencilerin öğrenmekte zorluk yaşadığı ve bu nedenle dersten soğumalarına neden olan soyut kavramları içeren konuların öğretiminde de uygulanmalıdır.

Eğitsel oyunlar öğrenci seviyesi, konu-oyun uyumu, kazanımlar, sınıfın özellikleri dikkate alınarak tasarlandığında başka hiçbir desteğe ihtiyaç duymadan başlı başına bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Naturel Yayınevi.

Akar, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: kars il örneği. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bayırtepe, E., ve Tüzün, H. (2007). Oyun-Tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 41-54.

Christensen, L. B. (2004). Experimental Methodology. United States of America: Pearson Education

Coşkun, H., Akarsu, B. ve Karaiper, A.İ. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(1), 93- 109.

Çalışkan, F. (2005). İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlenmeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H. ve Öztuna Kaplan, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması. İGEDER Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul, Türkiye.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Demirel, Ö. (1999). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara; PegemA.

Dönmez N. B. (1999). Oyun kitabı. İstanbul: Esin.

Gençer, S., ve Karamustafaoğlu, O. (2014). "Durgun elektrik" konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 4(2), 72-87.

Hazar, M. (2005). Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim. Ankara: Tutibay Yayıncılık.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (1999). İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karamustafaoğlu, O., ve Kaya, M.: (2013). Eğitsel oyunlarla "yansıma ve aynalar" konusunun öğretimi: yansımali koşu örneği. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 3(2), 41-49.

Kaya, S., ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilköğrencilerinin akademik başarısına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(1), 329-342.

Koç, Y., Şimşek, Ü., ve Fırat, M. (2013). Işık ünitesinin öğretiminde okuma-yazma-uygulama yönteminin etkisi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 204-225.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 324-342.

Mangır, M. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi, Yasadıkça Eğitim, 26(16), 14-19.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). Research in Education: Evidence-Based. Inquiry. Sixth Edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Önen, F., Demir, S., ve Şahin, F. (2012). Fen öğretmen adaylarının oyunlara ilişkin görüşleri ve hazırladıkları oyunların değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(3), 299-318.

Saracaloğlu, A. S. ve Aldan Karademir, Ç. (2009). Eğitsel oyun temelli fen ve teknoloji öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı. 21-23 Mayıs 2009. Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir. 1098-1107.

Savaş, E., ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(1), 175-194.

Sökmen N., Bayram, H., Solan, Ü., Savcı, H., ve Gürdal, A. (1997). Kavram haritasının fen bilgisi başarısına etkisi. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 142-149.

Şaşmaz Ören, F., ve Erduran Avcı, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi “güneş sistemi ve gezegenler” konusunda akademik başarı üzerine etkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 67-76.

Turgut, U. and Gurbuz, F. (2012). Effect of Conceptual Change Text Approach on Removal of Students' Misconceptions About Heat and Temperature. Int. J. of Innovation and Learning, 11(4), 386-403.

Uzuntiryaki, E., Çakır, H., ve Geban, Ö. (2001). Kavram haritaları ve kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin “asit-bazlar” konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. Yeni Bin Yılın Basında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, (7-8 Eylül 2001), İstanbul. Bildiriler Kitabı, 281-284, 2001 Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2007). Reliability and validity study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. Elementary Education Online, 6(3), 430-440.

Yiğit, N. ve Akdeniz, A. R. (2003). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: Elektrik devreleri örneği. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3), 99-113.

İLKÖĞRETİM 1-5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN TÜR VE TEMA AÇISINDAN İNCELENMESİ

Muamber YILMAZ

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Bilim
Dalı, muammeryilmaz66@gmail.com

Canan KORKMAZ

Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı
Mezunu, canankocabiyik_gazi@hotmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 08.04.2016 Makale Kabul Tarihi: 13.10.2016

Özet

Araştırmanın amacı 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri tür ve tema açısından incelemektir. Araştırma 2012-2013 yılları arasında yapılmış olup betimsel nitelikli bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen 1-5. sınıf tüm Türkçe Ders kitapları, örneklemini ise yansız atama yoluyla 11 yayınevine ait 15 Türkçe ders kitabı içerisinden seçilen 492 metin oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan yayınevlerinin isimleri şifrelendirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde metin türü ölçütü ve tema ölçütü kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; 15 ders kitabında bulunan metinlerin 131'i bilgilendirici, 213'ü öyküleyici ve 148'inin şiir türünde olduğu ve 15 farklı temaya yer verildiği tespit edilmiştir. 1. sınıf E, O ve L yayınevindeki tüm temalarda, 2. sınıf V yayınevine ait 2 temada, 3. sınıf E yayınevine ait 5 temada, 3. sınıf K yayınevine ait 3 temada, 4. sınıf M yayınevine ait 2 temada ve 5. sınıf E yayınevine ait 2 temada bilgilendirici metine, 5. sınıf E yayınevine ait 3 temada, V yayınevine ait 1 temada ve R yayınevine ait 2 temada öyküleyici metine yer verilmediği belirlenmiştir. 15 Türkçe ders kitabının zorunlu ve seçmeli temalara uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metin, tür, tema, 1-5. sınıf Türkçe ders kitabı, ölçüt.

EXAMINATION OF THE TEXTS OF TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF GENRE AND THEMA AT PRIMARY SCHOOL AT 1-5 GRADE

Abstract

The aim of the study 1-5. class text in Turkish textbooks is to examine in terms of genre and thema. Research was carried out between 2012-2013, it is descriptive of a qualified work. In research were used content analysis of qualitative research methods. The population of the research is builded all 1-5. class Turkish textbooks adopted by the Board of Education, the sample15 of 11 publishing houses in Turkish textbooks selected by randomly assigning 492 forms of text. The names of the publishers in the research grabbing is encrypted. In obtaining the datas text type and thema criterions are used. In conclusion it

was determined 15 textbooks in 131 informative texts, 213 in the narrative and the poetry of 148 and place given that 15 different themes. In 1st class M, O and all the themes of the publishing house L, 2. publishing house belonging to the class V 2 theme, 3. publishing house belonging to the class E 5 theme, 3. publishing house belonging to the class K 3 theme, 4. M publishing house belonging to the class 2 theme and 5. publishing house belonging to class E 2 theme informative text is not given text, 5. 3 The theme of class E Publishing House, one of the themes of Van publishing house publishing house and R 2 theme narrative is determined not given text. 15 Turkish textbooks of compulsory and elective theme has been prepared in accordance with the conclusions reached.

Key words: Text, gendre, thema, 1-5. class text in Turkish textbooks, criterion.

Giriş

Eğitim, bireyde istenilen davranış değişikliğini gerçekleştirme sürecidir. Şişman'a göre (2006: 6) eğitim, yeni yetişen kuşakların, toplumsal yaşama hazırlanırken gerekli bilgiyi, beceriyi ve kişiliği kazanmalarını sağlarken toplumun kurallarını nesillere aktarmakta ve çocukların olgunlaşmasını ve özgürleşmesini sağlamaktadır. Eğitimde istenilen yönde davranış değişikliğinin sebebi, toplumsal değerleri bilen, toplumla uyumlu, kendi kültürünün devamını sağlayabilecek bireyler yetiştirmektir. Öğretmenin öğrenciye istenilen davranışları kazandırmasında ise ders kitaplarında yer alan metinlerin ayrı bir önemi vardır. Ders kitapları, hem eğitim hem de öğretim amacıyla kullanılan temel kaynaklardır. Ders kitaplarının, öğretim programının hedef ve ilkelerine göre uygun biçimde hazırlanmış olması kazandırılacak davranışlar açısından oldukça önemlidir. Eğitim-öğretimde birçok materyal yer alsa da, ders kitapları eğitim-öğretimdeki en önemli kaynaklardır. Bu yönüyle eğitim-öğretimde kazanımların gerçekleştirilmesinde en büyük görev ders kitaplarına düşmektedir.

Ders kitaplarının büyük çoğunluğu metinler veya okuma parçalarından oluşmaktadır. Bu anlamda çocuğun zihin ve sosyal gelişimine uygun hazırlanmış metinler veya metin türleri önemlidir (Mert, 2012: 75). Ülkemizde 2005 öğretim programına göre hazırlanan 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında olması gereken tema sayısı sekiz olarak belirlenmiş olup bu temaların dört tanesi zorunlu dört tanesi seçmeli olarak tespit edilmiştir. Zorunlu temalar: Atatürk, değerlerimiz, sağlık ve çevre, birey ve toplum. Seçmeli temalar ise; hayal gücü, doğal afetler, güzel ülkem Türkiye'm, kurumlar ve sosyal örgütler, güzel sanatlar, eğitsel ve sosyal etkinlikler, yenilikler ve gelişmeler, oyun ve spor, üretim tüketim ve verimlilik, dünyamız ve uzay. Her temada üç farklı türden; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere beş metin işlenmesi ve bu metinlerden dördü ders kitabında, birisi de dinleme metni olarak öğretmen kılavuzunda yer alması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2005:180).

Türkçe dersi diğer bütün derslerle bağlantılıdır. Bu derste öğrenci okuma, anlama, konuşma, yazma, dinleme gibi becerileri kazanmışsa diğer derslerde de başarılı olacaktır. Türkçede en önemli ve yaygın olan materyal ders kitabıdır. Bu

nedenle kitapların her açıdan nitelikli olması gerekmektedir (Kaya, 2005: 1). Özellikle Türkçe ders kitaplarındaki metinler niteliksel ölçütler açısından uygun olmalıdır

Metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan anlamlı yapıya denir (TDK, 1994:524). Bir başka tanıma göre metin, bir ya da birden fazla kişi tarafından sözlü veya yazılı olarak ifade edilen dil dizgesi bütünüdür (Doğan, 2000; akt. Onan,2012). Erkul'a göre ise (2007: 96) metin, cümlelerden oluşmayıp, onlarla şifrelendirilen, yoğun, karmaşık bir anlam ünitesidir. Ünalın'a göre (2001: 49) metin seçiminde dikkat edilmesi gereken unsurlar şunlardır:

1. Metinler konu bakımından ilgi çekici olmalıdır.
2. Metindeki tema ve fikirler öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
3. Metindeki kelimeler o yaş grubu çocukların kelime dağarcıklarına uygun olmalıdır.
4. Metinler kısa olmalıdır.
5. Öğrenci seviyesine uygun resimler seçilmelidir.

1-5. sınıflar Türkçe öğretim programında metin tür açısından öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türü olarak belirlenmiştir. Her metinde öğrenciye verilecek temalar olmalıdır. Tema, metnin okuyucu üzerinde bıraktığı duygusal izlenimdir (Yakıcı vd., 2005: 50). Diğer bir tanıma göre tema, bir sanat eserinin merkezinde yer alan temel duygu ve düşünce, hikâyenin konusu altında yatan anlam veya mesajdır (Akyol, 2008:155). 2005 (1-5. sınıf) öğretim programında metinlerin seçiminde tematik yaklaşımı esas almıştır. Metinler; okuma, dinleme, dil bilgisi çalışmalarında kullanılmasının yanı sıra içeriği ile bireylere değer aktarımında etkili olmaktadır. İçerik; bir şeyin içinde bulunan öğelerin bütünü, muhteva, bir anlatımda verilmek istenen öz; düşünce ve duygu bütünü demektir (TDK, 1994: 379). İçerik öğrencinin beklentilerine, amaçlarına uygun ise öğrencinin ilgisi ve etkin katılımı artacak ve öğrenme düzeyi yükselecektir (Tan, 2007: 39). Konular ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde şu sonuçlara rastlanmıştır:

Çeçen ve Çiftçi (2007), yaptıkları araştırmada ilköğretim 6. sınıf Türkçe Ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda sınıflar düzeyinde metin türlerinin belirlenmesi ve her türe mümkün olduğunca eşit oranda yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Zorbaz (2007) yaptığı araştırmada ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime ve cümle uzunluklarının sınıflara göre değişimi ve metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarına alınan masalların kelime ve cümle uzunluklarının, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre düzenli bir artış göstermediği, cümle uzunluğu ve okunabilirlik açısından metinlerde altıncı sınıfa geçişte bir değişiklik olduğu, bunun dışında sınıflara göre belirli bir değişimin olmadığını ifade etmiştir. Kolaç'ın (2003) yaptığı çalışmada ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının fiziksel özelliklerine ilişkin olumlu, içeriğine, alıştırma ve değerlendirme özelliklerine

ilişkin ise kısmen olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Solak ve Yaylı (2009) yaptıkları araştırmada Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında gerekli özenin gösterilmediği, türlerin dengeli dağıtılmadığı, önemli türlere kitaplarda yer verilmediği, öğrenci seviyesinin göz ardı edildiği, gerçek hayatın kitaplara aktarılmadığı, metinlerin çok uzun olduğu ve metinler arası okumaya önem verilmediği, türlerin dağılımının kitaplarda farklılık oluşturduğu, kitapları okuyan öğrenciler arasında farklı türlerle karşılaşmaları açısından dengesizliğe neden olduğu, kitaplara alınan bazı metinlerde öğrenci seviyesine uygunluğun göz ardı edildiği ve Türkçe kitaplarında çok uzun metinlere yer verildiği sonucuna ulaşılmışlardır. Şen (2008) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin hangi değerleri ilettiğini belirlemek için yaptığı araştırmada; MEB, Özgün Matbaacılık, A Yayınları, Koza Yayın Dağıtım, Evrensel İletişim Yayınları'na ait Türkçe ders kitabındaki bütün metinler incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ders kitaplarında yer alan metinlerin belirlenen değerleri iletmeye yetersiz olduğu tespit edilmiş, ders kitaplarındaki metinlerin en çok sevgi, duyarlılık ve vatanseverlik değerlerini, en az misafirperverlik, aile birliğine önem verme ve barış değerlerini ilettiği sonucuna varılmıştır.

Yukarıdaki araştırma sonuçları incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde yetersizliklerin olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmada 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler tür ve tema açısından incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri tür ve tema açısından incelemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. 2005 yılı Türkçe öğretim programlarına göre 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alması zorunlu metin türlerinin dağılımı nasıldır?
2. 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türlerinin kitaplarındaki kullanım sıklığı nedir?
3. 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan temaların ders kitaplarındaki dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2004: 153). Araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2012-2013 yılları arasında Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen 1-5. sınıf tüm Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, 1-5. sınıf Türkçe ders kitapları içerisinde seçilen 15 yayınevine ait 492 metin oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Türkçe ders kitabındaki metinlerden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarına ait 15 yayınevinin isimleri şifrelendirilmiştir. Yayınevleri aşağıdaki şekilde şifrelendirilmiştir:

1. sınıflarda: E, O ve L,
2. sınıflarda: E, V ve D,
3. sınıflarda: E, T ve K,
4. sınıflarda: E, A ve M,
5. sınıflarda: E, V ve R.

Araştırmada veri toplama metin türü ölçütü, tema ölçütü kullanılmıştır. Tüm ölçüklerin oluşturulması aşamasında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkçe eğitimi alanında çalışma yapan öğretim üyelerinden 5 uzman kişinin görüşü alınmıştır.

Metin türü ölçütü; “Her bir temada bir öyküleyici metin, bir bilgilendirici metin, bir şiir, bir de bu türlerden herhangi birinden olmak üzere (dinleme metni dâhil) 4 metin bulunmalıdır.” ifadesinden hareketle oluşturulmuştur.

Tema ölçütü; MEB 2005 programı ve uzman görüşleri dikkate alınarak hazırlanmış, uygun, kısmen uygun ve uygun değil olmak üzere 3'lü derecelendirmeli olarak oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe öğretim programında her temada bir bilgilendirici, bir öyküleyici, bir şiir ve bir de bu üç türün herhangi birinden olmak üzere toplam 4 metin bulunması gerektiği ifade edilmektedir. Bu ölçüt dikkate alınarak 11 yayınevinden 15 ders kitabında bulunan 492 metin tür açısından incelenmiş, her ders kitabındaki metin türlerinin frekansları hesaplanmıştır. Ders kitaplarında yer alan zorunlu ve seçmeli temalar, programda belirtilen ölçüte uygunluk düzeyleri açısından incelenmiştir. Verilerin analizinde istatistiksel işlemlerden frekans kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular tablo hâlinde gösterilmiştir.

Birinci ve İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları İle İlgili Bulgular

Açıklama: İlköğretim birinci kademe birinci sınıf Türkçe ders kitaplarının ilk dört teması ilk okuma-yazmayla ilgili olduğu için araştırmada bu temalara yer verilmemiştir.

Tablo 1: 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Türlerinin Temalara Göre Dağılımının Frekans Değerleri

Sınıf Düzeyi		1. SINIF		
Yayınevi		O	L	E
Metin Sayısı		16	20	16
Metin Türü	Tema	f	f	f
Bilgilendirici	Hayal Gücü	-	1	0
Öyküleyici		-	2	2
Şiir		-	2	2
Bilgilendirici	Eğitsel ve Sosyal	-	-	0
Öyküleyici	Etkinlikler	-	-	3
Şiir		-	-	1
Bilgilendirici	Değerlerimiz	0	-	0
Öyküleyici		2	-	2
Şiir		2	-	2
Bilgilendirici	Oyun ve Spor	0	2	0
Öyküleyici		3	2	3
Şiir		1	1	1
Bilgilendirici	Doğal Afetler	0	-	-
Öyküleyici		3	-	-
Şiir		1	-	-
Bilgilendirici	Sağlık ve Çevre	0	-	-
Öyküleyici		3	-	-
Şiir		1	-	-
Bilgilendirici	Üretim, Tüketim ve	-	1	-
Öyküleyici	Verimlilik	-	3	-
Şiir		-	1	-
Bilgilendirici	Dünyamız ve Uzay	-	1	-
Öyküleyici		-	2	-
Şiir		-	2	-

Tablo 1'e göre E ve O yayınevlerinde her temada bir tane yer alması gereken bilgilendirici metin türüne hiçbir temada yer verilmemiştir. Bunun yanında ilköğretim birinci kademe birinci sınıf Türkçe ders kitaplarının ilk dört temasına yer verilmediği için sadece dört tema ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Tabloda bu bulgulara baktığımızda ise; üç yayınevinde de zorunlu ve seçmeli temalar dışına çıkmadığını görülmektedir. Ayrıca E ve O yayınevlerinde her temada olması gerektiği gibi 4'er metinden toplamda 16 metne yer verilirken, L yayınevinde yer alan temalarda ise, istenen ölçüte uyulmamış ve fazladan bir metne daha verilmmiştir. Böylece 1. sınıf L yayınevinde toplam 20 metin yer almaktadır.

İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları İle İlgili Bulgular

Tablo 2: 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Türlerinin Temalara Göre Dağılımının Frekans Değerleri

İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi

Sınıf Düzeyi		2. SINIF		
Yayınevi		D	V	E
Metin Sayısı		40	40	32
Metin Türü	Tema	f	f	f
Bilgilendirici	Birey ve Toplum	1	2	1
Öyküleyici		2	2	2
Şiir		2	1	1
Bilgilendirici	Atatürk	2	2	1
Öyküleyici		2	2	1
Şiir		1	1	2
Bilgilendirici	Üretim, Tüketim ve	2	1	1
Öyküleyici	Verimlilik	2	3	2
Şiir		1	1	1
Bilgilendirici	Sağlık ve Çevre	1	0	1
Öyküleyici		2	3	2
Şiir		2	2	1
Bilgilendirici	Hayal Gücü ve	1	1	2
Öyküleyici	Gizemler	2	2	1
Şiir		2	2	1
Bilgilendirici	Oyun ve Spor	2	1	1
Öyküleyici		2	2	2
Şiir		1	2	1
Bilgilendirici	Değerlerimiz	2	0	1
Öyküleyici		2	3	2
Şiir		1	2	1
Bilgilendirici	Eğitsel ve Sosyal	-	2	1
Öyküleyici	Etkinlikler	-	2	2
Şiir		-	1	1
Bilgilendirici	Dünyamız ve Uzay	1	-	-
Öyküleyici		2	-	-
Şiir		2	-	-

Tablo 2'ye göre E yayınevinde her temada olması gerektiği gibi 4'er metinden toplamda 32 metne yer verilirken, V ve D yayınevlerinde yer alan temalarda ise, istenen ölçüte uyulmamış ve fazladan bir metne daha ver verilmiştir. Böylece 2. sınıf V ve D yayınevinde toplam 40 metin yer almaktadır. Ayrıca tabloya baktığımızda tabloda verilen üç yayınevinde de olması gereken zorunlu temalar dışına çıkmamış. Seçmeli temalarda ise E ve V yayınevlerinde Hayal Gücü ve Gizemler, Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler, Üretim-Tüketim ve Verimlilik, Oyun ve Spor kullanılırken, D yayınlarında Hayal Gücü ve Gizemler, Üretim-Tüketim ve Verimlilik, Dünyamız ve Uzay, Oyun ve Spor temaları kullanılmıştır.

Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları İle İlgili Bulgular

Tablo 3: 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Türlerinin Temalara Göre Dağılımının Frekans Değerleri

Sınıf Düzeyi		3. SINIF		
Yayınevi		T	K	E
Metin Sayısı		40	40	32
Metin Türü	Tema	f	f	f
Bilgilendirici	Birey ve Toplum	1	0	0
Öyküleyici		3	4	3
Şiir		1	1	1
Bilgilendirici	Atatürk	3	1	1
Öyküleyici		1	3	2
Şiir		1	1	1
Bilgilendirici	Dünyamız ve Uzay	1	2	0
Öyküleyici		2	1	3
Şiir		2	2	1
Bilgilendirici	Sağlık ve Çevre	2	1	2
Öyküleyici		1	3	1
Şiir		2	1	1
Bilgilendirici	Üretim, Tüketim ve	2	0	0
Öyküleyici	Verimlilik	2	3	3
Şiir		1	2	1
Bilgilendirici	Hayal Gücü ve	1	0	0
Öyküleyici	Gizemler	2	4	3
Şiir		2	1	1
Bilgilendirici	Değerlerimiz	2	1	0
Öyküleyici		2	2	2
Şiir		1	2	2
Bilgilendirici	Oyun ve Spor	1	1	1
Öyküleyici	Birey ve Toplum	2	2	2
Şiir		2	2	1

Tablo 3 incelendiğinde E yayınevinde her temada olması gerektiği gibi 4'er metinden toplamda 32 metine yer verilirken, K ve T yayınevlerinde yer alan temalarda ise, istenen ölçüte uyulmamış ve fazladan bir metine daha verildiği görülmektedir. Böylece 3. sınıf K ve T yayınevinde toplam 40 metin yer almaktadır. Ayrıca tabloya baktığımızda tabloda verilen üç yayınevinde de olması gereken zorunlu ve seçmeli temalar dışına çıkılmamıştır.

Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları İle İlgili Bulgular

Tablo 4: 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Türlerinin Temalara Göre Dağılımının Frekans Değerleri

Sınıf Düzeyi		4. SINIF		
Yayınevi		M	A	E
Metin Sayısı		40	40	32
Metin Türü	Tema	f	f	f
Bilgilendirici	Birey ve Toplum	0	1	1
Öyküleyici		4	2	2
Şiir		1	2	1
Bilgilendirici	Atatürk	2	2	2
Öyküleyici		2	1	1
Şiir		1	2	1
Bilgilendirici	Sağlık ve Çevre	0	1	2
Öyküleyici		3	3	1
Şiir		2	1	1
Bilgilendirici	Üretim, Tüketim ve	-	2	1
Öyküleyici	Verimlilik	-	2	2
Şiir		-	1	1
Bilgilendirici	Yenilikler ve	-	1	2
Öyküleyici	Gelişmeler	-	3	1
Şiir		-	1	1
Bilgilendirici	Güzel Sanatlar	-	-	1
Öyküleyici		-	-	2
Şiir		-	-	1
Bilgilendirici	Değerlerimiz	1	1	1
Öyküleyici		2	2	2
Şiir		2	2	1
Bilgilendirici	Güzel Ülkem Türkiye	1	2	1
Öyküleyici		2	2	1
Şiir		2	1	2
Bilgilendirici	Hayal Gücü	2	1	-
Öyküleyici		1	2	-
Şiir		2	2	-
Bilgilendirici	Doğal Afetler	2	-	-
Öyküleyici		2	-	-
Şiir		1	-	-
Bilgilendirici	Eğitsel ve Sosyal	2	-	-
Öyküleyici	Etkinlikler	2	-	-
Şiir		1	-	-

Tablo 4'e göre E yayınevinde her temada olması gerektiği gibi 4'er metinden toplamda 32 metne yer verilirken, A ve M yayınevlerinde yer alan

temalarda ise, istenen ölçüde uyulmamış ve fazladan bir metine daha ver verilmiştir. Böylece 4. sınıf A ve M yayınevinde toplam 40 metin yer almaktadır. Ayrıca tabloya baktığımızda tabloda verilen üç yayınevinde de olması gereken zorunlu ve seçmeli temalar dışına çıkılmamıştır.

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları İle İlgili Bulgular

Tablo 5: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Türlerinin Temalara Göre Dağılımının Frekans Değerleri

Sınıf Düzeyi		5. SINIF		
Yayınevi		R	V	E
Metin Sayısı		40	40	32
Metin Türü	Tema	f	f	f
Bilgilendirici	Birey ve Toplum	1	1	0
Öyküleyici		2	3	3
Şiir		1	1	1
Bilgilendirici	Atatürk	1	2	3
Öyküleyici		2	1	0
Şiir		1	2	1
Bilgilendirici	Sağlık ve Çevre	2	3	1
Öyküleyici		1	1	1
Şiir		1	1	2
Bilgilendirici	Yenilikler ve	2	2	2
Öyküleyici	Gelişmeler	1	1	1
Şiir		1	2	1
Bilgilendirici	Güzel Sanatlar	3	2	3
Öyküleyici		0	2	0
Şiir		1	1	1
Bilgilendirici	Değerlerimiz	2	1	2
Öyküleyici		1	3	0
Şiir		1	1	2
Bilgilendirici	Doğal Afetler	-	-	1
Öyküleyici		-	-	2
Şiir		-	-	1
Bilgilendirici	Oyun ve Spor	-	-	0
Öyküleyici		-	-	2
Şiir		-	-	2
Bilgilendirici	Dünyamız ve Uzay	-	1	-
Öyküleyici		-	2	-
Şiir		-	2	-
Bilgilendirici	Güzel Ülkem Türkiye	3	3	-
Öyküleyici		0	0	-
Şiir		1	2	-
Bilgilendirici	Kurumlar ve Sosyal	1	-	-
Öyküleyici	Örgütler	2	-	-

İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi

Şiir	1	-	-
------	---	---	---

Tablo 5 incelendiğinde E ve R yayınevinde her temada olması gerektiği gibi 4'er metinden toplamda 32 metine yer verilirken, V yayınevinde yer alan temalarda ise, istenen ölçüde uyulmamış ve fazladan bir metne daha verildiği görülmektedir. Böylece 4. sınıf V yayınevinde toplam 40 metin yer almıştır. Ayrıca tabloya baktığımızda tabloda verilen üç yayınevinde de olması gereken zorunlu ve seçmeli temalar dışına çıkmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular:

Tablo 6: Metinlerin Zorunlu ve Seçmeli Temalara Uygunluk Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Zorunlu Temalar			Seçmeli Temalar		
		Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun
1	E	X			X		
	L	X			X		
	O	X			X		
2	E	X			X		
	V	X			X		
	D	X			X		
3	E	X			X		
	T	X			X		
	K	X			X		
4	E	X			X		
	A	X			X		
	M	X			X		
5	E	X			X		
	V	X			X		
	R	X			X		

Zorunlu temalar; Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre, Birey ve Toplumdur.

Seçmeli temalar; Oyun ve Spor, Üretim-Tüketim ve Verimlilik, Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Güzel Ülkem Türkiye, Doğal Afetler, Dünyamız ve Uzay, Bilim ve Teknoloji, Hayal Gücü ve Gizem, Güzel Sanatlar, Yenilikler ve Gelişmeler temalarıdır.

Tablo 6'ya göre birinci sınıfta E, L ve O; ikinci sınıfta E, V ve D; üçüncü sınıfta E, D ve K; dördüncü sınıfta E, A ve M; beşinci sınıfta E, V ve R yayınevine ait Türkçe ders kitaplarının zorunlu ve seçmeli temalara uygun olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Birinci ve İkinci Alt Problemlerle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemiyle ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

1. İlköğretim 1. sınıf E ve O yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarındaki temalarda öyküleyici ve şiir türünde metin bulunurken, bilgilendirici türde metin bulunmamaktadır. L yayınlarına ait Türkçe ders kitabındaki temalarda ise bütün türlerden metinler bulunmaktadır. Bu sebeple 1. sınıf L yayınevinin diğer iki yayınevine göre istenen ölçüde daha uygun ve tür açısından daha zengin olduğu görülmektedir.

2. İlköğretim 2. sınıf V yayınevine ait Türkçe ders kitaplarındaki “Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre” temalarında öyküleyici ve şiir türünde metin bulunurken, bilgilendirici türde metin bulunmamaktadır. E ve D yayınlarına ait Türkçe ders kitabındaki temalarda ise bütün türlerden metinler bulunmaktadır. Bu sebeple 2. sınıf E ve D yayınevinin diğer yayınevine göre istenen ölçüde daha uygun olduğu söylenebilir.

3. İlköğretim 3. sınıf E yayınevine ait Türkçe ders kitaplarındaki bütün temalarda ve K yayınevine ait “Birey ve Toplum, Üretim, Tüketim ve Verimlilik”, “Hayal Gücü ve Gizemler” temalarında öyküleyici ve şiir türünde metin bulunurken, bilgilendirici metin bulunmamaktadır. T yayınlarına ait Türkçe ders kitabındaki temalarda ise bütün türlerden metinler bulunmaktadır. Bu sebeple 3. sınıf T yayınevinin diğer iki yayınevine göre istenen ölçüde daha uygun ve tür açısından daha zengin olduğu görülmektedir.

4. İlköğretim 4. sınıf M yayınevine ait Türkçe ders kitabındaki “Birey ve Toplum, Sağlık ve Çevre” temalarında öyküleyici ve şiir türünde metin bulunurken, bilgilendirici metin bulunmamaktadır. A ve E yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarındaki temalarda ise bütün türlerden metinler bulunmaktadır. Bu sebeple 4. sınıf A ve E yayınevinin diğer yayınevine göre istenen ölçüde daha uygun olduğu söylenebilir.

5. İlköğretim 5. sınıf E yayınevine ait Türkçe ders kitaplarındaki bütün temalarda bilgilendirici metin, V yayınevine ait “Güzel Ülkem Türkiye” temasında ve R yayınevine ait “Güzel Ülkem Türkiye ve Güzel Sanatlar” temalarında öyküleyici türde metin bulunmamaktadır. Bu 5. sınıfa ait incelenen ders kitaplarının tekrar gözden geçirilip, olması gerektiği gibi düzenlenmesi gerekmektedir.

6. 1. sınıflara ait yayınevlerinde yer alan toplam 52 metinden 5'i bilgilendirici, 30'u öyküleyici, 17'si şiir türündedir. 2. sınıflara ait yayınevlerinde yer alan 112 metinden 30'u bilgilendirici, 49'u öyküleyici, 33'ü şiir türündedir. 3. sınıflara ait yayınevlerinde yer alan 112 metinden 23'ü bilgilendirici, 56'sı öyküleyici, 33'ü şiir türündedir. 4. sınıflara ait yayınevlerinde yer alan toplam 112 metinden 32'si bilgilendirici, 47'si öyküleyici, 33'ü şiir türündedir. 5. sınıflarda ait

yayınevlerinde yer alan toplam 104 metinden 42'si bilgilendirici, 31'i öyküleyici, 31'i şiir türündedir. 1-5. sınıflara ait 15 yayınevindeki toplam 492 metinden 131'i bilgilendirici, 213'ü öyküleyici türde ve 148'i şiir türündedir.

7. Birinci sınıf ders kitabında diğer metin türlerine göre sayıca daha az olan bilgilendirici metinlerin 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda sayısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Kolaç'ın (2009) yaptığı araştırmadan elde ettiği sonuçla benzerlik göstermektedir.

8. Yapılan araştırma metin türlerinin dengeli dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Solak ve Yaylı (2009) da yaptıkları araştırma sonucunda yayınevlerinin metin türlerinin dağılımında yeterince titiz davranmadıkları sonucuna ulaşılmışlardır. Bu yönüyle her iki araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Türlerin dağılımının kitaplarda farklılık oluşturması kitapları okuyan öğrenciler arasında farklı türlerle karşılaşmaları açısından dengesizlik oluşturmaktadır. Amaç kitaplara çok farklı sayıda tür koymak değil belli bir türü öğrencilere en iyi şekilde öğretmek olmalıdır (Solak ve Yaylı, 2009: 451). Ayrıca Çeçen ve Çiftçi'ye (2007: 46) göre bütün öğrencilerin aynı türlerle ve bütün türlerle tanışması bakımından sınıflar düzeyinde türler belirlenmelidir. Baş (2003) ise yaptığı araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı ile özel bir yayınevince hazırlanmış 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinleri tür yönüyle incelenmiştir. Araştırmada; her iki ders kitabında da kurgusal, yazınsal türler yeterli sayıda bulunurken, bilgi veren yazınsal türlere yeteri kadar yer verilmediği, MEB ve özel yayın evince hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin türlerinin, 6. sınıf öğrencisinin bilişsel ve sosyal gelişim seviyesine uygun olduğu ve ders kitaplarının tür çeşitliliği açısından bir fark göstermediği sonucuna varılmıştır.

Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemiyle ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmaya konu olan yayınevlerine ait 1-5. sınıf ders kitaplarının 2005 yılı Türkçe öğretim programında Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken zorunlu ve seçmeli temalara uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Özbay ve Çeçen'in (2012) yaptıkları araştırmadan elde ettikleri sonuçla benzerlik göstermektedir. Özbay ve Çeçen yaptıkları araştırma sonucunda ders kitaplarında yer alan metinlerin temaları bakımından zengin olduğunu ifade etmektedirler.

Kaynakça

Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Baş, B. (2003). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme, 13, 257-265.

- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Erkul, R. (2007). *Cümle Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2000). *Okuma – Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Kaya, G. (2005). 2003- 2004 Eğitim- Öğretim Yılında İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulacak Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Çalışmaları ve Metni Anlama Sorularının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hatay: *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 105-137.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 594-626.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mert, E. L. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerin Çocuk Yazınının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 73-93.
- Onan, B. (2012). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özbay, M. ve Çeçen, M. A. (2012). Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. Sınıflar) Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 67-76.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444-453.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TDK. (1994). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2005). *Türkçe-1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime – Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. 3 (1). 87-101.

TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME FIRSATLARI VE MATEMATİK PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Serkan ARIKAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, serkanarikan@mu.edu.tr
Makale Gönderme Tarihi: 12.02.2016 Makale Kabul Tarihi: 03.11.2016

Özet

Türkiye'deki öğrenciler arasında büyük bir matematik başarıları farkı bulunmaktadır. Öğrenciler arasındaki bu matematik başarıları farkını azaltabilmek için öncelikle matematik başarıları ile ilişkili faktörlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Okullarda sunulan öğrenme fırsatları farklılıklarının matematik başarıları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. PISA verisi gibi standart veriler kullanılarak, öğrenme fırsatları ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği ve öğrenme fırsatlarının sosyoekonomik statüye göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırıldığı bir çalışma Türkiye'de bulunmamaktadır. Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2012 verisi kullanılarak yapılan çoklu regresyon analizi ve MANOVA analizi sonuçları göstermektedir ki, öğrenme fırsatları ile matematik başarıları arasında bir ilişki bulunmaktadır. PISA kapsamında öğrenme fırsatları, içerik, öğretim uygulaması ve öğretim kalitesi boyutları ile ölçülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, matematik başarılarındaki varyansın en önemli kısmını içerik boyutu açıklamaktadır. Sosyoekonomik statüsü düşük olan öğrencilerin, sosyoekonomik statüsü yüksek olan öğrencilere göre daha az öğrenme fırsatlarına sahip oldukları da bu çalışma kapsamında görülmüştür. Ayrıca, Türkiye'deki öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları, OECD ortalamasından ve PISA'da en başarılı ülke olan Singapur'dan çok daha fazla çeşitlilik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Matematik Performansı, Öğrenme Fırsatları, PISA.*

THE RELATIONSHIP BETWEEN OPPORTUNITY TO LEARN AND MATHEMATICS PERFORMANCE IN TURKEY

Abstract

There is a big mathematics achievement gap among students in Turkey. Investigating relationship between opportunities to learn and mathematics performance could help to minimize the achievement gap. There is no major study in Turkey using standard datasets as PISA that investigate relationship between opportunities to learn and mathematics performance, and differentiation of opportunity to learn. The results showed that there is a relationship between opportunities to learn and mathematics performance in Turkey according to PISA 2012 dataset. Opportunity to learn in PISA is measured as content, teaching practices and teaching quality dimensions and it is seen that content dimension explains the majority of variances in mathematics performance. Students who come from socioeconomically disadvantaged families get lower opportunity to learn. Additionally, there is a huge variation in terms of opportunity to learn in Turkey as compared to OECD countries and Singapore, the most successful country of PISA 2012, which means that there is also opportunity to learn gap among students in Turkey.

Keywords: *Mathematics Performance, Opportunity to Learn, PISA.*

Giriş

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası sınavlar sayesinde ülkeler başarı durumlarını diğer ülkelerle karşılaştırarak, yıllar içerisindeki gelişmelerini takip etme şansına sahip olmaktadır. Belirli yıl aralıkları ile yapılmakta olan bu sınavlar ülkelere eğitim ile ilgili yeni uygulamalarının etkilerini gözlemleme olanağı da sunmaktadır. Her üç yılda bir yapılan bir sınav olan PISA, sırası ile öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerilerine odaklanmakta, bu sayede her dokuz yılda bir aynı konu alanını yeniden detaylı olarak ölçmektedir. PISA bu ana boyutların yanı sıra problem çözme ve finansal okuryazarlık gibi boyutlarda da ölçümler yapmaktadır. PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin sahip oldukları bilgileri günlük yaşamda karşılarına çıkabilecek durumlara uygulayabilme becerilerini ölçen bir sınavdır. Altmıştan fazla ülkenin katıldığı PISA sayesinde, öğrencilerin ileride modern hayata katıldıklarında yaşayabilecekleri zorluklarla başa çıkabilme becerileri değerlendirilmektedir. Bu bakımdan PISA matematik, fen ve okuma ile ilgili olarak okuryazarlık tanımını ortaya koymuştur. PISA, okuryazarlığı öğrencilerin bilgi ve becerilerini karşılaştıkları problemlere uygulayabilme kapasitesi olarak tanımlamıştır (OECD, 2013a).

Türkiye'deki öğrencilerin PISA matematik ortalamaları yıllara göre artmaktadır. Ancak, Türkiye'deki öğrencilerin ortalama puanı hala OECD üyesi ülkelerin (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ortalamasının altında yer almaktadır. PISA 2012 sonuçlarına göre, OECD üyesi ülkelerin matematik ortalaması 494 iken, Türkiye'deki öğrencilerin matematik ortalaması 448 puandır (OECD, 2013b). Türkiye'deki öğrencilerin matematik puanında bir gelişme olmasına rağmen, ülkemizdeki öğrencilerin matematik performansları arasında hala ciddi bir fark bulunmaktadır. Örneğin, doksanıncı yüzde birlik dilimdeki öğrenci ile onuncu yüzde birlik dilimdeki öğrenci arasında 238 puan fark olduğu görülmektedir. PISA matematik testinde 41 puan bir okul yılına denk gelmekte (OECD, 2013b), bu sebeple 238 puanlık fark yaklaşık altı yıllık eğitime karşılık gelmektedir. Bu durum aynı yaştaki öğrenciler arasında büyük bir performans farkı olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki öğrencilerin benzer eğitim almaları hedeflenmesine rağmen, öğrenme çıktılarında bu kadar fark olması düşündürücüdür. Türkiye'de merkezi bir eğitim sistemi olmasına rağmen, öğrenciler arasında böyle bir performans farkının olması, okullarda öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları arasındaki farkları incelemeyi gerektirmektedir. Türkiye'deki okullarda sunulan öğrenme fırsatları ile öğrencilerin matematik performansı arasındaki ilişkinin incelenerek, farklı sosyoekonomik statüdeki öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarında bir farklılık olup olmadığının ortaya konması alan yazına değerli bilgiler sunacaktır.

Öğrenme Fırsatları

Okullarda öğrencilere matematik başarılarını artırmak için ne gibi fırsatlar sunulduğu, sosyoekonomik statüsü farklı olan öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulup sunulmadığı gibi sorulara yanıt aramak için öğrenme fırsatlarının incelenmesi giderek önem taşımaktadır. Öğrenme fırsatları genel olarak öğrencinin okulda ne öğrendiği ne öğretildiğine bağlıdır yaklaşımı esas alınarak ortaya konmuştur (Schmidt ve Maier, 2009). Öğrenme fırsatları ilk olarak 1963 yılında Carroll tarafından öğretimde içeriklerin kapsamı ve içeriklere verilen önem olarak tartışılmaya başlanmıştır. Stevens ve Grymes (1993) öğretim sırasında öğretmenlerin ne yaptıklarına odaklanarak, öğrenme fırsatlarını içerik ve öğretim kalitesi çerçevesinde tanımlamışlardır. Daha etkili ve eşit düzeyde eğitim verebilen okulların ortaya konması, öğretme ve öğrenme gibi okuldaki süreçlerin tüm öğrenciler için eşitliğinin sağlanması öğrenme fırsatları ile ilgilidir (Traiman, 1993). Okullarda sunulan öğrenme fırsatları eğitim eşitliğinin sağlanması için önemlidir. Özellikle akademik olarak gerilerde olan öğrencilere yeteri kadar öğrenme fırsatı sunulmaması, öğrenciler arasındaki başarı farklarının daha da açılmasına ve bu öğrencilerin toplumsal yaşantıya katıldıklarında büyük zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Günümüzün teknoloji ve bilgiye dayalı modern hayatı okullardan bilgi ve beceri düzeyi yüksek olan öğrenciler mezun etmemizi gerektirmektedir. Eğitimin tüm paydaşları tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatlarının sunulmasını sağlamakla sorumludur (Stevens ve Grymes, 1993). Yardıma ihtiyacı olan öğrencilere de en az başarılı öğrencilere sunulan fırsatlar sunulmalıdır.

Okullarda sunulan öğrenme fırsatları PISA kapsamında içerik, öğretim uygulamaları ve öğretim kalitesi olarak üç ana boyutta ölçülmektedir. PISA kapsamında bu boyutların hangi sorularla ölçüldüğü, çalışmanın metot kısmında detaylı olarak açıklanmıştır. Okullarda sunulan öğrenme fırsatlarının belli standart ölçme araçları ile pek çok ülkenin verisi karşılaştırılarak ölçülmesi oldukça yeni bir konudur. PISA, 2012 yılından başlayarak öğrenme fırsatlarını detaylı olarak ölçmeye başlamıştır. Yapılan araştırmalar öğrenme fırsatları ile başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Meyers ve Rogers, 2014; Muthen ve diğerleri, 1995; Schmidt ve Maier, 2009; Wang, 1998). Öğretim programlarındaki içerik ile öğrencilerin etkili etkileşiminin, ülke içinde ve ülkeler arasındaki başarı farkları ile ilişkisi olduğu görülmüştür (Schmidt ve Maier, 2009; Schmidt ve McKnight, 1995). Türkiye'deki öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin standart verilerle incelendiği bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır.

PISA Matematiksel Düşünme Süreçleri

PISA öğrencilerin matematik performansını matematik okuryazarlığı tanımı çerçevesinde ölçmektedir. Bu çerçevede PISA sadece öğrencilerin bir önceki öğretim yılında neler öğrendiklerini değil, 15 yaşına kadar öğrendikleri temel bilgileri günlük hayatta karşısına çıkabilecek problem durumlarına uygulayabilme becerisini ölçmektedir. PISA bu ölçümü yapabilmek için matematik düşünme

süreçlerini üç ana boyut ile tanımlamaktadır: formülleştirme (formulate), işe koşma (employ) ve yorumlama (interpret). Formülleştirme, günlük hayatta öğrencilerin karşısına çıkabilecek durumları matematiksel ifadelerle dönüştürebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Formülleştirme becerisi, bir problemi analiz etme, kurma ve çözüme ile ilgili temel bilgi ve beceriler ile ilgilidir. Örneğin, bir problem durumunu matematiksel dil kullanarak, matematiksel bir gösterime dönüştürme bu boyut kapsamında ölçülmektedir. İşe koşma, matematiksel olarak ortaya konmuş durumların çözümünde matematiksel kavram, işlem ve akıl yürütme becerilerini kullanabilme olarak tanımlanmaktadır. İşe koşma, aritmetik işlemler yapma, denklem çözüme, sembolik işlemler yapma, tablo ve grafik okuma ve veri analizi yapma becerileri ile ilgilidir. Örneğin, çözüm bulurken kullandığı matematiksel işlem ve süreçlere dayanarak genellemeler yapma bu boyut kapsamında ölçülmektedir. Yorumlama ise formülleştirilmiş ve çözümlenmiş bir problemin gerçek yaşam durumuna transfer edilerek yorumlanabilmesi becerisi olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, bir problemde elde edilen matematiksel sonucun ve verilen kararın mantıklı veya mantıksız olduğunu nedenleri ile açıklamak bu boyut kapsamında ölçülmektedir (OECD, 2013a). PISA matematik performansının ölçülmesindeki çerçeveyi oluşturan düşünme süreçleri (formülleştirme, işe koşma, yorumlama) arasında hiyerarşik bir yapı bulunmaktadır. Bir ülkede yorumlama seviyesine ulaşan öğrenci oranı arttıkça, ülkelerin başarı düzeyleri de artmaktadır.

Çalışma Hakkında

Türkiye’de okullarda sunulan öğrenme fırsatlarının matematik performansı ile ilişkisi ve öğrenme fırsatlarının sosyoekonomik statüsü farklı olan öğrencilere sunulması ile ilgili yeterli yayın bulunmamaktadır. PISA verileri kullanılarak, okullarda sunulan öğrenme fırsatları hakkında elde edilecek sonuçlar, Türkiye’nin matematik performansını artırmak amacı ile kullanılabilir. Öğrenme fırsatları PISA tarafından da yeni bir konu olarak ölçülmeye başlanmıştır. Bu araştırma sayesinde öğrenme fırsatlarının matematik performansını yordama gücü yeni bir bulgu olarak ortaya konmuş olacaktır. Bu amaca ulaşmak için alttaki araştırma soruları bu çalışmayı yönlendirmektedir:

- 1) Türkiye’de, öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları ile matematik performansı arasında bir ilişki var mıdır? Hangi öğrenme fırsatı boyutları bu ilişkide daha belirleyicidir?
- 2) Matematiksel düşünme süreci alt boyut puanlarının tahmini için elde edilen sonuçlar farklılık göstermekte midir?
- 3) Türkiye’de öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre matematik performansı ve okullarda sunulan öğrenme fırsatlarında fark var mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın verisi PISA 2012 uygulamasından elde edilmiştir. PISA 15 yaşındaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma

becerilerini ölçmektedir. PISA'ya katılabilecek öğrenciler, 7. sınıf veya üstünde bir sınıf seviyesinde öğrenim görüp, yaşı 15 yıl 3 ay ile 16 yaş 3 ay arasında olan öğrenciler olarak tanımlanmıştır. PISA'nın örneklem seçme prosedürleri PISA konsorsiyumuna dâhil olan uzmanlar tarafından gerçekleştirilmektedir. PISA 2012'de iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi (two-stage stratified sample design) kullanılmıştır. Birinci aşamada, içinde 15 yaşında öğrenciler bulunan okullar seçilmiştir. Bir okulun seçilme olasılığı sahip olduğu 15 yaşındaki öğrenci sayısına bağlıdır. Her ülkeden en az 150 okul seçilmektedir. İkinci aşamada ise, ilk aşamada seçilen okullardan yaklaşık 35 öğrenci eşit olasılığa sahip olarak seçilmiştir. (OECD, 2013a). Bu çalışmada, bu yöntemler sonunda Türkiye'den PISA 2012'ye katılması kararlaştırılan tüm öğrencilerin verisi kullanılmıştır. Türkiye'den PISA 2012'ye 965736 öğrenciyi temsil eden 4848 öğrenci katılmıştır (%49 Kız, %51 Erkek).

Ölçme Aracı ve Değişkenler

PISA 2012 kapsamında öğrencilerin matematik performansını ölçen test sonuçları ve öğrenci anket yanıtları bu çalışmanın veri setini oluşturmaktadır. 2012 yılında uygulanan PISA'da esas olarak ölçülen ana konu matematik okuryazarlığıdır (2006'da fen okuryazarlığı, 2009'da okuma alanı). PISA her öğrenci için 5 olası (plausible) genel matematik puanı raporlamaktadır. Benzer şekilde tüm matematiksel düşünme süreci boyutları için de puanlar sunmaktadır. Bu çalışmada PISA tarafından raporlanan puanlar matematik performansı göstergesi olarak kullanılmıştır. Bu puanlar Madde Tepki Kuramı (IRT) metodu kullanılarak tüm puanların ortalaması 500 ve standart sapması 100 olacak şekilde ölçeklendirilmiştir (OECD, 2014). Matematik puanları bu çalışmada bağımlı değişken olarak kullanılmıştır.

PISA benzer özellikleri ölçen anket sorularına öğrencilerin verdikleri yanıtları kullanarak her öğrenci için çeşitli indeks puanları raporlamaktadır. Bu sayede, değişkenlerin ölçtüğü ortak ana faktörü ortaya çıkaran tek bir değişken puanı kullanılabilir. Bu indeks puanları, PISA uzmanları tarafından, bir parametrelili madde tepki kuramı kullanılarak oluşturulmuş ve yapısal eşitlik modelleri ile de test edilmiştir. Bu indeks puanları OECD üyesi öğrencilerin ortalaması 0, standart sapması 1 olacak şekilde standart puan halinde raporlanmıştır. İndeks puanı pozitif olan bir öğrencinin ilgili değişken için OECD öğrencilerine göre daha olumlu görüşte olduğu ya da o özelliğe daha fazla sahip olduğu, indeks puanı negatif olan bir öğrencinin ise ilgili indeks için OECD öğrencilerine göre daha olumsuz görüşte olduğu ya da o özelliğe daha az sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri olan öğrenme fırsatı değişkenleri ve sosyoekonomik statü puanı de bu değişkenler ile ilgili sorulara verilen yanıtlardan türetilmiş indeks puanlarıdır. Sosyoekonomik statü indeksi ailenin mesleki durumu, öğretim durumu, ailenin zenginlik durumu, ailenin kültürel varlıkları ve evde eğitim ile ilgili sahip olunan kaynaklar ile ilgili göstergeler kullanılarak hesaplanmıştır (OECD, 2014). PISA 2012'de öğrenme fırsatı 3 ana boyutta ölçülmüştür: içerik,

öğretim uygulamaları ve öğretim kalitesi. Öğrenme fırsatı PISA kapsamında yeni ölçülmeye başlayan bir boyuttur. Bu kapsamda yer alan 11 indeks puanının 9'u yenidir. İçerik değişkeni ile ilgili 3 indeks puanı hesaplanmıştır: okulda uygulamalı matematik çalışması yapma, okulda teorik matematik çalışması yapma ve matematiksel kavramlara aşinalık. Öğretim uygulamaları değişkeni ile ilgili 3 indeks puanı hesaplanmıştır: öğretmen merkezli öğretmen davranışı, biçimlendirici değerlendirme ve öğrenci odaklı öğretmen davranışı. Öğretim kalitesi değişkeni ile ilgili 5 indeks puanı hesaplanmıştır: matematik öğretimi, zihinsel aktivasyon, disiplinli ortam, öğretmen desteği ve sınıf yönetimi (OECD, 2014). İndeks puanlarının hesaplanmasında kullanılan sorular Ek-A'da verilmiştir. Anketin Türkçesi bu çalışma hazırlandığı sırada yayınlanmadığı için Ek-A'da anket sorularının orijinal halleri verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan öğrenme fırsatını temsil eden indekslerde yer alan değişkenler kullanılarak PISA araştırma grubu tarafından hesaplanan Cronbach's alfa iç tutarlık değerleri Tablo 1'de verilmektedir (OECD, 2014). Sınıf yönetimi değişkeni dışında Türkiye'deki öğrenciler için üretilen indeksler iyi geçerlik değerlerine sahiptir.

Tablo 1. Öğrenme Fırsatı Boyutlarında Yer Alan İndekslerin Güvenirlik Değerleri

Öğrenme Fırsatı Boyutları	Cronbach's alpha Türkiye	Cronbach's alpha OECD
İçerik		
Okulda uygulamalı matematik çalışması yapma	.80	.77
Okulda teorik matematik çalışması yapma	.92	.92
Matematiksel kavramlara aşinalık	.87	.85
Öğretim Uygulamaları		
Öğretmen merkezli öğretmen davranışı	.79	.73
Biçimlendirici değerlendirme	.75	.76
Öğrenci odaklı öğretmen davranışı	.75	.68
Öğretim Kalitesi		
Matematik öğretimi	.85	.85
Zihinsel aktivasyon	.83	.83
Disiplinli ortam	.85	.89
Öğretmen desteği	.81	.77
Sınıf yönetimi	.57	.72

Öğrenme fırsatı indeksleri hakkında daha detaylı bilgi verebilmek için, her indeksi temsil eden birer örnek altta listelenmiştir. Okulda uygulamalı matematik çalışması yapma indeksi "bir bilgisayar vergiler eklendikten sonra ne kadar daha pahalı olur gibi görevlerle hangi sıklıkla karşılaşsınız?" ve benzeri 6 soru; okulda teorik matematik çalışması yapma indeksi " $6x^2 + 5 = 29$ denklemini çözme gibi görevlerle hangi sıklıkla karşılaşsınız?" ve benzeri 3 soru; matematiksel kavramlara aşinalık indeksi "aritmetik ortalama gibi kavramlarla ne kadar aşinasınız?" ve benzeri 16 soru; öğretmen merkezli öğretmen davranışı indeksi "matematik

dersinde hangi sıklıkta öğretmen ne öğrenmeniz gerektiğini söyler” ve benzeri 5 soru; biçimlendirici değerlendirme indeksi “matematik dersinde hangi sıklıkta öğretmen ne seviyede iyi olduğunu söyler” gibi 4 soru; öğrenci odaklı öğretmen davranışı indeksi “matematik dersinde hangi sıklıkta öğretmen öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre görevler verir” gibi 4 soru; matematik öğretimi indeksi “matematik dersinde hangi sıklıkta öğretmen bütün öğrencilerin öğrenmesine ilgi gösterir” gibi 5 soru; zihinsel aktivasyon indeksi “en son matematik öğretmeninizi düşündüğünüzde, öğretmen hangi sıklıkta çözüm yolu çok açık olmayan problemleri sınıfa getiriyordu?” gibi 5 soru; disiplinli ortam indeksi “matematik dersinde hangi sıklıkta gürültü ve düzensizlik olur” gibi 5 soru; öğretmen desteği indeksi “en son matematik öğretmeninizi düşündüğünüzde, öğretmen hangi sıklıkta ekstra yardıma ihtiyaç olduğunda destek oluyordu” ve benzeri 4 soru; sınıf yönetimi indeksi “en son matematik öğretmeninizi düşündüğünüzde, öğretmen hangi sıklıkta derse zamanında başlayabiliyordu” gibi 4 soru kullanılarak hesaplanmıştır (OECD, 2014).

Veri Analizi

Çalışmada ilk olarak, öğrenme fırsatı değişkenlerinin, matematik performansını tahmin etme durumu incelenmiştir. Bu amaçla, PISA 2012 matematik performans puanları bağımlı değişen ve öğrenme fırsatı değişkenleri bağımsız değişken olacak şekilde çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon analizinde bağımlı değişkendirdeki değişimi anlamlı olarak tahmin edebilen bağımsız değişken veya değişkenler belirlenir. Ayrıca, çoklu regresyon analizinde bağımlı değişkeni anlamlı olarak tahmin edebilen değişkenlerin standart regresyon katsayılarına bakılarak, hangi değişkenlerin bu tahminde daha etkili olduğu da belirlenir (Tabachnick ve Fidell, 2013). PISA ve TIMSS gibi öğrenci performansını beş farklı olası değer ile raporlayan çalışmaların verilerini kullanırken, IDB Analyzer istatistik programı gibi bu veri setinin özelliklerini dikkate alabilen programlar kullanılmalıdır (IEA, 2013; Rutkowski, Eugenio, Joncas, ve von Davier, 2010). PISA verisinin örneklem seçim metodu, kullandığı örneklem ağırlıkları ve raporladığı olası puanlar dikkate alınmadan yapılan analizlerde hatalı sonuçlar elde edilmektedir. IDB Analyzer çoklu regresyon analizini yaparken örneklem seçim metodu, kullanılan örneklem ağırlıkları ve olası puanları dikkate alarak SPSS için özel komutlar oluşturmakta, ardından SPSS çoklu regresyon analizini yapabilmektedir. Bu çalışmadaki çoklu regresyon analizlerinde IDB Analyzer 3.2.9 programı kullanılmıştır.

Bulgular kısmında öğrenme fırsatı ana boyutu indeks puanlarının matematik performansını tahmin etmesi için hesaplanan normal ve standart regresyon katsayıları ile anlamlılık değerleri raporlanmıştır. Ardından, içerik, öğretim uygulamaları ve öğretim kalitesi öğrenme fırsatlarından hangisinin matematik performansını tahminde daha etkili olduğunu belirlemek için 3 ayrı model ile çoklu regresyon analizleri tekrar edilmiştir. Bu modellere ek olarak sosyoekonomik düzeyin de matematik performansını tahmin etme durumu için ek model ile incelenmiştir.

Çalışmanın ikinci kısmında, düşük ve yüksek sosyoekonomik statüdeki öğrencilerin öğrenme fırsatlarına erişimlerinde farklılık olup olmadığı MANOVA (Çoklu Varyans Analizi) ile incelenmiştir. Birden fazla bağımlı değişkenin bir kombinasyon olarak kategorik bir değişken için farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacı ile MANOVA analizi tercih edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu analizler için SPSS 21.0 kullanılmıştır. Sosyoekonomik statü puanı negatif olanlar (OECD ortalamasının altındakiler) düşük ve sosyoekonomik statü puanı pozitif olanlar (OECD ortalamasının üstündekiler) yüksek olarak adlandırılarak, öğrencilerden iki grup oluşturulmuştur. Ardından, düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin içerik, öğretim uygulamaları ve öğretim kalitesi öğrenme fırsatları altında yer alan değişkenlere sahip olma ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışmanın sonunda ise, Türkiye'deki öğrenme fırsatı farklılıkları OECD ortalaması ve PISA 2012'de en başarılı ülke olan Singapur ile karşılaştırılmış, öğrenme fırsatlarının eşit dağılımında bu ülkelere göre farklar olup olmadığı incelenmiştir. Öğrenme fırsatlarında varyansın büyük olması, bir ülkede sunulan fırsatların herkese eşit olarak ulaşmadığı anlamına gelmektedir.

Bulgular

Çalışmada ilk olarak, öğrenme fırsatı değişkenleri kullanılarak, matematik performansının tahmin edilemeyeceği incelenmiştir. Tablo 2'deki sonuçlara göre, okulda teorik matematik çalışması yapma, matematiksel kavramlara aşinalık, biçimlendirici değerlendirme, zihinsel aktivasyon, disiplinli ortam ve sınıf yönetimi değişkenleri ile matematik performansı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Okulda uygulamalı matematik çalışması yapma, öğretmen merkezli öğretmen davranışı, öğrenci odaklı öğretmen davranışı ve öğretmen desteği değişkenleri ile matematik performansı arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sadece matematik öğretimi değişkeni ile matematik performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Standart regresyon katsayıları incelendiğinde ise matematiksel kavramlara aşinalık ($\beta = .30$), öğrenci odaklı öğretmen davranışı ($\beta = -.21$) ve okulda teorik matematik çalışması yapmanın ($\beta = .19$) matematik performansını tahmin etmede en etkili değişkenler olduğu bulunmuştur.

Tablo 2. Öğrenme Fırsatı Boyutları ile Matematik Performansı Arasındaki İlişki

Öğrenme Fırsatı Boyutları	Regresyon katsayısı	Standart regresyon katsayısı	t
İçerik			
Okulda uygulamalı matematik çalışması yapma	-6.05	-.07	-2.82**
Okulda teorik matematik çalışması yapma	16.40	.19	6.48***
Matematiksel kavramlara aşinalık	26.03	.30	9.49***
Öğretim Uygulamaları			
Öğretmen merkezli öğretmen davranışı	-10.17	-.13	-3.54***
Biçimlendirici değerlendirme	12.62	.14	3.69***
Öğrenci odaklı öğretmen davranışı	-18.65	-.21	-6.88***
Öğretim Kalitesi			
Matematik öğretimi	-.84	-.01	-.27
Zihinsel aktivasyon	12.61	.14	4.66***
Disiplinli ortam	11.18	.11	4.33***
Öğretmen desteği	-6.02	-.07	-2.48*
Sınıf yönetimi	8.12	.09	2.89**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Öğrenme fırsatları matematik performansındaki varyansın veya değişimin %31'ini açıklamaktadır (Tablo 3). Bu değer eğitim bilimlerinde başarıyı açıklamak için iyi bir değerdir. Regresyon analizinde öğrenme fırsatı alt boyutları sıra ile modele eklenerek boyutların önem sırası ortaya konmuştur. Sadece içerik ile ilgili değişkenler matematik performansının %24'ünü açıklarken, öğretim uygulamaları eklendiğinde %28'i, öğretim kalitesi eklendiğinde ise %31'i açıklanabilmektedir. Hem standart regresyon katsayıları, hem de açıklanan varyans değerleri incelendiğinde, öğrenme fırsatları içinde içerik ile ilgili değişkenlerin matematik performansını açıklamada daha etkili olduğu görülmüştür. Birinci araştırma probleminin yanıtı olarak, Türkiye'de, öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları ile matematik performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ve içerik öğrenme fırsatı boyutu bu ilişkide daha belirleyicidir sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3'te ayrıca, öğrenme fırsatları değişkenlerinin, matematiksel düşünme boyutları olan formüleleştirme, işe koşma ve yorumlama becerilerini ayrı ayrı tahmin etmesi için oluşturulan regresyon modellerinin açıkladığı varyans değerleri raporlanmıştır. Formüleleştirme düşünme sürecinin açıklanan varyansı ile genel matematik performansının açıklanan varyansı benzerlik gösterirken, daha üst düşünme süreçleri olan işe koşma ve yorumlama becerilerinin açıklanan varyanslarında %5'lik bir düşüş gözlemlenmiştir. Fisher z testine göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İkinci araştırma sorununa yanıt olarak,

düşünme süreci alt boyutları için elde edilen sonuçların farklılık gösterdiği, öğrenme fırsatları değişkenlerinin temel matematiksel becerinin (formülleştirme), üst düzey düşünme becerilerine göre (işe koşma ve yorumlama) daha yüksek yüzde ile açıkladığı görülmüştür. Tablo 3'te ek olarak, matematik performansını açıklayan önemli değişkenlerden biri olan sosyoekonomik düzey değişkeni kullanılarak açıklanan varyans değerleri raporlanmıştır. Sosyoekonomik düzey tek başına matematik performansındaki varyansın %15'ini açıklarken, tüm öğrenme fırsatı değişkenleri ile birlikte %37'sini açıklamaktadır.

Tablo 3. Matematik Performansını Açıklayan Öğrenme Fırsatı Boyutları Modelleri

Modeller	Matematik		Formülleştirme		İşe koşma		Yorumlama	
	r ²	Δr ²	r ²	Δr ²	r ²	Δr ²	r ²	Δr ²
Model1a İçerik	.24	-	.24	-	.20	-	.22	-
Model1b İçerik Öğretim Uygulamaları	.28	.04	.28	.04	.23	.03	.24	.02
Model1c İçerik Öğretim Uygulamaları Öğretim Kalitesi	.31	.03	.32	.04	.27	.04	.27	.03
Model2a Sosyoekonomik Statü	.15	-	.13	-	.13	-	.16	-
Model2b Sosyoekonomik Statü İçerik Öğretim Uygulamaları Öğretim Kalitesi	.37	.22	.37	.24	.32	.19	.34	.18

Matematik Performansının Sosyoekonomik Düzeye Göre İncelenmesi

Bu bölümde düşük ve yüksek sosyoekonomik statüdeki öğrencilerin matematik performansının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4). Yüksek sosyoekonomik statüdeki öğrencilerin matematik performans ortalaması, düşük sosyoekonomik statüdeki öğrencilerden 81 puan fazladır. Bu fark yaklaşık 2 yıllık bir okul süresine denk gelmektedir. Bir başka deyişle, sosyoekonomik statüsü yüksek olan öğrenciler ile düşük olan öğrenciler aynı süre eğitim almalarına rağmen, sosyoekonomik statüsü yüksek olan öğrencilerin sahip olduğu fırsatlar onları 2 yıl öne taşımıştır. Bu ortalamalar incelendiğinde dikkat çeken diğer bir durum ise Türkiye'de sosyoekonomik statüsü yüksek olan öğrencilerin performans düzeyleri OECD ortalaması olan 494 puandan daha yüksektir. Bir sonraki bölümde, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme fırsatları bakımından sahip oldukları farklar ortaya konmuştur.

Öğrenme Fırsatlarının Sosyoekonomik Statüye Göre İncelenmesi

Bu bölümde düşük ve yüksek sosyoekonomik statüdeki (SES) öğrencilerin öğrenme fırsatları ortalamalarının farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir (Tablo 4). MANOVA ana sonuçlarına göre, sosyoekonomik düzeyler ($F(11, 1526) = 7.81; p < .001$) bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu düşük ve yüksek sosyoekonomik statüdeki öğrencilerin en az bir öğrenme fırsatı değişkeninde farklılığa sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bu bulgular göstermektedir ki, üçüncü araştırma sorusunun yanıtı Türkiye’de sosyoekonomik statüsü farklı olan öğrencilerin öğrenme fırsatlarında da anlamlı farklar vardır.

Düşük ve yüksek sosyoekonomik statüye göre öğrenme fırsatı değişkenleri incelendiğinde içerik ile ilgili öğrenme değişkenlerinden okulda teorik matematik çalışması yapma ve matematiksel kavramlara aşinalığın yüksek SES’e sahip olan öğrencilerde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu iki değişkenin matematik performansını pozitif yönde yordadığı daha önceki bölümde belirtilmişti. Ayrıca, bu değişkenlerin standart regresyon katsayılarının da yüksek olduğu ($\beta = .19$ ve $\beta = .30$) dikkate alındığında, düşük ve yüksek SES düzeyindeki öğrenciler arasındaki performans farkının önemli bir bölümü bu değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretim uygulamaları boyutu altında yer alan öğrenme fırsatlarından sadece öğrenci odaklı öğretmen davranışı değişkeninin anlamlı ve düşük SES’e sahip öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Ancak, bu değişkenin matematik performansını negatif yönde yordadığı ve standart regresyon katsayısının da yüksek olduğu ($\beta = -.21$) dikkate alındığında, bu değişkenin de düşük ve yüksek SES’e sahip öğrenciler arasındaki performans farkında belirleyici bir rolü olduğu söylenebilir. Öğretim kalitesi ile ilgili öğrenme fırsatı değişkenlerinden zihinsel aktivasyon, disiplinli ortam ve sınıf yönetimi değişkenlerinin yüksek SES’e sahip olan öğrencilerde daha fazla olduğu ortaya konmuştur. Bu üç değişkenin de matematik performansını pozitif yönde yordadığı daha önceki bölümde raporlanmıştı. Bu değişkenlerin standart regresyon katsayılarının da $\beta = .14$, $\beta = .11$ ve $\beta = .09$ olduğu dikkate alındığında, düşük ve yüksek SES düzeyindeki öğrenciler arasındaki performans farkında katkıları olduğu söylenebilir. Tüm bu bulgular göstermektedir ki, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler, matematik performansını pozitif olarak yordayan değişkenlere fazlaca sahip iken, matematik performansını negatif yordayan değişkenlere de daha az sahiptirler.

Tablo 4. Matematik Performansı ve Öğrenme Fırsatı Değişkenlerinin SES Açısından İncelenmesi

	SES				F	η^2
	Düşük		Yüksek			
	M	SD	M	SD		
Matematik Performansı	438.43	85.89	519.51	95.88	445.82**	.93
İçerik						
Okulda uygulamalı matematik çalışması yapma	-.45	1.03	-.43	1.02	.08	.02
Okulda teorik matematik çalışması yapma	-.06	1.07	.34	.82	26.36**	.38
Matematiksel kavramlara aşinalık	.10	1.01	.54	1.12	32.90**	.43
Öğretim Uygulamaları						
Öğretmen merkezli öğretmen davranışı	.39	1.17	.46	1.05	.74	.06
Biçimlendirici değerlendirme	.18	1.02	.19	.99	.00	.01
Öğrenci odaklı öğretmen davranışı	.37	1.05	.10	1.01	13.11**	-.26
Öğretim Kalitesi						
Matematik öğretimi	.24	.99	.15	.94	1.45	-.09
Zihinsel aktivasyon	-.09	1.02	.16	1.01	9.13*	.25
Disiplinli ortam	-.11	.94	.10	.87	8.76*	.23
Öğretmen desteği	.37	1.07	.32	1.04	.32	-.05
Sınıf yönetimi	.16	.96	.44	1.05	12.32**	.29

* $p < 0.01$, ** $p < 0.001$.

Türkiye'deki Öğrenme Fırsatlarının OECD ülkeleri ve Singapur'la Karşılaştırılması

Türkiye'deki, OECD üyesi ülkelerindeki (Türkiye verisi çıkarılarak) ve Singapur'daki (PISA 2012'de en başarılı ülke olan Singapur OECD üyesi değildir) okullarda sunulan öğrenme fırsatlarının karşılaştırılması Tablo 5'te sunulmuştur. Bir değişkene ait standart sapmanın yüksek olması veya doksanınıcı yüzde birlik değer ile onuncu yüzde birlik değer arasındaki farkın fazla olması, o değişkendeki değerler için çeşitliliğin fazla olduğu, diğer bir anlatımla ilgili değişkenin heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenme fırsatı değişkenlerinde Türkiye OECD ülkelerinden ve Singapur'dan genel olarak daha yüksek standart sapmaya ve daha büyük doksanınıcı yüzde birlik ile onuncu yüzde birlik arasındaki farka sahiptir. Özellikle matematik performansını tahminde en etkili değişken olan içerikle ilgili öğrenme fırsatlarında Türkiye ile Singapur arasında çeşitlilik bakımından farklar görülmektedir. En başarılı ülke olan Singapur öğrencilerine göreceli olarak OECD ülkelerine ve Türkiye'ye göre benzer fırsatlar sunabilirken, Türkiye'nin eşitlik

konusunda gelişmeye ihtiyacının olduğu görülmektedir. Bu veriler de göstermektedir ki, ülkemizde öğrenciler arasında büyük bir performans ve öğrenme fırsatları farkı bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğrenme Fırsatı Değişkenlerinin Farklılaşma Değerleri

	Türkiye			OECD Ülkeleri*			Singapur		
	M	SD	P ₉₀₋₁₀	M	SD	P ₉₀₋₁₀	M	SD	P ₉₀₋₁₀
İçerik									
Okulda uygulamalı matematik çalışması yapma	-.17	1.15	2.64	-.03	.99	2.07	.30	.86	1.96
Okulda teorik matematik çalışması yapma	-.11	1.09	2.37	.02	.99	2.37	.32	.78	1.46
Matematiksel kavramlara aşinalık	.10	1.05	2.75	-.02	1.00	2.52	.00	.91	2.22
Öğretim Uygulamaları									
Öğretmen merkezli öğretmen davranışı	.38	1.16	3.52	.02	1.01	2.15	.20	.96	2.38
Biçimlendirici değerlendirme	.17	1.03	2.33	.03	1.01	2.50	.29	.94	2.33
Öğrenci odaklı öğretmen davranışı	.32	1.04	2.98	.04	1.00	2.75	.09	1.02	2.75
Öğretim Kalitesi									
Matematik öğretimi	.18	.96	2.74	.05	1.01	2.96	.36	.89	2.34
Zihinsel aktivasyon	-.05	1.01	2.13	.04	1.00	2.17	.29	1.03	2.43
Disiplinli ortam	-.08	.92	2.39	.00	1.00	2.39	.20	1.01	2.89
Öğretmen desteği	.37	1.05	2.79	.06	1.00	3.03	.49	.98	2.50
Sınıf yönetimi	.18	.96	2.08	.03	1.01	2.38	.24	.96	2.98

* Türkiye dışındaki ülkeler alınmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada okullarda sunulan öğrenme fırsatları ve matematik performansı ilişkisi PISA 2012'ye Türkiye'den katılan öğrencilerin verisi kullanılarak incelenmiştir. Yurtdışında yapılan çeşitli araştırmalarda öğrenme fırsatları ve matematik performansı arasında pozitif yönde bir ilişki ortaya konmuştur (Meyers ve Rogers, 2014; Muthen ve diğerleri, 1995; Schmidt ve Maier, 2009; Wang, 1998). Türkiye'de ise uluslararası veriler kullanılarak bu ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. PISA Türkiye verisi kullanılarak bu çalışmada ilk kez okullarda sunulan öğrenme fırsatları ile matematik performansı arasında bir ilişki bulunmuştur. İçerik alt boyutu ile ilgili öğrenme fırsatlarının matematik performansını tahmin etmede en önemli değişken olduğu da ortaya konmuştur. Elde edilen diğer bir bulgu da PISA matematik düşünme süreçleri olan formüleştirme, işe koşma ve yorumlamanın tahmini için oluşturulan regresyon modellerinde açıklanan varyanslar benzerlik göstermekle birlikte, formüleştirme

boyutundaki açıklanan varyans daha fazladır. Sosyoekonomik statüsü farklı olan öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları karşılaştırıldığında ise sosyoekonomik statüsü yüksek olan öğrencilere daha fazla öğrenme fırsatı sunulduğu görülmüştür. Bu çalışmanın diğer bir bulgusu da Türkiye’de öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları arasındaki farklar OECD ülkelerindeki ve Singapur’daki farklardan daha fazladır.

Oluşturulan regresyon modelinde içerik ile ilgili öğrenme fırsatı boyutunun matematik performansını tahmin etmede daha etkili olduğu görülmüştür. İçerik boyutunda yer alan en etkili değişken incelendiğinde ise öğrencilerin matematiksel kavramlara aşinalıkları arttıkça, matematik puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Matematiksel kavramlara aşinalık değişkeni sosyoekonomik statüsü düşük ve yüksek olan öğrenciler için karşılaştırıldığında avantajlı öğrenciler lehine büyük bir fark olduğu görülmektedir. Ayrıca, matematiksel kavramlara aşinalık değişkenindeki varyans Türkiye’de OECD ülkelerinden ve Singapur’dan fazladır. Matematiksel kavramlara aşinalık indeksi hesaplanırken aritmetik ortalama, olasılık gibi 16 kavrama ne kadar aşına oldukları sorulmuştur. Türkiye’nin bu değişkendeki ortalaması OECD ülkelerinden ve Singapur’dan fazla olmakla birlikte, varyansın fazla olması çok sayıda öğrencinin içerik bakımından iyi bir eğitim almadığını da göstermektedir. Türkiye’deki öğrencilerin matematik performansı ile pozitif bir ilişkisi olduğu gerçeğinden yola çıkarak, özellikle içerik bakımından iyi bir eğitim alamayan öğrencilere ulaşılması tavsiye edilmektedir. Oluşturulan regresyon modelinde matematiksel kavramlara aşinalık değişkeninden sonra en etkili olan diğer değişken ise öğrenci odaklı öğretmen davranışıdır. Ancak, öğrenci odaklı öğretmen davranışı arttıkça matematik performansının azaldığı yani negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Alan yazında Türkiye’deki öğrenci merkezli eğitim ve başarı arasında negatif yönde bir ilişki bulan başka çalışmalar da mevcuttur (Atar ve Atar, 2012; Kalaycıoğlu, 2015; Kalender ve Berberoğlu, 2009). Beklenmeyen yöndeki bu ilişki okullarda öğrenci merkezli eğitimin doğru bir şekilde yapılmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Öğrenci merkezli eğitimde sadece öğrenciler değil öğretmen de öğrencilere iyi bir rehber olarak ve öğrencileri yönlendirerek aktif olmalıdır. Öğretmenin bu görevini etkili bir şekilde yapması öğrenci merkezli eğitimin başarısı için önemlidir. Öğrencileri serbest bırakıp, çalışmalarını istemek öğrenci merkezli eğitim değildir. Öğrenci merkezli eğitimin etkili bir şekilde yapılması Türkiye’deki öğrencilerin matematik başarısını artırabilecek potansiyele sahiptir.

PISA matematiksel düşünme süreçleri olan formülleştirme, işe koşma ve yorumlama puanlarının tahmini için oluşturulan regresyon modelinin açıkladığı varyanslar benzerlik göstermekle birlikte, formülleştirme boyutunun açıklanan varyansı daha fazladır. Formülleştirme düşünme süreci PISA kapsamında ölçülen en temel beceridir. Formülleştirme ile öğrencilerin bir problemi analiz etme, kurma ve çözme ile ilgili temel bilgi ve becerileri ölçülmektedir. Daha üst düzey düşünme süreçleri olan işe koşma ve yorumlamada matematiksel olarak ortaya konmuş

durumların çözümünde matematiksel kavram, işlem ve akıl yürütme becerilerini kullanma ve çözümüne ulaşılmış bir problemin gerçek yaşam durumuna transfer edilerek yorumlanması becerisi ölçülmektedir. Bu kapsamda öğrenme fırsatlarının artırılması ve eşitlenmesinin öncelikle öğrencilerin temel becerilerini artıracığı, süreç içerisinde de diğer üst düzey düşünme becerilerine de katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Öğrenme fırsatlarının eşitliği sosyoekonomik statüleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin yüksek kalitede, iyi kaynaklarla donatılmış, iyi öğretmenlere sahip, her öğrenciye ilgi gösterilmesini sağlayacak uygun öğrenci sayılarında sınıfları olan, güvenilir ve sağlıklı okullara ulaşabilmesi anlamına gelmektedir. Okuldan okula bahsi geçen değişkenler bakımından farklar olması, öğretim fırsatları eşitsizliği olduğunu göstermektedir (FEA, 2011). Bir ülkede öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları arasında ciddi farkların olması istenmeyen bir durumdur. Özellikle öğrenme fırsatları ile başarı arasında bir ilişki olmasının çeşitli çalışmalarla ortaya konması, öğrenme fırsatı eşitsizliklerini daha önemli bir konu haline getirmektedir. Sosyoekonomik statüsü yüksek olan öğrencilere, sosyoekonomik statüsü düşük olan öğrencilere nazaran daha fazla öğrenme fırsatları sunulması bir ülkedeki başarı farklılıklarının daha da derinleşmesine neden olabilecektir. Türkiye'de öğrenciler arasında çok fazla başarı farkı bulunmakta (Topcu, 2014) ve bu başarı farkının olası nedenlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerin öğrencileri arasında başarı farklarının az olduğu görülmektedir. Başarı farklarının azaltılabilmesi için sosyoekonomik statü bakımından dezavantajlı olan öğrencilere de eşit öğrenme fırsatlarının sunulması gerekmektedir.

Bütün bu bulgular öğrenme fırsatlarının üst seviyelerde eşitlenmesinin, sosyoekonomik statüsü düşük olan öğrencilere de en az sosyoekonomik statüsü yüksek olan öğrencilere sunulan fırsatların sunulmasının başarıyı artıracığını ortaya koymaktadır. Okullarda sunulan öğrenme fırsatlarının değiştirilebilir bir değişkendir. Okulların çeşitliliğini azaltma ve sınıflarda verilen eğitimin belli standartlara ulaştırılması çabaları ile ilgili eğitim politikalarına devam edilmelidir. Ancak, bu bulgunun uygulanması çok da kolay olmayacaktır. Dünyadaki diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de daha az tecrübeli öğretmenler, daha az tercih edilen okullara atanmaktadır. Zaten demografik özelliklerden dolayı dezavantajlı olan bu öğrenciler iyi öğretmenlere de ulaşamayınca yaşanan başarısızlık ve başarı farklarının çok büyük olması kaçınılmaz olmaktadır. Eğitim politikalarına bu çerçevede yön verilerek, sosyoekonomik statüsü düşük öğrencilere de iyi öğretmenlerin sağlanması gerekmektedir. Böyle bir iyileştirme tüm başarı farkını ortadan kaldıramasa da, azalmasını sağlayacağı açıktır. Ülkemizde yapılan ulusal sınavlarda pek çok öğrenci çok az sayıda matematik sorusunu yanıtlamasına rağmen, tüm ilgi sınavda başarılı olan az sayıda öğrencidedir. Okullar birincilerinin reklamlarını yapıp bu öğrenciler ile övünürken, tüm matematik testinden hiç doğru yanıt olmayan öğrencilerini ise sahiplenmemektedirler. Ülkemizdeki başarının artması için odak noktasının başarısız olan öğrencilerin belirli seviyelere getirilmesi olduğu

görülmektedir. Eşit öğrenme fırsatları sunulmayan öğrencileri diğer öğrencilerle aynı sınavlara alarak ortaya çıkan doğal başarı farkları sonucu farklı okullara yerleştirmek de öğrenme fırsatlarındaki farkları artırmaktadır. Ortaöğretim seviyesinde okul türlerinin son yıllarda azaltılması bu bakımdan olumlu bir adımdır. Okullardaki standartlaşmayı sağlamak adına öğrenme fırsatı standartlarının ortaya konması ve bu standartların tüm okullarda yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Eğitimde eşit fırsatların sunulması tüm dünyada önemli konulardan biridir. Amerika'daki eğitim sistemindeki eşitsizlikleri gidermesi için kurulan Eğitimde Hesap Verilebilirlik Forumu (The Forum on Educational Accountability) devlet okullarında yapılması gereken değişiklikleri belirtmiştir. Bu değişiklikler, tüm öğrencilerin iyi seviyede öğrenme çıktıklarına sahip olmaları için okul, aile ve toplumdaki eğitimle ilgili unsurların bir arada çalışmasını; tüm öğrencilere daha uygun ve eşit kaynakların sunulmasını; okulların sistematik gelişiminin ve öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarının denetlenebilmesini sağlayacak bir sistemin kurulmasıdır. Bu kapsamda bu forum alttaki önerilerde bulunmaktadır: uygun miktarda paranın eşit dağıtılması sağlanmalı; öğrenciler okulda ve okul dışında desteklenmeli; tüm öğrenciler kaliteli öğretmen, yönetici ve okul personeline sahip olabilmeli; tüm öğrencilerin okul öncesi eğitim alması sağlanmalı; öğrenmeye yardımcı okul imkân, program ve hizmetleri sağlanmalı; öğrencilerin öğrenme fırsatlarına ulaşmalarını engelleyebilecek disiplinsiz okul ortamları iyileştirilmeli (FEA, 2011).

Bu çalışmada elde edilen bulguların bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. PISA tarafından yayınlanan veriler öğrenci sınav ve anket yanıtlarına dayanmaktadır. Bu sebeple, çalışmada kullanılan indeks puanları öğrencilerin anket sorularına verdikleri yanıtlara göre oluşturulmuştur. PISA çeşitli yöntemlerle verilerin güvenilirliğini kontrol etmektedir. Yine de öğrenci merkezli eğitim gibi değişkenlerin ölçümünde öğretmenlerden de bilgi almak faydalı olacaktır. PISA öğretmen anketi uygulamadığı için bu çalışmada bu bilgiler bulunmamaktadır.

Kaynakça

Atar, H. Y., & Atar, B. (2012). Examining the Effects of Turkish Education Reform on Students' TIMSS 2007 Science Achievements. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*, 2632-2636.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *The Teachers College Record, 64*, 723-733.

FEA (2011). *All Children Deserve the Opportunity To Learn*. <http://www.edaccountability.org/OTL%20final%202-11.pdf> adresinden alınmıştır.

IEA (2013). *IDB Analyzer* (Yazılım). Hamburg, Germany: IEA.

Kalaycioglu, D. B. (2015). Factors Related To University Entrance Examination Achievement: A Case Study from Turkey. *Egitim ve Bilim, 40*(179), 181-192. doi:10.15390/eb.2015.3816

Kalender, I., & Berberoglu, G. (2009). An assessment of factors related to science achievement of Turkish students. *International Journal of Science Education*, 31, 1379-1394. doi:10.1080/09500690801992888

Meyers, H. W. & Rogers, J. D. (2014). *Equity of Opportunity to Learn, Spending and Student Achievement: A Statewide Analysis*. American Educational Research Association Konferansı, Philadelphia, ABD, 5 Nisan 2014.

Muthen, B., Huang, L.-C., Jo, B., Khoo, S.-T., Goff, G. N., Novak, J. R., & Shih, J. C. (1995). Opportunity-to-learn effects on achievement: Analytical aspects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 371-403. doi:10.3102/01623737017003371

OECD (2013a). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264190511-en

OECD (2013b). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264201118-en

OECD (2014). *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.

Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M., & von Davier, M. (2010). International large-scale assessment data issues in secondary analysis and reporting. *Educational Researcher*, 39(2), 142-151. doi:10.3102/0013189x10363170

Schmidt, W. H., & Maier, A. (2009). Opportunity to learn. (Ed.: G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank), *Handbook of education policy research*. New York: Routledge. s. 541-559.

Schmidt, W. H., & McKnight, C. C. (1995). Surveying educational opportunity in mathematics and science: An international perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 337-353. doi:10.3102/01623737017003337

Stevens, F., & Grymes, J. (1993). *Opportunity to learn: Issues of equity for poor and minority students*. Washington, DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education.

Traiman, S. L. (1993). *The Debate on Opportunity-To-Learn Standards*. National Governors' Association, Washington, DC.

Topçu, M. S. (2014). The Achievement Gap in Science and Mathematics: A Turkish Perspective. (Ed.: Clark, J. V.) *Closing the Achievement Gap from an International Perspective. Transforming STEM for Effective Education*. Springer. s. 193-213. doi:10.1007/978-94-007-4357-1_9

Von Secker, C. E., & Lissitz, R. W. (1999). Estimating the impact of instructional practices on student achievement in science. *Journal of research in science teaching*, 36, 1110-1126.

Wang, J. (1998). Opportunity to learn: The impacts and policy implications. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(3), 137-156. doi:10.3102/01623737020003137

Ek A. Öğrenme Fırsatı İndekslerinin Oluşturulmasında Kullanılan Anket Soruları*

İçerik	
Okulda uygulamalı matematik çalışması yapma	How often have you encountered the following types of mathematics tasks during your time at school? a) Working out from a <train timetable> how long it would take to get from one place to another b) Calculating how much more expensive a computer would be after adding tax c) Calculating how many square metres of tiles you need to cover a floor d) Understanding scientific tables presented in an article f) Finding the actual distance between two places on a map with a 1:10,000 scale h) Calculating the power consumption of an electronic appliance per week
Okulda teorik matematik çalışması yapma	How often have you encountered the following types of mathematics tasks during your time at school? e) Solving an equation like $6x^2 + 5 = 29$ g) Solving an equation like $2(x+3) = (x + 3)(x - 3)$ i) Solving an equation like $3x+5=17$
Matematiksel kavramlara aşinalık	Thinking about mathematical concepts: how familiar are you with the following terms? a) Exponential Function b) Divisor c) Quadratic Function d) <Proper Number> e) Linear Equation f) Vectors g) Complex Number h) Rational Number i) Radicals j) <Subjunctive Scaling> k) Polygon l) <Declarative Fraction> m) Congruent Figure n) Cosine o) Arithmetic Mean p) Probability
Öğretim Uygulamaları	
Öğretmen merkezli öğretmen davranışı	How often do these things happen in your mathematics lessons? a) The teacher sets clear goals for our learning b) The teacher asks me or my classmates to present our thinking or reasoning at some length f) The teacher asks questions to check whether we have understood what was taught

Türkiye’deki Öğrencilerin Öğrenme Fırsatları Ve Matematik Performansları Arasındaki İlişki

	<p>h) At the beginning of a lesson, the teacher presents a short summary of the previous lesson</p> <p>l) The teacher tells us what we have to learn</p>
Bıçimlendirici değerlendirme	<p>How often do these things happen in your mathematics lessons?</p> <p>e) The teacher tells me about how well I am doing in my mathematics class</p> <p>j) The teacher asks questions to check whether we have understood what was taught</p> <p>k) The teacher tells us what is expected of us when we get a test, quiz or assignment</p> <p>m) The teacher tells me what I need to do to become better in mathematics</p>
Öğrenci odaklı öğretmen davranışı	<p>How often do these things happen in your mathematics lessons?</p> <p>c) The teacher gives different work to classmates who have difficulties learning and/or to those who can advance faster</p> <p>d) The teacher assigns projects that require at least one week to complete</p> <p>g) The teacher has us work in small groups to come up with joint solutions to a problem or task</p> <p>i) The teacher asks us to help plan classroom activities or topics</p>
Öğretim Kalitesi	
Matematik öğretimi	<p>How often do these things happen in your mathematics lessons?</p> <p>a) The teacher shows an interest in every student’s learning</p> <p>b) The teacher gives extra help when students need it</p> <p>c) The teacher helps students with their learning</p> <p>d) The teacher continues teaching until the students understand</p> <p>e) The teacher gives students an opportunity to express opinions</p>
Zihinsel aktivasyon	<p>Thinking about the mathematics teacher that taught your last mathematics class:</p> <p>How often does each of the following happen?</p> <p>a) The teacher asks questions that make us reflect on the problem</p> <p>b) The teacher gives problems that require us to think for an extended time</p> <p>c) The teacher asks us to decide on our own procedures for solving complex problems</p> <p>d) The teacher presents problems for which there is no immediately obvious method of solution</p> <p>e) The teacher presents problems in different contexts so that students know whether they have understood the concepts</p> <p>f) The teacher helps us to learn from mistakes we have made</p> <p>g) The teacher asks us to explain how we have solved a problem</p> <p>h) The teacher presents problems that require students to apply what they have learnt to new contexts</p> <p>i) The teacher gives problems that can be solved in several different ways</p>
Disiplinli ortam	<p>How often do these things happen in your mathematics lessons?</p> <p>a) Students don’t listen to what the teacher says</p>

Serkan ARIKAN

	<p>b) There is noise and disorder c) The teacher has to wait a long time for students to <quiet down> d) Students cannot work well e) Students don't start working for a long time after the lesson begins</p>
Öğretmen desteği	<p>Thinking about the mathematics teacher who taught your last mathematics class: to what extent do you agree with the following statements? a) My teacher lets us know we need to work hard b) My teacher provides extra help when needed c) My teacher helps students with their learning d) My teacher gives students the opportunity to express opinions</p>
Sınıf yönetimi	<p>Thinking about the mathematics teacher who taught your last mathematics class: to what extent do you agree with the following statements? a) My teacher gets students to listen to him or her b) My teacher keeps the class orderly c) My teacher starts lessons on time d) The teacher has to wait a long time for students to <quiet down></p>

* PISA 2012 teknik raporundan alınmıştır (OECD, 2014).

ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER VE LİSE TARİH DERS KİTAPLARINDA HİNDİSTAN'DA KURULAN TÜRK DEVLETLERİNİN İŞLENİŞİ

Servet HALİ

Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
servethali@mku.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 13.05.2016 Makale Kabul Tarihi: 22.11.2016

Özet

Hindistan atalarımızın uzun süre hâkimiyet kurduğu önemli bir bölgedir. Bu çalışmada orta öğretim ve lise ders kitaplarında Hindistan'da kurulan Türk Devletleri hakkında ders araç gereçleri incelenmesi yapılmıştır. Ayrıca bu devletlerin Türk kültür ve medeniyetine katkıları araştırılmıştır. Araştırmanın amacı Hindistan'da kurulan Türk devletleri hakkında ders kitaplarındaki işlenişini içerik analizinin yapılarak durum tespiti yapabilmektir. Araştırmaya kaynak teşkil eden ders kitaplarının seçimi random yöntemiyle yapılmıştır. Günümüze kadar okutulan ders kitaplarından toplam 24 kitap incelemeye alınmıştır. İçerik analizi yapılarak verilerin analizi yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları göstermiştir ki Hindistan'da kurulan devletler ile ilgili ders kitaplarımızda konunun işleniş ve içeriği bakımından yetersizlik söz konusudur.

Anahtar Kelimeler: Hindistan, Türk Devletleri, Gazneli, Timur Devleti, Babür, ders kitapları

PROCESSING OF THE TURKISH STATES FOUNDED IN INDIA IN SOCIAL STUDIES BOOKS OF SECONDARY SCHOOLS AND HISTORY BOOKS OF HIGH SCHOOLS

Abstract

It is an important area where our ancestors established a long-time dominance of India. In this study I tried to explain the Turkish Governments which were established in India and their profits for the Turkish culture and civilization. The aim of the research was founded in India by making the analysis of the content of textbooks on the Turkish government for handling the situation is to make the determination. In additional, in this study these Turkish Governments position which are studied in primary and secondary educational course books is examined and stated. The results of the studies carried out have shown in our textbooks about the handling of the issue with state established in India and is a major deficiency in terms of the content in question.

Key Vords: India, Turkish states, Gazneli, Babür, Timur State, textbook

Giriş

Türkler, dünyanın en eski ve zengin tarihi ile en köklü medeniyetine sahip olan nadir milletlerden biridir. Türk Tarihi zenginlik katan bir başka özelliği ise geniş coğrafyalara yayılıp Türk kültür ve medeniyetini bu coğrafyalarda yaymış olmasıdır. Asya malum Avrupa, Afrika ve bu alanlardan biride Hindistan' dır. Hindistan'da Türk, İran, Hint- Avrupa, Dravitler, Mongolaitler, İskit- Dravit, Hint-Avrupa- Dravit ırkları bulunmaktadır.

Bayur'a göre ise en eski Türk akınları Sakalar dönemindedir. Başta, pek belli olmayan (yaklaşık M.Ö. 95'li yıllar) bu tarihte, kuzey batı Hindistan'ın büyük bir kısmını kaplayan geniş bir Saka imparatorluğunun bulunmuş olmasına hükmedilir. Kuşanlar Devletini kuranlar(Hindikuş güneyinde) Yüceçilerdir. Bunlar kendilerine Türk diyen nadir Türk oymaklarındandır. Divan-ı Lügat-i Türk'e göre ve onların kullandıkları lakap ve paralarındaki ve heykellerdeki resimlere, yazılara ve İslam kaynakları ile Çeçname'ye göre Türklükleri kanıtlanabilmektedir(Bayur, 1987: 6-7).

Bazı tarihçiler Kalaç Türklerinin Afganların oturduğu bölgede oturduğunu ve onların Afganları oluşturduğunu ileri sürerler. Afganların yine çok önemli bir kolu da, bugünkü Hükümeti Hanedanının mensup olduğu Dürrani oymaklar grubudur. Bunlar 18. yy ortalarına kadar Abdali ismini almakta idi. Kalaç, abdal ve daha başka Türk oymaklarının nasıl Afganlaştıkları üzerine kesin bir bilgi yoktur.

I. Problem Durumu

Ortaokul ve lise ders kitapları incelendiğinde Türk Tarihi konularında ya kısa bilgiler verilerek sınırlamalar yapılmaktadır. Türklerin dünya coğrafyasına dağılımlarını kavrayabilmenin en iyi yolu kuruldukları bölgelere göre gruplama yapmaktır. Böylece öğrenci, hem devletlerin hâkimiyet sınırlarını kavrayacak, hem de Türklerin ne kadar geniş bir alanda hâkimiyet kurduklarını anlayacaktır. Atalarımızın yüzyıllarca hüküm sürdüğü bölgeler ve burada kurduğu kültür ve medeniyet hakkında özellikle günümüz ders kitaplarında kısa kısa ve yalnız bazı devletler hakkında genel bilgiler verilmektedir. Bu bilgilerse bir sayfayı bile geçmeyecek kadar dar kapsamlıdır. Bu çalışmada problem Hindistan'da kurulan Türk devletlerinin ders kitaplarımızda ne şekilde işlendiği şeklinde belirtilmiştir.

I.I. Problem Cümlesi

Ortaokul ve lise ders kitaplarında Hindistan' da kurulan Türk Devletlerinin işlenişi içerik ve biçimsel bakımdan nasıldır?

II. Önemi

Bu bölümde çalışmanın önemi ve amacı belirtilmiştir. Türkler tarih boyunca dünyanın çok farklı bölgelerinde hâkimiyet kurmuşlardır. Bu bölgelerden biri de Hindistan'dır. Hindistan Türk kültürüne ve medeniyetine göre farklılık gösteren bir bölge olmasına rağmen burada atalarımız büyük devletler kurmuştur. Türk kültür ve medeniyetini buraya taşımışlardır. Bu çalışmada Hindistan' da kurulan Türk Devletleri ve çeşitli nedenlerle Hindistan'daki devletlerle münasebet kurmuş ve

sefer düzenlemiş olan devletler hakkında kısaca bilgi verilerek konunun önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Uzun yıllar boyunca bölgede hâkimiyet kuran Türk Devletlerinin ders kitaplarında yer alması gereken önemli ve gözden kaçmış veya yer alması gereken konulara kavramsal çerçevede değinilmiştir. Konunun ders kitaplarındaki işlenişi hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın amacı Türk kültürü ve medeniyetinin zenginliğini, gelişim gösterdiği bölgeleri ve kurduğumuz devletlerin genel özelliklerini öğretmektir.

III. Hindistan'da Kurulan Türk Devletleri

Bu bölümde Tarih ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında olması gereken devletler hakkında kısaca genel bilgi verilmiştir.

Hindistan'ın kuzeyindeki bölgelerde tarihin ilk devirlerinden itibaren Türk kabileleri yaşamış ancak bu coğrafya Türkler tarafından pek sevilmemiştir. Hindistan'ın ikliminin bunda payı büyüktür. İlimden dolayı buranın insanı miskin uyşuk bir karakter yapısına sahiptir. Bu iklim orta Asya iklim yapısıyla uyşmamaktaydı. Çünkü Türk illerinin iklimi sert ve sağlamdır. Bundan dolayı kuzeyden gelen iklimin etkisiyle sert ve hareketli bir yapıya sahip olan kavimler Hindistan'ı kolayca ele geçirebilmişlerdir(Gökçe,2001: 2).

Hindistan'a yapılan akınlar genelde kuzeyden Afganistan üzerinden olmuştur(Konukçu, 1981: 793). Gazneliler ile beraber bu bölgede Türk nüfusu önemli bir etken durumuna gelmiştir(Özcan,1993: 75-81).

III. I- Gazneliler

Müslüman Türkler Hindistan'a Gazne Devleti'nin Güneye doğru büyümesiyle girmiş ve yerleşmişlerdir(Bayur,1987: 127). XI. yy ilk yarısının büyük Müslüman-Türk devletlerinden birisi olan Gaznelilerin, kurulmuştur. Bu devlete "Selaükteginiler" denildiği gibi, S. Mahmut'un lakabı Yemin'üd Devle' den dolayı "Yeminiler" adı ile de meşhurdur(Merçil,1989: 1; Bayur, 1987: 127). Tabakat-ı Nasriye göre, Sebüktegin, Bamyân, Toharistan ve Gur bölgelerini de ele geçirir. Şimdiki Afganistan ve Belücistan'ın büyük bir kısmı ile Hindulardan epey ülke ganimet, para, Gazilik onuru kazanmıştır. Küçük bir beylik olan Gazne'yi kocaman bir devlet haline getirmiştir(Bayur,1987: 131). Gazneli Mahmut tahta çıktıktan sonra babasının Hindistan politikasına devam etmiştir(Bayur,1987: 136). Hindistan'a düzenlediği seferler sonunda elde ettiği ganimetlerle ünü daha artacak ve İslam dünyasında büyük itibar kazanacaklardır(Durak, 2000: 19).

Sultan Mahmut öldüğünde Gazneli Devleti, Batı Azerbaycan hudutlarından doğuda, yukarı Ganj Vadisine, Orta Asya'da Harezmi'de Hint Okyanusu sahillerine kadar uzanan çok geniş bir sahayı kapsıyordu. O Hint seferi sebebiyle Gazi ve "Hinduların Çekici" olarak şöhret kazanmıştır. Gazneli Mahmut siyasal, yönetimle askerlik işlerinde bir dahi idi ve en güç durumlarda yükselmiş ve bölgesinin en güçlü hükümdarı olmuştur. Şahsiyeti kabiliyetinin bir örneği olmakla birlikte, tarihi rolü, çoğunluğu Türk olan ordusuyla halkı karışık olan Horasan vs. gibi ülkelerin Türk

istilalarına uğramasını men etmek olmuştur(Bayur,1987: 182). Mesut'tan sonra yerine Mevdud ondan sonra İbrahim ve sonrada III. Mesut geçer. Ondan sonra devletin durumu iyice karışır ve Gurlular 1186'da devlete son verir.

Gazneliler'de Sultan devlet yönetiminde mutlak bir şekilde hâkimdi ve "Allah'ın Yeryüzündeki Gölgesi" sayılıyordu. Hükümdar sarayı İran geleneklerine göre teşkilatlandırılmıştı. Diğer Türk devletlerinde olduğu gibi divan teşkilatı vardı. Adliye teşkilatında yargı işlerine kendi bakardı(Merçil,1993: 483).

Bu devir kültürel bakımdan da zengin bir devirdir(Merçil,1989: 92). Şairlere ve ulemaya büyük saygı gösterilmiştir. Resmi dil Farsça idi. Gazneli Mahmud'un sarayında 400 şairin bulunduğu rivayeti mübalağalı kabul edilse bile onun edebiyata verdiği önemi göstermektedir. Tarih yazıcılığında da bu devir parlak geçmiştir. Kitab'ül Yemini Utbinin, Gerdizinin Zeynül Ahbarı, Tarih-i Beyhaki ve Tarih-i Mesudi Beyhakinin en önemli tarih eserlerindedir. Dönemin büyük âlimlerinden olan Biruni ve Hocası Nasr ilan Irak ve daha birçok bilim adamı Gazze' ye götürülmüştür. Biruni Hindistan seferine katılmış ve Tahkiku ma lil Hind adlı eseri yazmıştır. Bu kitap, Hinduların inanç ve adetlerini tarafsız olarak inceleyen ilk İslami eserdir(Merçil, 1993: 483).

III. II- Delhi Türk Sultanlığı(1206-1526):

Hindistan'da kurulan Delhi Türk Sultanlığı da bir bakıma Gazneli Devleti'nin devamıdır. Sultan Mahmud'un Hindistan'a seferler düzenlemesiyle ordusuna Afganlı, İranlı ve Türk olup da Afganistan'a daha eskiden yerleşmiş bulunan Halaçlar ile çok sayıda Ortaasya Türkünün katılması üzerine Mahmud devri Maveraünnehr ile Hindistan arsında bir göç köprüsü olmuştur. Mesela; er veya paralı asker iken sultanlığa yükselenler bile vardır ki, Sultan Aybeg, İltutmuş ve Balaban bunlardandır(Palabıyık,2002: 515).

1192 yılında Gaznede hükümdar olan Gurlu Muizüddin Muhammed ikinci Törain Savaşında Hinduları yenilgiye uğrattıktan sonra Aybeg'i Hindistan'ın fethi için görevlendirdi. Aybeg 1193 yılında Delhi' yi ele geçirdi. Böylece Delhi Türk sultanlığı resmen değilse de kurumuş görülmektedir resmi kuruluş 1206'da Muiz'üddin'in ölümünden sonra olacaktır(Bayur, 1987: 268). Tuğluklu devri kapanırken Delhi'ye hâkim olan Seyyidiler 1451 yılına kadar varlıklarını sürdürecektir sonra Lodilere bırakacaktır. Lodilerin buradaki hâkimiyeti 1526'da Babürşah tarafından sona erdirilirken Delhi'de yeniden Türk idaresi kurulacak ve 1857'ye kadar devam edecektir.(Cöhçe,2002: 689-717)

Delhi Türk Sultanlığının idari teşkilatı genel olarak Ortaçağ Türk İslam teşkilatına dayanmaktadır(Kortel,2002: 731). Bu dönemden kalan en güzel mimari eserlerden biri Kutup- Minar'dır. (Eski Delhi'deki) Bu eserin banisi Kutbeddin Aybeg'dir (Baksaç,1995: 101). Hindistan Türkleri, Türklüğü her şeyden üstün tutmuşlar ve bununla öğünmüşlerdir. Örneğin; İltutmuş'un tamamlattığı Kutub-Minar'ın dördüncü katındaki kitabede kendisine "Mevlayı Mülük- üt Türk, vel Arap, vel Acem" denilmekte ve Türk başta bulunmaktadır(Bayur, 1987: 370)

II. III- Babür Devleti:

1526 yılında Babürşah tarafından temelleri atılan bu imparatorluk Türk tarihinin en büyük devletlerindedir(Konukçu, 1992: 462). Babür (Hindistan'a mahsus yırtıcı bir hayvan- Panter bkz. Lügat-i Naci) 1494'te Timur'un torunlarından olan babası Ömer Şeyh Mirza'nın ölümüyle Fergana Sultanlığı'nın başına geçmişti. Kısa sürede önce Kabil daha sonra Semerkant'a hâkim olmuş ve yaptığı payitaht savaşını kazanarak Hindistan'a yerleşti. Sınırlarını Kandahar'dan Bengal' e kadar genişletir, ölünce yerine 1530'da Hümayun geçti(Bıyıktay,1989: 16). Otoriteyi sağladıktan kısa bir süre sonra ölmüş yerine Ekber Şah geçmiştir. Ekber Şah 17. yy.ın sonuna kadar bütün Hindistan'ı hâkimiyeti altına almayı başardı. Bundan dolayı devletin gerçek kurucusu sayılır. Ondan sonra Cihangir tahta geçmiştir. Cihangir'den sonra tahta Şah Cihan tahta geçmiştir. Şah Cihan otoriteyi sağladıktan sonra ülkeyi Belh' e kadar genişletti. Taç Mahal bu gelişmenin en güzel örneğidir. Belhi' deki Lal Kale ve Cuma Camii de bu dönemin ihtişamını yansıtan en önemli eserlerdendir(Gökçe,2001: 34). 1658'de tahta çıkan Evrengzib' de önce iç meselelerle uğraşmış daha sonrada ülke sınırlarını genişletmek için çalışmıştır. 1707'de ölen Evrengzib zamanında Babürler en parlak devirlerini yaşamış ve büyük devlet vasfını kazanmışlardır(Bıyıktay,1989: 94).

18. yy. ortalarına gelindiğinde Babür hâkimiyeti orta ve kuzey Hindistan'da çok zayıf bir hale gelmiştir. Bu andan itibaren alt kıtaya yeni ve daha kuvvetli bir faktör İngiliz sömürgeciliği ulaştı. Bu devletlerarasındaki rekabet Avrupalıların sağlam bir biçimde buraya yerleşmesine imkân tanıdı(Köprülü,509). Bu bölgeye gelen ilk Avrupalılar Portekizlilerdir. Daha sonra Hollandalı ve İngiliz tüccarlar buraya ilgi duymuşlardı. İngilizler ticari menfaatlerini korumak için doğu Hindistan şirketi Bombay, Modras ve Kalküta'yı tahkim ederek bağımsız ticaret merkezleri kurdular. Bu arada İngiliz – Fransız rekabeti baş gösterdi. İngilizler bu rekabetten başarılı çıktı(Özcan,1995: 77-78). XIX. yy' dan sonra bağımsızlık temayüllerinin yoğunlaştığı yeni bir dönem başladı. Muhammet Ali Cinnah ve Mevlana Muhammet Ali gibi önderler, Müslümanlar arasında müstakil bir vatan arayışını dile getiren kişiler olarak anayasal çerçeve hazırlığı başlattılar. Bağımsız Pakistan Devleti bu çalışmaların sonucudur(Özcan,1995: 78).

Abdülhak ed Dihlevi, İmam-ı Rabhani dönemin önemli dini şahsiyetlerinden bazılarıdır. Hindistan İslam düşüncesi üzerine tesiri olan bir başka harekette Vehabiliktir. Vehabilik Hindistan'a XIX. yy başlarında tanışmıştır(Nizami,1993: 87). Babür ve varisleri geldikleri yeni coğrafyaya elleri boş gelmemişlerdi. Timur Devleti'nin eski hâkimiyet bölgesi Semerkant ve Horasan'da zengin bir politik ve kültürel mirasa sahiptiler. Türkoloji ile ilgili araştırmalar Babür Hindistan'ını ümit verici bir alan olarak keşfetmiştir. Hindistan'ın 16.yy.dan başlayarak 19.yy.ın ortalarına kadar varlığını sürdüren zengin bir Türkçe geleneğe tanıklık ettiği kesin olarak belirtilebilir(Benedek,2002: 812-816).

Babür zamanında Türk mert, yiğit, kahraman ve cesur asker gibi anlamlar da idi. Babürler Hindistan'da Kültür ve Medeniyetin gelişmesinde büyük rol oynamışlardır. Babür'ün birçok binanın banisi olduğu hatıratından anlaşılmaktadır.

Agra'daki muhteşem eser Tac Mahal, Babürlülerin ulaştığı medeniyetin en mükemmel örneğidir. Babürlüler Türk-İslam tarihçiliğinin gelişmesine de büyük hizmet etmişlerdir. Babür'ün yazmış olduğu Babürname, kızı Gülbeden Begüm'ün kaleme aldığı Hümayunname, Ebü'l Fazl el Allami'nin yazdığı Ekbername bunlar arsındadır. Ayrıca el Herevi'nin Tabakat-ı Ekberi'si ile Ferište'nin Gülsen-i İbrahimi adlı eserleri de meşhurdur(Konukçu,1995: 404).

I. IV. Harezşahlar Devleti:

İslam öncesi dönemden itibaren Harizm'e hâkim olan vali emir ve hükümdarlar "Harizmşah" (Harzemşah) unvanını kullanmışlardır(Taneri,1995: 228).

Aral gölünün güneyinde Ceyhun Nehri aşağı mecrasının her iki tarafını kaplayan bölgenin coğrafyadaki adı Harizm veya Harezmdir. Harezşahlar Devletini kuranların atası Selçukluların Harezmden valisi Anuş Tekin'dir. 1157'de Sencer ölünce Atsız'ın oğlu İl Arslan Harezşahlar'ın bağımsızlığını ilan etti. Harezşahlar Alaeddin Muhammed devrinde güçlerinin zirvesine ulaştılar. Gurlular egemenlik altına alındı. Karahıtaylılar mağlup edildi fakat Moğollara karşı başarılı olunamadı. Ülke Moğol istilasına uğradı Sultan Muhammed Harezşah, Hazar Denizindeki bir adaya sığındı ve burada öldü (1220). Harezşahlar Devleti çöktü. Muhammed'in oğlu Celaleddin Harezşah (1220- 1231) Azerbaycan'da faaliyette bulunarak, devleti canlandırmaya çalıştı(Şahin, 2003: 49).

Celaleddin Harzemşah Moğol istilasını müteakip Hindistan'a çekilmiştir(Kafesoğlu, 1992: 199). Celaleddin Harzemşah Hindistan'da Rana Şarta kumandasındaki bir Hint ordusunun saldırısına uğradı. Onları yendi ve Hintlilere ait teçhizat ve silahları el geçirdi. Bundan sonra Kokar Bölgesine yönelen Celaleddin bölgenin hakimi Rai Kokar Sangin'e bir elçi göndererek ondan kızını istedi Rai bu isteği kabul etti(Özaydın,2002: 883- 896; Çakmak,2002: 904-915). Harezşahlar'ın yıkılması Türk ve İslam âlemine çok şeyler kaybettirdi. İslamiyet bu sayede Asya içlerine doğru yayılmaktaydı. Başta Ahmet Yesevi olmak üzere Türk mutasavvıflarının gayretleri çeşitli boylar arasında meyvelerini vermeye başlamıştı. Kanıklı, Kıpçak ve Kimekler'in İslamiyet'i kabul ettikleri takdirde Türk İslam medeniyetine katkıda bulunabilirlerdi. Fakat Harezşahlar'ın Moğol istilası karşısında yıkılması bu imkânı ortadan kaldırdı(Taneri, 1995: 228-231).

Ayrıca Timur'un Hindistan'a düzenlediği seferi ve buradan büyük ganimetler elde ederek döndüğünü belirtmekte yarar vardır.

III. V- Osmanlı Hindistan Münasebetleri:

Osmanlı'nın Hindistan'daki Müslümanlarla olan ilişkileri XV. yy da başlamıştır. Bu hususta ilk adımı atan, güneydeki Behmenli hanedanından Sultan III. Muhammed Şah'tır. (1463- 1482) bu devlet Osmanlılarla doğrudan doğruya ticaret ilişkileri kurmuş ve Bursa'da bir koloni oluşturmuştur. Behmenlilerden başka Gücerat'ta hüküm süren Muzafferi Hanedanı da Osmanlılarla dostluk kurmaya önem verdi(Özcan,1995: 81-85). Mısırın fethinden sonra Osmanlılarda Portekiz tehlikesine karşı harekete geçmeyi planlıyorlardı. Bu hareketin sebepleri, İslam

dünyasının bu bölgesindeki Hıristiyan tehdidini ortadan kaldırmak ve Portekizlilerin sekteye uğrattığı ticari faaliyete canlılık kazandırmaktı(Şahin,2003: 132). Süveyş'te inşa edilen bir Osmanlı donanması Yemen ve Aden'e 1538'de Hadım Süleyman Paşa, Hind seferine çıktı. İlk icraat olarak Kızıl Deniz'in kapısı olan Aden'i zapt etmekle işe başlamıştır (Uzunçarşılı,1995: 393). Piri Reis 1552'de Portekizlileri Maskat'tan uzaklaştırdı. Seydi Ali Reis'in 1553'deki Hind okyanusu seferi başarılı olmadı. Bu seferle Portekizlilerin Aden ve Kızıldeniz'de Basra Körfezi kıyılarında yerleşmeleri önlenip, Yemen, güney Arabistan kıyılarında hâkimiyet kuruldu. Fakat 1570 'den sonra Akdeniz'de yeni olaylar meydana geldiğinden bu faaliyetler sürdürülemedi(Şahin,2003: 132-133). Babürlerin ilk zamanlarından Osmanlılarla doğrudan ilişki kurduklarına dair bir bilgiye rastlanmamaktadır. Şah Cihan döneminde Osmanlılarla düzenli bir diplomatik ilişki kurmaya çalışmıştır. Kandahar'ı geri almak amacıyla Cihangir'in planladığı Sünni ittifakını gerçekleştirmek isteyen Şah Cihan, IV. Murat'ın Bağdat Seferi sırasında ona bir elçi ve mektup gönderdi(D.G.B. İ.T.1993: 485-486). I. Dünya Savaşı Hindistan Müslümanlarına felaket getirdi. Osmanlılarla İngilizlerin karşı karşıya gelmemeleri için gayret sarf eden Müslümanlar bunun gerçekleşmesi üzerine Osmanlılardan yana tavır koydular. Sevr sonrasında ise Anadolu'da başlayan Milli Mücadeleyi mali destek sağlandı. Bu mücadelenin başarıyla sonuçlanması coşkuyla karşılandı ve Türkiye Cumhuriyetinin kurulması İslam âleminin kurtuluşu sayıldı ancak çok geçmeden Mart 1924'de Hilafet 'in kaldırılması şaşkınlığa sebep oldu ve kabullenilemedi: bu tarihten itibaren Türkiye'ye karşı gösterilen ilgi yavaş yavaş yerini kayıtsızlığa bıraktı(Özcan,1995: 81-85).

IV. YÖNTEM:

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişten günümüze kadar ortaokul ve liselerde okutulan ders kitaplarından Hindistan'da kurulan Türk devletlerine yer verilip verilmediği kapsam, ilenış ve biçimsel sunum bakımından araştırılmıştır. Araştırmada incelenen kitaplar geçmişten günümüze ortaokul ve liselerde okutulan ders kitapları arasından random usulü ile seçilmiştir. 24 ders kitabı seçilmiş olup bu kitaplara içerik analizi yapılmıştır. Analiz yapılırken araştırılan ders kitapları biçimsel sunum ve tarihsel olgular ana başlıkları ile ele alınmıştır. Tarihsel olgular devletin kuruluşu, siyasi tarih, kültür ve medeniyet, diğer devletlerle münasebetler ve Türk ve dünya medeniyetine katkıları alt başlıklarıyla incelenmiştir. Biçimsel sunum ise hazırlık çalışmaları, harita ve resimler, ödev konusu ve okuma parçaları, değerlendirme soruları ve geçerliliğini yitirmiş bilgi ve anlatım bozukluğu başlıkları ile incelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular frekans(f) ve yüzde(%) olarak belirtilmiştir.

V. BULGULAR VE YORUM:

Bu bölümde inceleme yaptığımız ders kitapları ve konunun bu kitaplarda işlenişi hakkında yapılan araştırmalar hakkında bulgular ve bunlar hakkında yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca problem cümlesinin "Ortaokul ve lise ders

kitaplarında Hindistan' da kurulan Türk Devletlerinin işlenişi içerik ve biçimsel bakımdan nasıldır?" sorusunun cevabı aranmıştır.

1- Ortaokul Ders Kitaplarında Hindistan'da kurulan Devletler Konusunun İşlenmesine İlişkin Kontrol Çizelgesi

Tablo 1.1: Orta Okul (İlköğretim) Ders Kitaplarında Hindistan'da Kurulan Devletlerin Siyasi Tarih, Kültür ve Medeniyet, Diğer Devletlerle Münasebetler Konularının İşlenmesine İlişkin Kontrol çizelgesi

Devletler	F	%
Gazneliler	3	%25
Delhi Türk Sultanlıkları	–	–
Behmenliler	–	–
Harzemşahlar	2	%16.6
Timur Devleti	2	%16.6
Babür	3	%25
Osmanlı Devleti ile münasebetler	4	%33

Tablo 1. 1' de Orta Okul (İlköğretim) Ders Kitaplarında Hindistan'da kurulan Devletlerin siyasi tarih, kültür ve medeniyet, diğer devletlerle münasebetler konularının işlenmesine ilişkin kontrol çizelgesinde görüldüğü gibi Gazneli ve Babür Devletlerinin frekans: 3 ve tüm ders kitaplarına oranı ise %25'tir. Harzemşahlar ve Timur Devleti frekans: 2 ve tüm ders kitaplarına oranı ise %16,6'dır. Osmanlı Devleti ile münasebetler konusu ise frekans: 4 ve tüm ders kitaplarına oranı ise %33'dür. Delhi Türk Sultanlıkları ve Behmeniler konularının ders kitaplarında frekans ve yüzdesinin 0 olduğu görülmüştür.

Tablo 1. 2. Orta Okul (İlköğretim) Ders Kitaplarında Hindistan'da Kurulan Devletlerin Türk ve Dünya Tarihi Açısından Öneminin İşlenmesine İlişkin Kontrol Çizelgesi

DEVLETLER	F	%
Gazneliler	3	%25
Delhi Türk Sultanlıkları	–	–
Behmenliler	–	–
Harzemşahlar	2	%16.6
Timur Devleti	2	%16.6
Babür	3	%25
Osmanlı Devleti ile münasebetler	4	%33

Tablo1. 2' de Orta Okul (İlköğretim) Ders Kitaplarında Hindistan'da kurulan devletlerin Türk ve dünya tarihi açısından öneminin işlenmesine ilişkin kontrol

çizelgesinde görüldüğü gibi Gazneli ve Babür Devletlerinin frekans: 3 ve tüm ders kitaplarına oranı ise %25'tir. Harzemşahlar ve Timur Devleti frekans: 2 ve tüm ders kitaplarına oranı ise %16,6'dır. Osmanlı Devleti ile münasebetler konusu ise frekans: 4 ve tüm ders kitaplarına oranı ise %33'dür. Delhi Türk Sultanlıkları ve Behmeniler konularının ders kitaplarında frekans ve yüzdesinin 0 (sıfır) olduğu görülmüştür

2- Ortaokul Ders Kitaplarında Hindistan'da kurulan Türk Devletleri Konusunun Biçimsel Sunumuna İlişkin Kontrol Çizelgesi

Tablo 2. 1. Hazırlık Çalışmalarının Olup Olmamasına İlişkin Kontrol Çizelgesi

DEVLETLER	F	%
Gazneliler	2	%16
Delhi Türk Sultanlıkları	–	–
Behmenliler	–	–
Harzemşahlar	–	–
Timur Devleti	–	–
Babür	3	%25
Osmanlı Devleti ile münasebetler	4	%33

Tablo 2. 1' de Hindistan'da kurulan Türk Devletleri konusu ile ilgili hazırlık çalışmalarının olup olmamasına ilişkin kontrol çizelgesi incelendiğinde Gazneliler konusunun frekans: 2 ve tüm ders kitaplarına oranı %16, Babür Devleti konusu f:3 ve % 25, Osmanlı Devleti ile münasebetler konusunun ise f:4 ve %33 oranda olduğu tespit edilmiştir. Delhi Türk Sultanlıkları, Harzemşahlar, Timur Devleti ve Behmenliler konularının ise frekans ve yüzde 0 (sıfır) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. 2. Görsellerin(harita ve resim) Olup Olmamasına İlişkin Kontrol Çizelgesi

DEVLETLER	F	%
Gazneliler	2	%16
Delhi Türk Sultanlıkları	–	–
Behmenliler	–	–
Harzemşahlar	–	–
Timur Devleti	–	–
Babür	3	%25
Osmanlı Devleti ile münasebetler	4	%33

Tablo 2. 2 de Hindistan'da kurulan Türk Devletleri konusu ile ilgili görsellerin olup olmamasına ilişkin kontrol çizelgesi incelendiğinde Gazneliler konusunun frekans: 2 ve tüm ders kitaplarına oranı % 16, Babür Devleti konusu f:3

ve % 25, Osmanlı Devleti ile münasebetler konusunun ise f:4 ve %33 oranda olduğu tespit edilmiştir. Delhi Türk Sultanlıkları, Harzemşahlar, Timur Devleti ve Behmenliler konularının ise frekans ve yüzde 0 (sıfır) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. 3. Ödev Konusu Ve/Veya Okuma Parçası Olup Olmamasına İlişkin Kontrol Çizelgesi

DEVLETLER	F	%
Gazneliler	–	–
Delhi Türk Sultanlıkları	–	–
Behmenliler	–	–
Harzemşahlar	–	–
Timur Devleti	–	–
Babür	–	–
Osmanlı Devleti ile münasebetler	4	%8.3

Tablo2. 3’ de Hindistan’da kurulan Türk Devletleri konusu ile ilgili Ödev konusu ve/veya okuma parçası olup olmamasına ilişkin kontrol çizelgesi incelendiğinde ise şu bulgulara ulaşılmıştır. Hindistan’da kurulan Türk Devletlerinin Osmanlı Devleti ile münasebetleri konusunun ders kitaplarındaki f:4 ve oran olarak ise % 8.3 olduğu ve diğer devletlerin ise f ve % 0(sıfır) olduğu görülmüştür.

Tablo 2. 4. Değerlendirme çalışmalarının olup olmamasına İlişkin Kontrol çizelgesi

DEVLETLER	F	%
Gazneliler	2	%16
Delhi Türk Sultanlıkları	–	–
Behmenliler	–	–
Harzemşahlar	–	–
Timur Devleti	–	–
Babür	3	%25
Osmanlı Devleti ile münasebetler	4	%33.

Tablo 2. 4’de Hindistan’da kurulan Türk Devletleri konusu ile ilgili değerlendirme çalışmalarının olup olmamasına ilişkin kontrol çizelgesi incelendiğinde Gazneliler konusunun frekans: 2 ve tüm ders kitaplarına oranı %16, Babür Devleti konusu f:3 ve % 25, Osmanlı Devleti ile münasebetler konusunun ise f:4 ve %33 oranda olduğu tespit edilmiştir. Delhi Türk Sultanlıkları, Harzemşahlar, Timur Devleti ve Behmenliler konularının ise frekans ve yüzde 0 (sıfır) olduğu tespit edilmiştir.

3-Lise Tarih Kitaplarındaki Hindistan’da kurulan Türk Devletlerinin İşlenişine İlişkin Kontrol Çizelgesi

Tablo 3. 1. Lise Ders Kitaplarında Hindistan'da Kurulan Devletlerin Siyasi Tarih, Kültür ve Medeniyet, Diğer Devletlerle Münasebetler Konularının İşlenmesine İlişkin Kontrol Çizelgesi

DEVLETLER	F	%
Gazneliler	5	%41.6
Delhi Türk Sultanlıkları	3	%25
Behmenliler	–	–
Harzemşahlar	6	%50
Timur Devleti	4	%33
Babür	4	%33
Osmanlı Devleti ile münasebetler	4	%33

Tablo 3. 1' de lise ders kitaplarında Hindistan'da kurulan Devletlerin siyasi tarih, kültür ve medeniyet, diğer devletlerle münasebetler konularının işlenmesine ilişkin kontrol çizelgesinde görüldüğü gibi Gazneli Devletinin frekans: 5 ve % 41.6, Harzemşahlar Devleti frekans: 6 oranı ise % 50'dir. Delhi Türk Sultanlıkları konusu frekans: 3, oranı % 25 ve Behmeniler konularının ders kitaplarında frekans ve yüzdesinin 0 olduğu görülmüştür. Timur ve Babür Devletlerinin frekans: 4 ve tüm ders kitaplarına oranı ise % 33'tür. Osmanlı Devleti ile münasebetler konusu ise frekans: 4 ve tüm ders kitaplarına oranı ise % 33'dür. Yalnızca diğer devletlerle münasebetleri konusunun işlenmesine ilişkin verilerde Harzemşahlar Devleti frekans: 5 oranı ise % 41 ve Timur Devleti konuları frekans: 3 oranı ise % 25 olduğu görülmüştür.

Tablo 3. 2. Lise Kitaplarında Hindistan'da kurulan Türk Devletlerin Türk ve dünya tarihine katkıları konusuna ilişkin Kontrol Çizelgesi

DEVLETLER	F	%
Gazneliler	5	%41
Delhi Türk Sultanlıkları	3	%25
Behmenliler	–	–
Harzemşahlar	5	%41
Timur Devleti	4	%33
Babür	4	%33
Osmanlı Devleti ile münasebetler	4	%33

Lise ders kitaplarında Hindistan'da kurulan Türk Devletlerin Türk ve dünya tarihine katkıları konusuna ilişkin kontrol çizelgesi incelendiğinde Gazneli devletinin frekans: 5 ve oranı % 41, Harzemşahlar Devleti frekans: 5 oranı ise % 41 olduğu görülmüştür. Delhi Türk Sultanlıkları konusu frekans: 3, % 8.3 ve Behmeniler konularının ders kitaplarında frekans ve yüzdesinin 0 olduğu görülmüştür. Timur Devleti konuları frekans: 4 oranı ise % 33 ve Babür Devletlerinin frekans: 4 ve tüm

ders kitaplarına oranı ise % 33'tür. Osmanlı Devleti ile münasebetler konusu ise frekans: 4 ve tüm ders kitaplarına oranı ise % 33'dür.

4- Lise Ders Kitaplarında Hindistan'da kurulan Türk Devletleri Konusunun Biçimsel Sunumuna İlişkin Kontrol Çizelgesi

Tablo 4. 1. Hazırlık çalışmalarının olup olmamasına ilişkin kontrol çizelgesi

DEVLETLER	F	%
Gazneliler	5	%41
Delhi Türk Sultanlıkları	2	%16
Behmenliler	–	–
Harzemşahlar	2	%16
Timur Devleti	2	%16
Babür	5	%41
Osmanlı Devleti ile münasebetler	1	%8

Tablo 4. 1' de Hindistan'da kurulan Türk Devletleri konusu ile ilgili hazırlık çalışmalarının olup olmamasına ilişkin kontrol çizelgesi incelendiğinde Gazneliler konusunun frekans: 5 ve tüm ders kitaplarına oranı % 41, Babür Devleti konusu f:5 ve % 41, Osmanlı Devleti ile münasebetler konusunun ise f:1 ve % 8 oranda olduğu tespit edilmiştir. Delhi Türk Sultanlıkları, Harzemşahlar, Timur Devleti frekans 2 ve % 16, Behmenliler konularının ise frekans ve yüzde 0 (sıfır) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 2. Harita ve resim olup olmamasına ilişkin kontrol çizelgesi

DEVLETLER	F	%
Gazneliler	4	%33
Delhi Türk Sultanlıkları	2	%16
Behmenliler	–	–
Harzemşahlar	1	%8
Timur Devleti	1	%8
Babür	4	%33
Osmanlı Devleti ile münasebetler	–	–

Tablo 4-2'de Hindistan'da kurulan Türk Devletleri konusu ile ilgili hazırlık çalışmalarının olup olmamasına ilişkin kontrol çizelgesi incelendiğinde Gazneliler konusunun frekans: 5 ve tüm ders kitaplarına oranı % 41, Babür Devleti konusu f:5

ve % 41, Osmanlı Devleti ile münasebetler konusunun ise f:1 ve % 8 oranda olduğu tespit edilmiştir. Delhi Türk Sultanlıkları, Harzemşahlar, Timur Devleti frekans 2 ve % 16, Behmenliler konularının ise frekans ve yüzde 0 (sıfır) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 3. Ödev konusu ve/veya okuma parçası olup olmamasına ilişkin kontrol çizelgesi

DEVLETLER	F	%
Gazneliler	4	%33
Delhi Türk Sultanlıkları	2	%16
Behmenliler	-	-
Harzemşahlar	1	%8
Timur Devleti	1	%16
Babür	1	%8
Osmanlı Devleti ile münasebetler	4	%33

Tablo 4. 3' de Hindistan'da kurulan Türk Devletleri konusu ile ilgili Ödev konusu ve/veya okuma parçası olup olmamasına ilişkin kontrol çizelgesi incelendiğinde ise şu bulgulara ulaşılmıştır. Gazneliler konusunun frekans: 4 ve tüm ders kitaplarına oranı % 33, Babür Devleti konusu f:1 ve % 8, Osmanlı Devleti ile münasebetler konusunun ise f:4 ve % 33 oranda olduğu tespit edilmiştir. Delhi Türk Sultanlıkları frekans:2 % 16, Harzemşahlar ve Timur Devleti frekans 1 ve % 8, Behmenliler konularının ise frekans ve yüzde 0 (sıfır) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 4. Ödev konusu ve/veya okuma parçası olup olmamasına ilişkin kontrol çizelgesi

DEVLETLER	F	%
Gazneliler	5	%41
Delhi Türk Sultanlıkları	2	%16
Behmenliler	-	-
Harzemşahlar	1	%8
Timur Devleti	1	%8
Babür	4	%33
Osmanlı Devleti ile münasebetler	1	%8

Tablo 4. 4 incelendiğinde Gazneliler konusunun frekans: 5 ve tüm ders kitaplarına oranı % 41, Babür Devleti konusu f:4 ve % 33, Osmanlı Devleti ile münasebetler konusunun ise f:1 ve % 8 oranda olduğu tespit edilmiştir. Delhi Türk Sultanlıkları frekans: 2 ve % 16, Harzemşahlar, Timur Devleti frekans 1 ve % 8, Behmenliler konularının ise frekans ve yüzde 0 (sıfır) olduğu tespit edilmiştir.

VI. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın problem durumu ile ilgili yapılan araştırmada elde edilen verilere göre şu sonuçlara varılabilir. Ortaokul ve lise ders kitaplarında Hindistan'da

kurulan devletlerin siyasi tarih, kültür ve medeniyet, diğer devletlerle münasebetler ve Türk ve dünya tarihi açısından önemi konularının işlenmesine ilişkin kontrol çizelgelerinde görüldüğü gibi ders kitaplarının içerikleri hazırlandığında öğrencilerin Türk devletlerinin kurulduğu bölgelerin kavratılması kaygısının güdülmediği yapılan analiz sonucunda görülmektedir. Tarih konularının soyut bilgiler içerdiği göz önüne alınırsa coğrafi mekânla konuların bağdaştırılarak sunumu yapılacak olursa sürekli dile getirilen yapılandırmacı yaklaşımlara uygun ders kitapları hazırlanmış olacaktır. Talim ve Terbiye Kurulunun bu konuya hassasiyet göstererek ders kitapları hazırlaması önerisinde bulunulabilir. Özdemir(2006)' in belirttiği gibi tarih ders kitaplarında genel olarak sözel ve soyut sembollerin kullanılması, öğretim etkinliğinin azalmasında, hatırlanma düzeyinin düşük olmasında olumsuz bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih derslerinin tüm öğretim kademelerinde “sıkıcı ve anlaşılması zor bir ders” olarak algılanmasının ya da “ezber dersi” olarak anlaşılmasının nedenlerinden biriside budur. Biçimsel sunum ve ders kitaplarının içeriği hazırlanırken bu konuya dikkat edilmesi önerisinde bulunulabilir.

Ders kitaplarında Hindistan'da kurulan Türk devletleri konusunun biçimsel sunumuna ilişkin kontrol çizelgeleri konusunda yaptığımız araştırma gösteriyor ki ders kitapları içerik bakımından yetersiz olduğu gibi ayrıca biçimsel sunum bakımından da yetersizdir. Günümüzde yeni yaklaşımlara uygun ders kitapları hazırlamaya çalışırken tarih konularının en can alıcı kısımlarının gözden kaçtığı ve konu sunumunu acıklaştıracak etkili bir sunumu destekleyecek görsel ve biçimsel sunum unsurları yetersizdir. Cemaloğlu(2003) tarafından yapılan araştırmaya göre ders kitaplarında kullanılan görsel malzemeler konuyla doğrudan ilgili olmalı, fotoğraf yerine resimleme tercih edilmelidir. Aynı zamanda renk, ışık ve çizgi gibi elemanlar doğru ve görsel yapıyı destekler nitelikte olmalıdır. Kitap yazarları ve ders kitaplarını denetleyen komisyonların materyal geliştirme ve program konusunda eğitim almış kişilerden seçilmesi önerisinde bulunulabilir. Ders kitaplarının biçimsel sunum bakımından denetiminin özenle yapılması önerisinde de bulunulabilir.

Tarih öğretiminin amaçlarından en önemlileri hiç kuşkusuz öğrencilerde Türk kimliği ve tarih bilincini oluşturabilmektir. İyi bir program düzenleyerek ve konuların dağılımını doğru bir şekilde yaparak bu mümkündür. Türklerin dünya coğrafyasına dağılımlarını kavratılabilmenin en iyi yolu kuruldukları bölgelere göre gruplama yapmaktır. Böylece öğrenci, hem devletlerin hâkimiyet sınırlarını kavrayacak, hem de Türklerin ne kadar geniş bir alana hâkimiyet kurdukları anlaşılacaktır. Geçmişten günümüze kadar gelen ve inceleyebildiğimiz ders kitaplarına baktığımızda konular bölge gruplaması yapılarak değil, genelde kronolojik sıralama yapılarak ders kitaplarında yer almıştır. Ayrıca müfredatta yapılan değişikliklerin sıklığı nedeniyle her devlet her ders kitabında ve aynı düzeyde yer almamıştır. Bunun dışında yine söz konusu konular ders kitaplarında yeteri kadar ele alınmadığı gibi Türk tarihindeki yeri ve önemine de değinilmemiştir.

Yaptığımız araştırmada görüldüğü gibi günümüze geldikçe müfredatımızda görülen milli tarih anlayışından uzaklaşma ders kitaplarına da yansımıştır.

Bulut(2008) tarafından yapılan çalışmada ders kitaplarının öğrenciye hedef-davranışları kazandırma, kılavuz olma, öğrencinin hazır bulunuşluğunu artırma, kişiliğini geliştirme ve kültürünü arttırma gibi işlevleri vardır şeklindedir. Araştırmanın sonucunda yüzyıllarca hüküm sürdüğümüz bu coğrafya ile ilgili -ki bizzat devletler kurduğumuz bu geniş alanın- ders kitaplarında "tarih öğretiminin genel amaçlarından önemli ölçüde uzaklaştığını" yok sayıldığı ve geçiştirildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle Tarih ve Sosyal Bilgiler müfredatının yeniden düzenlenerek bu konuların ders kitaplarındaki durumu hakkında çalışılması önerisinde bulunulabilir.

Köksal (2007)' belirttiği gibi geçmişini bilmek şüphesiz ki geleceğe güvenle bakmamızı ve emin adımlarla yürümemizi sağlar. Bir devletin tarihindeki savaşların sebepleri, sonuçları hangi devletlerle, hangi dönemlerde hangi nedenlerden dolayı dost ya da düşman olduğunun bilinmesi günümüz şartlarında da benzer olaylarda bize ışık tutacaktır. Geçmişini bilerek geleceğe yönelmiş toplumların muvaffakiyet gücü de o nispette artacaktır. Son yıllarda ders kitaplarındaki tarihi ve kültürel değerlerimiz konularında azalma ve/veya konu sınırlaması olduğu araştırmanın bulguları sonucunda elde edilmiştir. Tarih ders kitaplarının bu durumu ile ilgili önlemler alınması gerekmektedir. Bununla birlikte aynı problem Tarih ders saatleri için de geçerlidir ki orta öğretimde ve liselerde her geçen gün ders saatlerinde azaltılma yapılmaktadır. Bu durum da öğrencilerde Türk kimliği ve Türklük bilgi ve bilincinin azalması sonucunu doğal olarak ardından getirmektedir. Bu sebeple Talim ve Terbiye Kurulunun ve üniversitelerimizin ilgili bölümlerin bu soruna çözüm getirebilmek için girişimlerde bulunmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Aka, İ. (1991) "Timur ve Devleti " TTK. Ank.
Akün, Ö. F.(1995)"Babürname" T.D.V.İ.A C:4
Arat, R.(1992) "Türk Lehçe ve Şiveleri" Türk Dünyası El Kitabı C.2 T.K.A.E. Yay. Ank.
Beksaç, E.(1995) "Hind-İslam Sanatı " T.D.V.İ.A. C.18:s.101
Banarlı, N.S.(1983) "Babür – Babürname" Resimli Türk Edebiyat C:I İst.
Bayur, Y.H.(1987) "Hindistan Tarihi" C.I-II TTK Ank.
Bayur, Y.H.(1984) "Orta Çağda Türkler ve Hindistan" TTK Kongresi C.II. Ank.
Benedek, P. (2002) "Babür İmp. Türkçe" Türkler Ans. C.8
Bıyıktaş, H.(1989) " Hindistan Türk İmparatorlukları" TTK Ank.
"Biruni" (1995) T.D.V.İ.A. C.6
Bulut, S.(2008).*İlköğretim Ders Kitaplarının Görsel Boyut Ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
Cemaloğlu, N. (2003). *Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi: Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Cöhce, S. "Hindistan'da Kurulan Türk Devletleri" Türkler Ans. C.8
Çakmak, M. A.(2002) Türkler Ans. C. 4: s.904-915
"Osmanlılar" D.G.B.İ.T.(1992) C. 10 Çağ yay. İst.
Durak, N.(2000)" Hindistan'a Kuzeyden Yapılan Seferler" ASAM Ank.
Genç, R. (1997)" Kaşgarlı Mahmut'a Göre XIX. yy Türk Dünyası "T.K.A.E.
Yay. Ank.
Gökçe, M.(2001) "Hindistan'da Kurulan Türk Devletleri" Yayınlanmamış
Lisans Tezi Ank.
Grenard, F.(1992) "Asya'nın Yükselişi ve Düşüşü" İst.
Hartamn, R.(1982) "Hindistan'da Türk İmparatorlukları" İ.A. C.5
Kafesoğlu, İ.(1992) "Harezmsahlar Devleti Tarihi" TTK Ank.
Keskin, M.(1991) "Hindistan Türklerinin Milli Mücadelede Türkiye'ye
Yardımları" Erciyes Üniv. Yay. Kayseri
Konukçu, E.(1995) "Babürler" T.D.V.İ.A. C.4
Konukçu, E.(1995) "Gazneliler " T.D.V.İ.A. C.13
Kortel, H.(2002) "Delhi Türk Sultanlıkları" Türkler Ans. C: 8
Köksal, H.(2007). "İlkçağ'da Vatandaşlık Eğitimi Olarak Tarih Öğretimi"
Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:15 No:1: 271-278
Merçil, E.(1989)"Gazneli Devleti Tarihi" TTK Ank.
Merçil, E.(1992) "Gazneliler" D.G.B.İ.T C.6
Merçil, E.(1995) "Gazneli Devleti" T.D.V.İ.A. C.13
Nizami, K.A.(1995) "Hindistan Din" T.D.V.İ.A. C. 18
Şahin, M.(2003) " Türk Tarihi ve Kültürü" Gündüz Yayıncılık Ank.
Özaydın, A.(2002) "Harezmsahlar Devleti" Türkler Ans. C.4
Özcan, A.(1995) "Osmanlı Hindistan Münasebetleri " D.V.İ.A. C.18
Özcan, A.(1995) "Hindistan Tarihi " D.V.İ.A. C.18
Özdemir, Y.(2004) "Postmodernizm Ve Tarih Öğretimi" *Kazım Karabekir
Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9: 311-322
Palabıyık, H.(2002) "Gazneli Devleti " Türkler Ans. C. 4
Rasonyi, L.(1993) "Tarihte Türklük " T.K.A.E. Yay. Ank.
Taneri, A.(1995) "Harezmsahlar" D.V.İ.A. C.16
Uluçay, Ç.(1965) " İlk Müslüman Türk Devletleri" İst.
Uzunçarşılı, İ. Hakkı.(1995) "Osmanlı Tarihi" C.II TTK Ank.

6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN SÖZVARLIĞI VE SÖZCÜK SIKLIĞI DAĞILIMI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Erkan ÇER

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erkan.cer@amasya.edu.tr

Hatice TURHAN AĞRELİM

30 Ağustos Ortaokulu

Makale Gönderme Tarihi: 29.07.2016 Makale Kabul Tarihi: 13.12.2016

Özet

Bu çalışma, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki sözcük sıklığı ve sözcük sıklığı dağılımını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylelikle, öğrencilerin hem temel sözcük dağarcıkları ortaya çıkartılabilir hem de bu sözcükleri öğelerinin yazılı anlatım becerilerine yansıma durumu belirlenebilir. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde sözcük sıklığının gelişmesine katkı sağlayabilir. Betimsel bir yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmaya, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde olmak üzere 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu bir soruyla öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan elde edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise, içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Bu çözümleme, Cibakaya 2.3 dizin programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazılan anlatımlarındaki sözcük sıklığı ve sözcük sıklıkları incelendiğinde, onların çeşit ve soyut sözcük sıklığı bakımından yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin niteliğinin olumsuz etkilenmesine, onların duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde dile getirememelerine, iletişim ve etkileşim süreçlerinde olumsuzluklar yaşamalarına yol açabilir. Bu bakımdan, hem farklı yaş ve gelişim düzeylerinde bulunan öğrencilerden hem de alan uzmanları tarafından belirlenmiş nitelikli yapıt, gazete, dergi ve ilgili kaynaklardan oluşturulacak havuzdan en sık kullanılan sözcükler belirlenerek yaş gruplarına uygun bir biçimde kazandırılması gereken sözcük listeleri belirlenebilir ve öğrencilerin ilgi alanları ve alışkanlıkları da göz önüne alınarak elde edilen veriler doğrultusunda öğretim programları ve ders araç gereçleri hazırlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Yazılı Anlatım, Sözcük Sıklığı, Sözcük Dağarcığı.

EXAMINATION OF VOCABULARY AND DISTRIBUTION OF WORD FREQUENCY OF WRITING SKILLS OF STUDENTS IN 6, 7 AND 8 GRADE

Abstract

This study aims to reveal the vocabulary and word frequency distribution of students' written expression skills. Thus, the basic vocabulary of the students can be revealed and the reflection status of these words to the written expression skills may be determined. This may contribute to the development of the learner's literary skills in written expression. It was participated sixty students including 6th, 7th and 8th grade students in this descriptive study. The data of the study were obtained from the composition of the students with an open-ended question developed by the researchers. Content analysis was used to analyze the data obtained from the students. This analysis was performed through the Cibakaya 2.3 directory program. As a result, in this study, it was determined that when the vocabulary and word frequencies in the written expressions of the students at the 6th, 7th and 8th grade levels were examined, they were not sufficient in terms of variety and abstract vocabulary. This can lead to the negative effects of the quality of the students' understanding and explaining skills, their ability to express their emotions and thoughts in an effective manner, and the negativity in communication and interaction processes. In this respect, the most frequently used words may be determined from the students who are at different ages and development levels as well as the qualified works, newspapers, magazines and related resources determined by the field experts and the word lists which should be

given to the age groups in an appropriate way may be determined and the students' interests and habits. Instructional programs and course materials may be prepared in the direction of the obtained data.

Key Words: Student, Writing Skills, Word Frequency, Vocabulary

Giriş

Türkçe öğretiminin temelini dilsel beceriler oluşturmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri, anlama işlevini; konuşma ve yazma becerileri de anlatma işlevini yerine getirmektedir. Özellikle anlatma isteği insanda doğuştan gelen, sonradan dil aracılığıyla konuşma ve yazma olmak üzere iki ana biçimde gerçekleşen becerilerdir (Binyazar ve Özdemir, 2006). Bu beceriler içinde yazma becerisi düşüncelerin, duyguların ya da olayların yazı ile anlatılmasını sağlar ve dört temel dilsel becerinin de son halkasını oluşturur (Akyol, 2007; Demirel ve Şahinel, 2006; Göçer, 2014; Göğüş, 1993; Karatay, 2013; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016; Özbay, 2006; Öz ve Çelik, 2007). Bu beceri hem öğretim sürecinde başarı elde etmenin hem de günlük yaşamda kendini anlatmanın anahtarıdır (Bayat, 2013; Sever, 2011). Bu bakımdan, öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerisini geliştirmek, onlarda yazıya karşı ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, öğrencilere yeteri kadar dönüt veren uygulama çalışmalarına yer verilmelidir (Karatay, 2013); çünkü öğretim süreçlerinde, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar, etkili iletişim ve etkileşim kurabilen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir.

Sözcük dağarcığı, bireysel sözcükler olarak tanımlanır. Bu bireysel sözcüklerle öğrenciler, yaşamları boyunca edindikleri sözcükleri belleklerinde depolayarak bir birikim oluştururlar. Bu tür bir birikimle kullanılan sözcüklerin tamamı onların sözcük dağarcıklarını oluşturur (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2006). Öğrencilerin kendilerini etkili bir biçimde anlatabilmelerinde, okuduğunu ve dinlediğini anlama sürecinde ve iletişimde bulunduğu insanları anlayabilmelerinde sahip oldukları sözcük dağarcıklarının önemi büyüktür (Özbay, 2005; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bu bakımdan, yazılı anlatım becerisinin gelişmesinde sözcük ediniminin katkısı yadsınmaz (Budak, 2000). Özellikle çocuğun sözcük dağarcığının gelişmişliği ve sözcükleri kullanmadaki başarısı, onun yazılı anlatım becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Alperen, 1991; Çiftçi ve Çeçen, 2014); çünkü çocuklar sözcükleri öğrenirken aynı zamanda o dilin sözcükleriyle de karşı karşıya kalırlar (Karatay, 2007; Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Daha farklı bir anlatımla, bir dilin sözcükleri o dilin sözcükleri, deyimleri, atasözleri, ikilemeleri, terimleri ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bir bütün olduğundan (Aksan, 2006), çocukların dille kurdukları etkileşimler, onların sözcüklerini geliştirerek duygu ve düşüncelerini yazılı olarak etkili bir biçimde yansıtmalarına olanak sağlayabilir. Bu bakımdan, öğrencilerin temel sözcük düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Temel sözcükler, her dilde kuşaktan kuşağa aktarılan, insan yaşamında birinci derecede önemli olan, insan ve çevresine ilişkin olan temel kavramları içeren

bir yapı ve bir dilin en köklü, en eski sözcüklerinin oluşturduğu bir bütündür. Bu yönüyle, bu sözcükleri oluşturan sözcükler dilin çekirdek kısmını oluşturmaktadır olup dilin en az değişen kısmıdır. Bununla birlikte, bir dilin temel sözcükleri, sözcüklerinin küçük bir bölümünü oluşturmaktadır; çünkü temel sözcüklerindeki sözcükler en çok yinelenen sözcüklerdir (Aksan, 2007). Bu bakımdan, hazırlanacak olan öğretim araç ve gereçlerinde, özellikle de ders kitaplarında temel sözcükleri dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte, yaş gruplarına göre çocukların edinmesi gereken temel sözcüklerini kapsayacak ders kitapları ve Türkçenin sözcüklerini yansıtan nitelikli metinler hazırlanmalıdır.

Her dilde bazı sözcükler diğerlerine göre daha sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yönüyle, ne kadar sözcük bilinirse bilinsin, anadilinde ne kadar sözcük olursa olsun bir dilde günlük kullanılan sözcük sayısı en çok birkaç bin sözcükle sınırlıdır. Bireyin yaşamsal alanına yakın olan sözcükler diğer sözcüklere oranla daha sık kullanılmaktadır. Diğer sözcüklerin kullanılması ise, bireylerin gereksinimlerine göre dağılım göstermektedir (Aksan, 2007). Bu bakımdan, sözcük sıklığı alanında yapılacak tarama çalışmalarıyla, birbirinden çok farklı özellikteki sosyal grupların yazılı ya da sözlü anlatımlarıyla çeşitli yazınsal metinlerde geçen sözcüklerin sıklığı belirlenebilir. Böylelikle her yaşta ya da her düzeydeki bir grubun iletişim ortamında daha çok hangi sözcükleri kullandığı, bir topluluğun ya da bir kitlenin sözcüklerinin en çok hangi öğelerden oluştuğu, toplumun genelinde iletişimde daha çok hangi sözcüklerde yoğunlaştığı belirlenebilir (Karadüz, 2004). Bununla birlikte, sözcük sıklığı çalışmalarının ilköğretim öğrencilerine başlangıç aşamasında hangi sözcüklerin öğretileceğinin belirlenmesinde, sözcüklerden hareketle dilin kullanıcılarında meydana gelen kültür değişimlerinde, sözlük hazırlanırken sözcüklerin anlamlandırılmasında hangi anlamın ön plana alınacağı, dilin geçirmiş olduğu değişimlerin ortaya çıkarılmasında, dildeki yabancı sözcük oranlarını göstererek dilin gelişim süreci ile ilgili bilgi sunmasında, biçimbilim çalışmada ayrıntılı veri sağlanmasında, metin çözümlemelerinin daha sağlıklı yapılmasında önemli katkıları vardır (Ölker, 2011).

Türkçede sözcük sıklığı üzerine öğrenci, metin, ders kitabı ve sözlükleri kapsayan birçok çalışma yapılmıştır (Baş ve Demirci, 2015; Başpınar, 2008; Doğru, 2008; Göz, 2003; İpekçi, 2005; Karahan, 2007; Karakaya, 2011; Keklik, 2009; Kutlu, 2006; Özbay, Büyükkız ve Uyar, 2011; Öztekin, 2008; Turgut, 2008; Tülü, 2012; Uluçay ve Börekçi, 2015). Özbay, Büyükkız ve Uyar (2011) tarafından, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine yapılan çalışmada, kız öğrencilerin bir metinde kullandıkları sözcük sayısının (222,73), erkek öğrencilerin kullandığı toplam sözcük sayısına göre (167,80) daha fazla olduğu görülmüştür. Karahan (2007) tarafından gerçekleştirilen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime servetini belirlemeye yönelik çalışmada, erkek öğrencilerin 9658 toplam sözcük sayısında 1660 çeşit sözcük; kız öğrencilerin 8512 toplam sözcük sayısında 1535 çeşit sözcük kullandığı ortaya çıkarılmış ve öğrencilerin en sık kullandıkları sözcüklerin "ad 55, ağaç 74, al 85, ama 107, anne 137, arkadaş 92, baba 141, başlamak 69, çıkmak 83, çocuk 61,

çok 340, eğitim 80, etmek 81, geçmek 72, gelmek 203, gitmek 312, güzel 114, için 128, köy 319, olmak 450, ora 147, sonra 219, var 280, ve 399, yemek 87, yer 171" olduğu görülmüştür. İpekçi (2005) tarafından, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin kelime serveti üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatımlarında en fazla kullandığı sözcüklerin "ve 413, bir 358, insan, 353, bu, 255, olmak, 240, için, 178, biz, 170, o 123, ben (zamir) 122, çok 117" olduğu belirlenmiştir. Turgut (2008) tarafından, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime serveti üzerine yönelik yaptığı çalışmada, öğrencilerin toplam 22010 sözcük, 61 ikileme, 134 deyim, 5 atasözü kullandıkları; özdeyiş ise hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Öztekin (2008) tarafından, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime serveti üzerine yönelik yapılan çalışmada, erkek öğrenciler 10241 toplam sözcük sayısında 1378 çeşit sözcük kullanırken kız öğrenciler toplam sözcük sayısında 1249 çeşit sözcük kullanmışlardır. Başpınar (2008) tarafından, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime serveti üzerine yönelik yaptığı çalışmada, öğrencilerin toplam 31305 sözcük, 115 ikileme, 136 deyim, 14 atasözü ve 9 özdeyiş kullandıkları belirlenmiştir. Karakaya (2011) tarafından, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime serveti üzerine yönelik yaptığı çalışmada, öğrencilerin toplam 35055 sözcük, 92 ikileme, 579 deyim, 22 atasözü kullandıkları belirlenmiştir. Tülü (2012) tarafından, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime serveti üzerine yönelik yaptığı çalışmada, öğrencilerin toplam 34795 sözcük, 86 ikileme, 233 deyim, 4 atasözü kullandıkları belirlenmiştir. Uluçay ve Börekçi (2015) tarafından ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları deyimler üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin en yaygın olarak kullandıkları deyimlerin "zarar vermek 23, karar vermek, 14, ne kadar 8, not almak 6, gurur duymak 5, uzak kalmak 5, iyi ki 4, örnek vermek 4, az kalsın 3, ayak basmak 2" olduğu görülmüştür. Göz (2003) tarafından günlük gazetelerden, öykülerden, bilimsel çalışmalardan, biyografi, okul kitabı gibi çeşitli alanlardan tarayarak 22.693 sözcükten oluşan Türkçenin sözcük sıklığı sözlüğü oluşturulmuş ve Türkçede en sık kullanılan bir (29286), ve (22856), olmak (20844), bu (15140), için (6886), o (6421), ben "zamir" (5829), ben "ciltte" (10), ben (5819), demek (5419), demek "eylem" (5268), demek "o halde" (151), çok (5405), yapmak (5189), ne (5098), gibi (4994), daha (4683), almak (4422), var (4200), kendi (4175), gelmek (4033), ile (3830), vermek (3827), ama (3668), sonra (3639), kadar (3527), yer (3366), yer "dünya" (5), yer "toprak" (3361), en (3352) olmak üzere ilk otuz sözcük belirlenmiştir. Memoğlu-Süleymanoğlu (2006) tarafından hazırlanan Türkçenin ters sıklık sözlüğünde sözcükler gazete, dergi, toplum, devlet, ekonomi, sanat ve edebiyat yapıtları ile ders kitaplarından elde edildikten sonra yapıtlardaki kullanılış biçimleriyle ve son harflerine göre sözlükte sıralanmışlardır. Bu sözlükte en sık kullanılan sözcüklerin genellikle 10 harfi geçmediği ve en sık kullanılan sözcüklerin ise 127307 sayısı ile iki heceli sözcüklerden oluştuğu ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte, bu sözlükte, ünlü ile biten sözcüklerden en sık kullanılan harf "e"; en sık kullanılan sessiz harf "n", bunu izleyen sessiz harfler "r" ve "k"dir. Keklik (2009) tarafından yetmiş sekiz kaynak

taranarak 7-11 yaş grubu çocuklara öğretilmesi gereken en sık kullanılan 1800 sözcük belirlenmiş ve bu sözcükler uzman görüşleri doğrultusunda "aile ve akraba (8), alışveriş (22), araç ve gereçler (115), bitkiler (33), bilgisayar (9), coğrafya (31), dünya ve çevremiz (22), hava durumu (9), ev ve bina (14), eylemler (346), genel kelimeler (637), genel isimler (419), konuşmayı kolaylaştıran sözcükler (215), ilişki sözleri (3), giysiler (23), hayvanlar (52), insanı niteleyen kavramlar (71), köy ile ilgili kavramlar (9), meslekler (36), müzik ve müzik aletleri (5), okulla ilgili kavramlar (32), oyun, oyuncak spor ve eğlence (23), renkler (5), sayılar (17), taşıtlar (15), ulaşım (33), vücudumuz (26), yapılar (27), yiyecek ve içecekler (26), yönler (4), zaman dilimleri (37), karşıt anlamlı kavramlar (133)" gibi kavram alanlarına göre listelenmiştir. Kutlu (2006) tarafından 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sözcük sıklığı açısından değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan ortak sıklık dizini belirlenmiş ve bu dizindeki "bir (862), bu (476), da/de (406), ol- (383), ve (360), o (293), ben (269), de- (230), ne (183), için (158), var (140), her (133), gel- (132), insan (132), gibi (129), kendi (129), iç (122), sen (117), gör- (116), sonra (109), yer (108), çocuk (107), Atatürk (105), iste- (105), çok (104), biz (103), git- (99), daha (98), gün (97), yap- (91)" ilk otuz sözcük ortaya çıkarılmıştır. Baş ve Demirci (2015) tarafından, ikinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı açısından karşılaştırdıkları çalışmada, ders kitabında bulunan 1826'sı farklı olmak üzere 7449 sözcüğe karşılık, çalışma kitabında bulunan sözcüklerden 210'u farklı olmak üzere 238 sözcük olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, çalışma kitabındaki 252 etkinlikte, salt bir tane deyim (gözlerini açmak) olduğu ve atasözlerinin ise her iki kitapta bulunmadığı ortaya çıkartılmıştır. Doğru (2008)'nun 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki deyimler üzerine yaptığı sıklık çalışmasında ise, bu kitaplarda salt 347 deyim olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini sözcük sıklığı ve sözcük sıklığı dağılımı açısından incelemektir. Çünkü öğrencilerin sözcük dağarcıkları ve edindikleri sözcük sıklığı, onların yazılı anlatım becerilerini doğrudan etkileyebilir. Bu durum, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatmasına, doğru, etkili ve uygun bir biçimde sözcükleri kullanmasına, anlatımın tam ve açık bir biçimde yansıtılmasına, aktarılan düşüncenin oluşmasında yan yana gelecek sözcükleri düzenlemeye yönelik olarak yazılı anlatım becerisinin gelişmesinde sözcük sıklığının önemini ortaya çıkaracaktır. Böylelikle, öğrencilerin hem sözcük sıklıkları belirlenecek hem de bu öğeleri yazılı anlatım becerilerine yansıtıp yansıtmadıkları açığa çıkarılacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini sözcük sıklığı ve sözcük sıklığı dağılımı açısından incelemeyi amaçlayan betimsel nitelikte bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce dizgesel ve

açık bir biçimde belirtilir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bununla birlikte, bu tür araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı ve derinlemesine bir biçimde araştırılmaktadır (Karakaya, 2014). Betimsel araştırmalarda, üzerinde çalışılan olay, olgu ya da durumları kontrol etme etkinliği yoktur. Araştırmacılar, bu değişkenlere müdahale etmeyerek olayların akışını engelleyecek tutum ya da davranış içinde olmazlar (Creswell, 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yoluyla seçilen 60 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı çalışma yapacağı örnekleme maliyet, zaman ve kolay ulaşılabilirlik gibi değişkenleri göz önüne alarak belirler (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu yönüyle, bu araştırmaya katılan bütün öğrenciler, İstanbul ilinde yer alan bir ortaokulda 6, 7 ve 8. sınıfta eğitimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin 34 (% 57)'si kız ve 26 (% 43)'ü erkektir. Öğrencilerin diğer demografik bilgilerine ilişkin bilgi toplanılmamasına karşın bu örneklem grubunda daha önce gerçekleştirilen araştırmalar öğrencilerin yaş aralığının 11 ile 15 arasında değişebileceğini göstermektedir (Şahin, Barut ve Ersanlı, 2013).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı öğrencilerin günlük yaşamlarındaki en çok ilgili oldukları sözcükleri belirlemek amacıyla onlardan yapmaktan hoşlandığı ya da hoşlanmadığı eylemlere yönelik bir kompozisyon yazmalarını istemiştir. Araştırmacı, her düzeyde bulunan öğrencilerin duyu ve düşüncelerini sınırlandırmamak ve onların sözcük dağarcıklarını bütün yönleriyle ortaya çıkarmak için herhangi bir konu kısıtlamasına gitmemiştir. Böylelikle 6, 7 ve 8. sınıfta yer alan öğrencilerin tamamı bir ders saati içinde istedikleri bir konuda yapmaktan hoşlandığı ya da hoşlanmadığı eylemlere yönelik bir kompozisyon yazmışlardır. Öğrencilerin kompozisyon yazımı sırasında, araştırmacı hiçbir biçimde öğrencilere müdahale etmemiştir. Süreç sonunda, öğrencilerin tamamı kompozisyonlarını tamamlayıp araştırmacıya vermişlerdir. Daha sonra öğrencilerden yazılı olarak elde edilen veriler, çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar tarafından düz metin olarak yeniden yazılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada, içerik çözümlemesi türlerinden sıklık çözümlemesi tekniği uygulanmıştır. İçerik çözümlemesi, metnin içeriğinde bulunan sözcüğü, anlamı, resmi, simgeleri ve herhangi bir iletiyi çözümleme tekniğidir (Neuman, 2016). Bu yönüyle, bu çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini sözcük ve sözcük sıklığı dağılımına yönelik çözümleme yapılmıştır. Bu çözümleme, Cibakaya 2.3 dizin

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Sözcük Sıklığı ve Sözcük Sıklığı Dağılımı Açısından İncelenmesi

programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu program, bir metinde yer alan bütün sözcükleri dizinlerken istenirse geçtiği yerleri vermeden bir dosyadaki sözcüklerin dizinini ve her bir sözcüğün kaç defa geçtiğini de göstermektedir. Bu yönüyle, araştırmacılar tarafından düz metne aktarılan öğrencilerin yazıları, öncelikle küçük harflere dönüştürülerek paragraf, satır boşluğu ve sözcükler arasında birden fazla boşluk bırakılmadan programda çözümlenmek üzere veri girdisi olarak yapılandırılmıştır. Bununla birlikte, program, öğrencilerin yazılarındaki adların, eylemlerin, ikilemelerin, deyim ve atasözlerinin yazımını farklı kodlanmasını istediği için her iki araştırmacı tarafından bu kodlamalar oluşturularak öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sözcük sıklığı ve sözcük sıklığı düzeyleri belirlenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sözcük sıklığı ve sözcük sıklıklarının 6, 7 ve 8. sınıflardaki dağılımına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3: 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Sözcük Sıklığı ve Sözcük Sıklığı

oyna-	19	daha	2	dinozor	1	sinema	1
hoşlan-	14	dolaş-	2	disney	1	sit	1
oku-	14	dondurma	2	doğa	1	sohbet	1
alan	13	et-	2	dolap	1	sosyal	1
ilgi	13	git-	2	düzenle-	1	tak-	1
kitap	13	güzel	2	eğlen-	1	takip	1
çok	12	hayvan	2	fakat	1	tatil	1
izle-	12	ile	2	genellikle	1	top	1
sev-	10	ilgilen-	2	gir-	1	voleybol	1
bilgisayar	9	spor	2	gitar	2	yaz-	1
müzik	9	şarkı	2	hakkında	1	yemek	1
ve	9	televizyon	2	hava	1	yeni	1
arkadaş	8	ye-	2	hepsi	1	yorum	1
dinle-	8	yer	2	hızlı	1	yönelik	1
oyun	8	ben	2	ilgili	1	zevкли	1
film	7	birlikte	2	ilginç	1	abi	1
futbol	6	çiz-	2	ise	1	bilgi	1
yap-	6	aile	1	iste-	1		
bir	5	ailece	1	iyi	1		
gez-	5	alışveriş	1	kafa	1		
en	4	anlat-	1	kardeş	1		
şey	4	ansiklopedi	1	kola	1		
yüz-	4	aile	1	komedi	1		
bin-	3	araştırma	1	konuş-	1		
bisiklet	3	baba	1	koş-	1		
dergi	3	belgesel	1	mısır	1		
dışarı	3	bu	1	moda	1		
geçir-	3	channel	1	nota	1		
ol-	3	çal-	1	oy	1		
resim	3	çeşitli	1	paylaşım	1		
vakit	3	çıkart-	1	program	1		

Tablo 1'de görüldüğü gibi, 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sözcük sıklıkları incelendiğinde, öğrencilerin 320 çeşit sözcük kullandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin en sık kullandıkları ilk 20 sözcüğün ise, "oyna- 19, hoşlan- 14, oku- 14, alan 13, ilgi 13, kitap 13, çok 12, izle- 11, sev- 10, bilgisayar 9, müzik 9, ve 9, arkadaş 8, dinle 8, oyun 8, film 7, futbol 6, yap- 6, bir 5, gez- 5" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin yazılı anlatımlarında ikileme, atasözü, deyim, özdeyiş ve kalıpsöz gibi sözcük öğelerini kullanmadıkları ortaya çıkartılmıştır. 320 çeşit sözcük içinde % 97.2 oranında somut, % 2.8 oranında ise soyut sözcüğün olması "hoşlan- 14, ilgi 13, sev- 10, oyun 8, vakit 3, eğlen- 1, iyi 1, yorum 1, zevkli 1", öğrencilerin temel sözcük içerisinde soyut sözcük oranının oldukça az olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 2: 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Sözcük Sıklığı ve Sözcük Sıklığı

çok	25	bir	13	spor	8	mutlu	4
alan	20	oyna-	13	ama	7	alışveriş	3
ben	19	en	11	basketbol	8	arkadaş	3
sev-	19	oku-	11	bu	6	can	3
ve	17	gez-	10	da	6	de-	3
hoşlan-	16	dans	9	de	6	ders	3
ilgi	16	dinle-	9	bilgisayar	4	fen	3
yap-	16	et-	9	çünkü	4	gör-	3
ol-	15	şey	9	daha	4	hayvan	3
müzik	14	kitap	8	futbol	4	her	3
hisset-	3	aç-	1	eğer	1	ki	1
ilgili	3	ağ	1	eğitim	1	konu	1
izle-	3	aile	1	eğitimci	1	koşu	1
o	3	aktivite	1	eleştir-	1	köpek	1
sıkıl-	3	al-	1	emin	1	kötü	1
yan	3	alet	1	esinti	1	kulak	1
yarın	3	an	1	evcil	1	kurs	1
yaz-	3	anlam	1	fakat	1	küçümse-	1
yemek	3	anne	1	fazla	1	maç	1
yer	3	ara	1	gayet	1	merak	1
yüz-	3	ara-	1	geç-	1	mutfak	1
zaman	3	arama	1	gel-	1	neden	1
az	2	aşk	1	genel	1	ora	1
bahçe	2	at-	1	gıda	1	özgüven	1
başka	2	atla-	1	gibi	1	pota	1
bazen	2	baba	1	git-	1	profesyonel	1
çal-	2	bağlama	1	göre	1	rahatla-	1
değil	2	bak-	1	gün	1	ruh	1
dış	2	balkon	1	hafif	1	saat	1
diye	2	baş	1	hani	1	sağlam	1
elbise	2	başarılı	1	hariç	1	sağlıklı	1
film	2	başla-	1	hata	1	sarma	1
geçir-	2	bayıl-	1	hazırla-	1	sayfa	1
gir-	2	bazı	1	hedef	1	sene	1
güzel	2	beden	1	hem	1	ses	1
hayat	2	bekle-	1	hemen	1	son	1
için	2	besle-	1	hep	1	sonra	1
insan	2	bilgi	1	hızlı	1	sor-	1

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Sözcük Sıklığı ve Sözcük Sıklığı Dağılımı Açısından İncelenmesi

internet	2	biri	1	hiç	1	sosyal	1
ise	2	bisiklet	1	hip hop	1	söyle-	1
kalk-	2	biz	1	hobi	1	söz	1
kendi	2	boş	1	hüzünlü	1	sür-	1
koş-	2	bulaşık	1	iç	1	şiir	1
mesela	2	büyü-	1	ile	1	tane	1
ne	2	büyük	1	in-	1	televizyon	1
öğren-	2	çek-	1	ip	1	topla-	1
öğret-	2	çekyat	1	iyi	1	uğraş-	1
pek	2	çeşitli	1	kafa	1	uyu-	1
resim	2	çık-	1	kalp	1	uzak	1
salsa	2	çiğ köfte	1	kardeş	1	yükselt-	1
seyret-	2	çiz-	1	karşı	1	yürü-	1
şarkı	2	dayalı	1	katıl-	1	yüzme	1
tabii	2	dışarı	1	keşfet-	1	zaten	1
tasarla-	2	dile-	1	kıpır kıpır	1	zemin	1
tek	2	doğru	1	yat-	1	zevk	1
telefon	2	doktor	1	yaz	1	video	1
top	2	dolaş-	1	yazı	1	vs	1
voleybol	2	duy-	1	yıka-	1	çeşitli	1
yarış	2	duyarlı	1	yok	1	çıkart-	1
yeni	2	duygu	1	yorum	1	dinlen-	1
yüz	2	düşün-	1	sahip	1	program	1
uzay	1	belgesel	1	bir arada	1		
üç	1	bu	1	böylelikle	1		
üzeri	1	channel	1	çünkü	1		
var	1	çal-	1	ders	1		

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki sözcük sıklığı ve sözcük sıklıkları incelendiğinde, öğrencilerin 640 çeşit sözcük sıklığı kullandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin en sık kullandıkları ilk 20 sözcüğün ise, "çok 24, alan 20, ben 19, sev- 19, ve 17, hoşlan- 16, ilgi 16, yap- 16, ol- 15, müzik 14, bir 13, oyna- 13, en 11, oku- 11, gez- 10, dans 9, dinle- 9, et- 9, şey 9, kitap 8" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında ikileme, atasözü, deyim, özdeyiş ve kalıpsöz gibi sözcük öğelerini kullanmadıkları ortaya çıkartılmıştır. 640 çeşit sözcük sıklığı içinde % 96.7 oranında somut, % 3.3 oranında ise soyut sözcüğün olması "sev- 19, hoşlan- 17, ilgi 16, mutlu 4, hisset 2, ilgili 3, zaman 3, anlam 1, aşk 1, duyarlı 1, duygu 1, eleştir- 1, hüzünlü 1, iyi 1, kötü 1, küçümse- 1, merak 1, özgüven 1, yaşam 1, yorum 1, zevk 1", öğrencilerin temel sözcük sıklığı içerisinde soyut sözcük oranının oldukça az olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3: 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Sözcük Sıklığı ve Sözcük Sıklığı

oyna-	25	oyun	6	geçir-	3	gel-	2
ve	21	bilgisayar	5	git-	3	gör-	2
müzik	20	bu	5	kendi	3	hakkında	2
yap-	20	uğraş-	5	konu	3	hayvan	2
çok	15	yer	5	öğren-	3	hisset-	2
hoşlan-	15	bir	4	sıklı-	3	için	2
izle-	15	çalış-	4	sohbet	3	ile	2
kitap	15	ders	4	yabancı	3	incele-	2

dinle-	14	en	4	ye-	3	kafa	2
oku-	14	ilgili	4	zevk	3	konser	2
ilgi	11	resim	4	ağaç	2	o	2
alan	10	tiyatro	4	alet	2	roman	2
arkadaş	10	voleybol	4	alışveriş	2	sayfa	2
gez-	11	yaz-	4	bilim	2	saz	2
şey	9	aile	3	biyografi	2	seyret-	2
et-	8	al-	3	can	2	soru	2
film	8	ama	3	çal-	2	söyle-	2
futbol	8	araştır-	3	dal-	2	spor	2
ol-	8	basketbol	3	dans	2	sür-	2
sev-	8	ben	3	değil	2	şarkı	2
araştırma	6	çek-	3	dolaş-	2	takip	2
belgesel	6	çöz-	3	duy-	2	tarihi	2
insan	6	doğa	3	farklı	2	televizyon	2
test	2	de-	1	işaret	1	sıkıntı	1
ünlü	2	değişik	1	işte	1	sınır	1
vakit	2	den-	1	iyi	1	sinema	1
ver-	2	dene-	1	izlemek	1	sinir	1
yazı	2	deneme	1	kar	1	sürü	1
yemek	2	deniz	1	kara	1	şekilli	1
yeni	2	dergi	1	kardeş	1	şiir	1
yüz-	2	deri	1	kavga	1	takı	1
zaman	2	desen	1	kemik	1	tamamen	1
on	1	dikkat	1	keşfet-	1	tanış-	1
yirmi	1	dizi	1	keyif	1	tarih	1
altmış	1	eğlence	1	kıyafet	1	tarz	1
yetmiş	1	el	1	kişi	1	telefon	1
akciğer	1	erik	1	konuş-	1	telekinezi	1
akıl	1	esrarengiz	1	kopar-	1	telepati	1
Amerikan							
futbolu	1	eşlik	1	kur-	1	top	1
anket	1	evren	1	kültür	1	tüm	1
anla-	1	face	1	lunapark	1	tür	1
anlaş-	1	fazla	1	masal	1	uyu-	1
anlat-	1	felsefe	1	matematik	1	vizyon	1
ayakkabı	1	fen	1	merak	1	vücut	1
ayrıca	1	fimo	1	meyve	1	yağmur	1
bağımlı	1	fotoğraf	1	moda	1	yani	1
bak-	1	full	1	mucize	1	yara-	1
başar-	1	garip	1	mutlu	1	yarar	1
başarısız	1	geç-	1	oje	1	yardımlaş-	1
başka	1	gerçek	1	olay	1	yarışma	1
bayıl-	1	gerilim	1	oluş-	1	yürüyüş	1
bazen	1	gezi	1	ortam	1	zarar	1
bebek	1	gibi	1	ödev	1	zihin	1
beraber	1	gider-	1	öğret-	1	zorla-	1
beyin	1	gir-	1	öykü	1		
bilgi	1	göz	1	öyle	1		
biri	1	güç	1	piknik	1		
bisiklet	1	gül	1	psikoloji	1		
böyle	1	haber	1	rahat	1		
cep	1	hamur	1	rahatla-	1		

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Sözcük Sıklığı ve Sözcük Sıklığı Dağılımı Açısından İncelenmesi

cips	1	hayal	1	rahatlık	1
çel-	1	hiç	1	rap	1
çiçek	1	hikaye	1	sakin	1
çikolata	1	hoşa gitmek	1	sanat	1
çiz-	1	ilgilen-	1	seri	1
da	1	ilginç	1	işaret	1
daha	1	internet	1	işte	1
de	1	iş	1	iyi	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki sözcük sıklığı ve sözcük sıklıkları incelendiğinde, öğrencilerin 625 çeşit sözcük sıklığı kullandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin en sık kullandıkları ilk 20 sözcüğün ise, "oyna 25, ve 21, müzik 20, yap- 20, çok 15, hoşlan- 15, izle- 15, kitap 15, dinle- 14, oku- 14, ilgi 11, alan 10, arkadaş 10, gez- 11, şey 9, et- 8, film 8, futbol 8, ol- 8, sev- 8" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında ikileme, atasözü, deyim, özdeyiş ve kalıpsöz gibi sözcük sıklıklarını kullanmadıkları ortaya çıkartılmıştır. 625 çeşit sözcük sıklığı içinde % 96.6 oranında somut, % 3.4 oranında ise soyut sözcüğün olması "hoşlan- 15, sev 8, ilgili 4, zevk 3, hisset 2, vakit 2, zaman 2, akıl 1, başar- 1, başarısız 1, esrarengiz 1, garip 1, gerilim 1, ilginç 1, iyi 1, kültür 1, merak 1, mucize 1, mutlu 1, sakın 1, sıkıntı 1", 6 ve 7. sınıf düzeylerinde olduğu gibi öğrencilerin temel sözcük sıklığı içerisinde soyut sözcük oranının oldukça az olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma

Sözcük sıklığı ve sözcük sıklığı ile ilgili çalışmalar, öğrencilerin sözcük dağarcıklarının ortaya çıkartılması, onların ilgi ve gereksinim duyabilecekleri sözcüklerin belirlenmesi, sözcük öğretimine katkı sağlaması ve farklı düzeylerdeki öğretim basamaklarında hangi sözcüklerin öğretilebileceğine ilişkin dönütleri sunması bakımından oldukça önemlidir (Baş ve Demirci, 2015; Bayat, 2013; İnce, 2007; Karadüz, 2004; Ölker, 2011; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bu bakımdan, Türkçe öğretiminin etkinlik alanlarının geliştirilmesinde, ders kitaplarının oluşturulmasında ve ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak öğrencilerin dilsel gelişimlerinin desteklenmesinde sözcük sıklığı ve sözcük sıklığı ile ilgili araştırmalara gereksinim vardır. Sözcük öğretiminin aşamalarının belirlenmesinde ise, öğretim ilkeleri, öğrencilerin bireysel farklılıkları, onların dilsel ve bilişsel gelişim dönemleri göz önünde bulundurulmalıdır (Aykaç, 2014; Gözütok 2006; Güneş, 2014; Piaget, 2004). Bununla birlikte, öğrencilerin sözcük sıklığı düzeyleri belirlenerek geliştirilecek öğretim de onların dilsel gelişimlerine katkı sağlayabilir. Bu bakımdan, hangi sözcüğün hangi düzeyde öğretileceğinin bilinmesi, dilsel öğretimi planlı bir süreç durumuna getirebilir.

Bu çalışmada, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sözcük sıklığı dağılımı incelenerek en sık kullanılan ilk yirmi sözcük karşılaştırıldığında, 13 sözcüğün "oyna, hoşlan-, oku, alan, ilgi, kitap, çok, sev-, müzik, ve, dinle, yap-, gez-" üç sınıf düzeyinde öğrencilerin temel sözcük sıklıklarının en sık kullandıkları sözcüklerini ortaya

koymaktadır. İlk 20 sözcüğün karşılaştırılmasında 13 sözcüğün sıklık dağılımlarının örtüşmesi, dağılımların % 65 oranında uyumlu olduğunu göstermektedir. Daha ayrıntılı bir anlatımla, 6. sınıflara ilişkin sıklık dağılımının ilk 20 sözcüğü, 7. sınıflara ilişkin sıklık dağılımının ilk 20 sözcüğüyle karşılaştırılması sonucunda, 20 sözcükten 14 sözcüğün "oyna, hoşlan-, oku, alan, ilgi, kitap, çok, sev-, müzik, ve, dinle, yap-, gez-, bir" örtüşmesi, 6. ve 7. sınıflara ilişkin sıklık dağılımları arasında % 70 oranında uyum olduğunu göstermektedir. 7. sınıflara ilişkin sıklık dağılımının ilk 20 sözcüğü, 8. sınıflara ilişkin sıklık dağılımının ilk 20 sözcüğüyle karşılaştırılması sonucunda ise, 20 sözcükten 15 sözcüğün "oyna, hoşlan-, oku, alan, ilgi, kitap, çok, sev-, müzik, ve, dinle, yap-, gez-, şey, et-, ol-" örtüşmesi, 7. ve 8. sınıflara ilişkin sıklık dağılımları arasında % 75 oranında uyum olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, 6, 7 ve 8. sınıfların sözcük sıklığı dağılımlarının uyumlu olduğunu ve sınıf düzeyi arttıkça bu uyumun arttığını göstermektedir.

Bununla birlikte, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde, öğrencilerin temel sözcüklerine yönelik en sık kullandıkları sözcüklerin olumlu anlamda olması, onların düş ve düşünce evrenlerinin yapısını ortaya çıkartabilir. Çünkü çocuklar kavramlarla düşünürler. Kavramların temelinde de sözcükler vardır (Senemoğlu, 2011). Özellikle öğrencilerin hem üç sınıf düzeyinde en sık kullandıkları sözcüklerin "oyna, hoşlan-, oku, alan, ilgi, kitap, çok, sev-, müzik, ve, dinle, yap-, gez-" olması hem de 6. ve 8. sınıflarda en sık kullanılan sözcüğün "oyna-", 7. sınıf düzeyinde "çok" olması, düzey yönünden öğrencilerin ilgi alanlarını, en çok nelere önem verdiklerini, nelerden hoşlandıklarını ya da neleri istediklerini açığa çıkartmaktadır. Daha ayrıntılı bir söyleyişle, bu çalışmada, öğrencilerin "müzik, dans, kitap, hayvan, salsa, çığ köfte, hip hop, kardeş, bilgisayar, arkadaş, film, futbol, dondurma, komedi, mısır, moda, araştırma, belgesel, resim, tiyatro, voleybol, basketbol, alışveriş, bilim, tarih, televizyon, bisiklet, cips, çikolata, eğlence, face, felsefe, lunapark, telefon" gibi sık kullanmış oldukları sözcükler, onların yaşama bakış açılarını, alışkanlıklarını ve ilgilerini ortaya çıkarmaktadır.

Aynı açık uçlu soruya verilen yanıtlarda, 6. sınıf öğrencilerinin 320, 7. sınıf öğrencilerinin 640 ve 8. sınıf öğrencilerinin 625 çeşit sözcük kullandıkları görülmektedir. Çeşit sözcük sayısının 6, 7 ve 8. sınıflar arasında kademeli olarak artması beklenirken 8. sınıf toplam sözcüklüğünün 7. sınıf düzeyine göre geride kaldığı görülmektedir. Bu durum, ya seçilen örneklemin homojen başarı düzeyinde olmamasından ya da sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik öğretimin gerçekleşmemesinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin yazılı anlatımlarında ikileme, atasözü, deyim, özdeyiş ve kalıpsöz gibi sözcükleri kullanma durumu bakımından daha önceden yapılan çalışmalarla (Başpınar, 2008; Doğru, 2008; Karakaya, 2011; Tülü, 2012; Uluçay ve Börekçi, 2015) bu çalışmanın sonuçları örtüşmemektedir. Çünkü bu çalışmada, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin yazılı anlatımlarında ikileme, atasözü, deyim, özdeyiş ve kalıpsöz gibi sözcükleri rastlanmamıştır. Bu durum, sınıf düzeylerine göre soyut sözcük kullanımının oldukça az olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle 6, 7 ve 8. sınıf

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Sözcük Sıklığı ve Sözcük Sıklığı Dağılımı Açısından İncelenmesi

öğrencilerin en sık kullandıkları sözcükler arasından salt 2 tanesinin "hoşlan-, sev-" soyut sözcük olması, öğrencilerin hem soyut sözcük dağarcıklarının gelişmediğini hem de duygu ve düşüncelerini dile getirirken soyut sözcükleri çok fazla kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Soyut sözcük oranının, sınıf düzeylerinde bu kadar düşük olması, ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının metnin bağlamı dışında değerlendirilmesinden (Karatay, 2007), öğrencilerin okuma kültürü sürecinde yeterince olmamasından (Sever, 2008) ya da yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme becerileri kapsayan üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmamasından kaynaklanabilir (Aslan, 2013). Bu bakımdan, öğrencilerin temel sözcük içerisinde soyut sözcük düzeylerini arttıracak çocuk gerçekliğine ve çocuğa göreliliğe uygun (Çer, 2016a, 2016b, 2016c) yazınsal metinler ile öğretimsel yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, temel sözcük bakımından öğrencilerin en sık kullandıkları ilk on üç sözcüğün "oyna, hoşlan-, oku, alan, ilgi, kitap, çok, sev-, müzik, ve, dinle, yap-, gez-"; Karahan (2007)'in çalışmasında belirlenen salt "arkadaş, çok, et-, geç-, ol, ve" sözcükleriyle örtüştüğü, İpekçi (2005)'nin çalışmasında ise, salt "ve, bir, ol-, çok" sözcükleriyle örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin temel sözcük sıklıklarının birbirlerinden farklı olması, onların ilgi ve gereksinimlerinin, sosyal ve kültürel farklılıkların, onların yetiştiği çevre ve öğretim düzeylerinin sözcük dağarcıkları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Daha yalın bir söyleyişle, sözcük dağarcığının gelişiminde yaş, öğretim düzeyi, sosyo-kültürel çevre ve ekonomik koşullar önemli değişkenlerdir (İnce, 2007; Ölker, 2011). Çünkü sözcük dağarcığı, yaşının gerektirdiği ölçüde geliştirilmemiş bireyler, anlama ve anlatma becerilerinde eksiklikler yaşarlar (Coşkun, 2013; Göçer, 2014; Sever, 2011; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007). Anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi ve akademik başarının artması sözcük dağarcığının gelişimine bağlıdır (Özbay, 2005). Bu yönüyle, sözcük öğretiminin okulöncesini de kapsayacak bir biçimde ilköğretimin ilk basamaklarından başlayarak sistemli biçimde hem yapılandırılması hem de dilsel olarak öğrencileri bir üst öğretim düzeyine hazırlaması gerekmektedir. MEB Türkçe Öğretim Programı (2015)'nda hangi öğretim düzeyinde ne kadar sözcük öğretilmesi gerektiğine ve sözcük sıklığına ilişkin bilgilere yer verilmemiştir. Bu bakımdan, sözcük öğretiminin sistemleştirilmesinde ve basamaklarının düzenlenmesinde sıklık çalışmalarına önem verilmelidir.

Bu çalışmanın ilk sınırlılığı, salt 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden seçilen 60 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu nedenle, daha sonra yapılacak çalışmalar ilköğretim sürecinin tamamını kapsayacak bir biçimde olması gerekmektedir. İkinci olarak, bu araştırma, salt öğrencilerin yazma becerileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlerleyen çalışmalarda, öğrencilerin konuşma becerilerinde yer alan sözcük ve sözcük dağılımı ile ilgili araştırmaların yapılması gerekmektedir. Son olarak ise, bu çalışmada öğrencilerin yaş ve cinsiyet özelliklerinin sözcük ve sözcük dağılımı üzerindeki etkisi incelenmemiştir.

İlerleyen çalışmalarda, sözvarlığı ve sözcük dağılımı üzerinde yaş ve cinsiyet özelliklerinin etkisinin incelendiğini nicel araştırmalar da yapılabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazılan anlatımlarındaki sözvarlığı ve sözcük sıklıkları incelendiğinde, onların çeşit ve soyut sözvarlığı bakımından yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak sunulabilecek öneri ise, hem farklı yaş ve gelişim düzeylerinde bulunan öğrencilerden hem de alan uzmanları tarafından belirlenmiş nitelikli yapıt, gazete, dergi ve ilgili kaynaklardan oluşturulacak havuzdan en sık kullanılan sözcükler belirlenerek yaş gruplarına uygun bir biçimde kazandırılması gereken sözcük listeleri belirlenebilir ve öğrencilerin ilgi alanları ve alışkanlıkları da göz önüne alınarak elde edilen veriler doğrultusunda öğretim programları ve ders araç gereçleri hazırlanabilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2006). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Alperen, N. (1991). *Türkçe (Güzel konuşma, okuma ve yazma) öğretim rehberi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aslan, C. (2013). Çocuk edebiyatı yapıtlarının temel işlevleri. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 17, 6-9.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, B. ve Demirci, S. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 17-29.
- Başpınar, O. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Manisa/Turgutlu ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bayat, S. (2013). İlkokuma ve yazma öğretiminde anlatma becerileri. (Ed.: S. Çelenk). *İlkokuma ve yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten-Kitap.
- Beyreli, L., Çetindağ Z. ve Celepoğlu A. (2006). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/yazma sanatı, yaratıcı yazma dersleri*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92, 19-26.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth edition). London: Routledge.
- Coşkun, E. (2013). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. (Ed.: M. Özbay). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık. s. 49-86.

- Creswell, J. W. (2009). *Research desing: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE.
- Çer, E. (2016a). *Çocuk edebiyatı: 0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çer, E. (2016b). Preparing for books children from birth to six: The approach of appropriateness for the child. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 78-99.
- Çer, E. (2016c). Preparing books for children from birth through age six: A new children's reality approach. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1024-1036.
- Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2014). Kelime öğretimi. (Ed.: A Güzel ve H. Karatay). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Doğru, A. (2008). *6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında deyimler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1993). Türkçe öğretimine genel bir bakış. Ferhan Oğuzkan (Yay. Haz.). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- İnce, H. G. (2007). "İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin taşıdıkları sosyo-kültürel özellikler ile kelime hazinelerinin ilişkisi". *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. (18-20 Haziran Adana).
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin kelime serveti üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karadüz, E. (2004). Sözcük sıklığı çalışmalarının önemi. *V. Uluslararası Türk Dil Kurultayı Bildirileri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Karahan, A. (2007). *Uşak Ulubey ilçesi köy ilköğretim okulları 5. sınıfların yazılı anlatımlarındaki kelime servetinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Karakaya, İ. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Eşme örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Ed.: A. Tanrıoğen). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. s. 57-83.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.

Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. (Ed.: M. Özbay). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık. s. 21-40.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi, Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Keklik, S. (2011). Türkçede on bir yaşına kadar çocuklara öğretilmesi gereken birleşim gücü yüksek ilk bin kelime. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 80-95.

Kutlu, H. (2006). *MEB İlköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin sözcükleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

MEB (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Memοğlu-Süleymanoğlu, H. (2006). *Türkçenin ters sıklık sözlüğü*. Ankara: Kurmak.

Neuman, L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (Çev.: S. Özge). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.

Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öz, F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilköğretilme yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbay, M, Büyükkız, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-173.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.

Öztekin, M. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Düzce/Akçakoca ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim*. (Çev. Hüsen Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem-A Akademi.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Sözcük Sıklığı ve Sözcük Sıklığı Dağılımı Açısından İncelenmesi

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2009). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, E., Barut, Y. ve Ersanlı, E. (2013). Parental education level positively affects self-esteem of Turkish adolescents. *Journal of Education and Practice*, 4(20), 87–97.

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Turgut, A. (2008). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak ili merkez örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Tülü, M. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Eşme örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Uluçay, M. ve Börekçi, M. (2015). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları deyimler üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 317-338.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

MESLEĞE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE ALMIŞ OLDUKLARI ÖĞRETMENLİK EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ahmet BOZAK

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
abozok77@hotmail.com

Talip ÖZDEMİR

İstanbul Maarif Müfettişi, MEB İstanbul Maarif Müfettişleri Başkanlığı,
tlpозdemir@hotmail.com

Durmuş SERASLAN

Tokat Maarif Müfettişi, MEB Tokat Maarif Müfettişleri Başkanlığı,
durmusseraslan@hotmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 26.04.2016 Makale Kabul Tarihi: 15.12.2016

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının üniversitelerde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu; üniversitelerde ne tür bir öğretmenlik eğitimi almak istediklerini belirlemek ve öğretmen adaylarının bu eğitiminin daha başarılı olabilmesi için önerilerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi izlenmiş olup, veri toplama sürecinde standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa İli'nde 2012 yılında göreve başlamış 60 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları göre; eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarını, mesleğe hazırlama konusunda yetersiz olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Mesleğe yeni başlamış aday öğretmenler; öğrencilerle daha çok vakit geçirebilecekleri uygulamaya dönük bir eğitim almak istedikleri, eğitim fakültelerinde ders veren öğretim elemanlarının öğretmenliği bilen, tanıyan ve kendini iyi yetiştirmiş kişilerden olması gerektiği, öğretmenlik uygulamasına yönelik ders süresinin uzatılması gerektiği ve Kamu Personeli Seçme Sınavının (KPSS) kaldırılması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Eğitim fakültesi, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğretmen eğitimi

THE OPINIONS OF BEGINNING TEACHERS ON EDUCATION AND TRAINING THEY HAD AT FACULTIES OF EDUCATION

Abstract

The aim of this study is to describe the beginning teachers' views related to teacher education and training which they had at faculties of education; which kinds of teaching education the teacher-trainees wish to have at universities, and their suggestions for universities' being more successful at teachers' education. A qualitative research model was used in this study, and data were collected by means of phenomenological interviewing

technic. The study group was formed by 60 beginning teachers working in province of Şanlıurfa, in September, 2012. The results of the study indicated that the education faculties were inadequate at training the students to teaching profession itself. Beginning teachers stated that they want to have a more practical education; they also suggested that university teachers should be the teachers who have good teaching qualifications; the duration of training should be lengthened and be started at the first class of universities; there should be lessons at faculties of education about communication towards students and parents; more emphasis should be put on child psychology; state teachers selection exam (KPSS) should be annulled.

Keywords: Faculty of education, beginning teachers, teacher education and training

Giriş

Toplumda eğitime verilen değer, toplumsal gelişmişliğinin önemli göstergelerinden birisi olarak kabul edilebilmektedir. Eğitime verilen değer birçok ölçüsü olmakla birlikte, nitelikli öğretmen yetiştirme bunların başında gelmektedir. Etkili ve verimli bir eğitim sisteminin temel belirleyicilerinden biri olarak kabul edilen öğretmenin nitelikli ve donanımlı yetiştirilmesinin, öğrencilerin de aynı şekilde nitelikli yetiştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Birçok ülkede öğretmenlerin genel durumları incelendiğinde, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının düşük olması, tükenmişlik hissetmeleri ve mesleğe devam etme konusunda cesaretlerinin kırılması gibi durumlar oldukça yaygın olarak görülmektedir. Çok sayıda öğretmen, öğretmenlik mesleğinin, eskisi gibi saygı görmediği düşüncesindedir. Bu durum, öğretmenlerin meslekten ayrılmalarına sebep olmaktadır. ABD ve diğer bazı ülkelerde, öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması ve ücretlerin artırılması sıkça tartışılmaktadır (Wagner, 2008).

Bilgi teknolojinin hızla gelişerek yaygınlaşması, bütün ülkelerde bireysel ve toplumsal yaşam ile ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal sistemler üzerinde büyük ve köklü değişimlere neden olmaktadır. Böylece, dünya genelinde bu hızlı değişime bağlı olarak, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi sorununu da ortaya çıkarmaktadır. Sorunun çözümü için ise eğitim sisteminin ve eğitim programlarının, değişen koşullara ayak uyduracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Sağlam, 2006). Eğitimin bu türden önemli bir görevi yerine getirebilmesi için ülkeler, eğitim sistemlerini, kendi insanların sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal taleplerine cevap verecek şekilde düzenlemektedirler (Göçebe, 2010). Bahsedilen tüm bu değişim ve dönüşüm içerisinde en önemli aktörlerin ise öğretmenler olduğu söylenilebilir. Kaya'nın (1984) da belirttiği gibi "*Öğretmenler önemli bir insan sermayesini temsil ederler ve onların eğitim sürecine katkıları kalkınma yönünden en önemli etkidir*". Eğitim sisteminin toplum nazarındaki nihai başarısını belirleyicisi, yetiştirilen öğretmenlerin niteliği olacaktır. Bu nedenle öğretmenler bilgi, beceri ve tutumlarla beraber mesleki formasyon yönünden de yeterli düzeyde olmalıdır. Kısacası nitelikli bir öğretmen olabilmek için tüm yeterliklerin kazanılması gerekmektedir. Öğretim niteliği ile beraber öğrenci başarısının artırılması ve bunun

sonucunda öğretmenlik mesleğinin toplumsal değerinin artması, eğitim sisteminde görev yapacak olan öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesiyle gerçekleştirilebilir (Kahramanoğlu, 2010).

Öğretmenlik mesleği, eğitim öğretim yapılan branş ve mesleki bilgilerde sürekli değişim ve gelişimi gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, mesleğin başlangıcından itibaren, gelişimlerini sürdürebilecekleri eğitim politikaları ve uygulamalarıyla sürekli desteklenmeleri gerekmektedir (Aksu ve diğerleri, 2015). Günümüzde öğretmen adaylarından, pedagoji alanında ve uygulamalarında bilgi sahibi olmalarının yanı sıra, pedagojik okuryazarlık olarak nitelendirilen becerilere de sahip öğretmenler olmaları beklenmektedir. Usta ve Karakuş'a (2016: 137) göre pedagojik okuryazar olma sürecinde öğretmenlerin, "pedagojik bilgiyi edinme", "pedagojik bilgiyi örgütleme" ve "pedagojik bilgiyi uygulama" aşamalarından geçerek, bu aşamalarda bir takım temel yeterliliklere sahip olması, öğretmenlerin kendi öğretim alanlarında daha etkili olabilmelerini sağlayan önemli bir yeterlilik olarak değerlendirilmektedir.

Öğretim sürecinde öğretmenin, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda planlı hareket etmesi, ders anlatımında içeriğe uygun farklı materyaller ile yöntem ve teknikleri etkili olarak kullanması, zaman yönetimi becerilerine sahip olması, derslerde öğrenci katılımını sağlaması ve sürecin sonunda öğrencilerin kazanımlarını değerlendirerek, onların bireysel gelişimlerini izleyebilmesi gerekmektedir (Çelikten ve diğerleri 2005).

Sonuç olarak, nitelikli öğretmen yetiştirmek için, bireyde öğretmenliğe yönelik mesleki niteliklerin oluşması ve gelişmesi önemlidir. Öğretmenin yetiştirilmesinde bunu sağlayacak en belirleyici yer ise eğitim fakülteleridir. Bugün Türkiye'deki eğitim fakültelerinin, başta mezun olan öğretmenler olmak üzere, sistemin içerisinde yer alan eğitimciler tarafından da sorgulandığı, fakültelerde öğrenilenler ile uygulamada olanlar arasında farklılıkların olduğu, bu nedenle de fakültelerde alınan mesleki eğitimin yetersiz kaldığı ve eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarını mesleğe yeterince hazırlayamadığı gibi hususların sıkça dile getirildiği söylenebilir.

Çalışmanın Amacı

Yapılan çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme ile ilgili mevcut durumunu, fakültelerden yeni mezun olan aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya koymak ve eğitim fakültelerinde daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesi için neler yapılması gerektiği ile ilgili öneriler sunmaktır.

Bu amaç çerçevesinde katılımcılara, eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleğe hazırlama sürecini nasıl değerlendirdikleri; eğitim fakültesinde nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğine yönelik görüşlerinin neler olduğu; eğitim fakültesinde ders veren öğretim üyelerinden mesleğe yönelik derse girenlerin daha önce okullarda çalışmış kişiler olması hakkındaki görüşlerinin neler olduğu; eğitim

fakültelerinde öğretmen adaylarının yetiştirilmesi konusundaki önerilerinin neler olduğu konularında dört soru yöneltilmiştir.

Yöntem

Yapılan çalışmada nitel bir araştırma yöntemi izlenmiş olup, veri toplama sürecinde standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme genel olarak, görüşmeci yanlılığının azaltılarak aynı soruların sistematik bir sıra içerisinde bütün katılımcılara aynı şekilde sorulması neticesinde öznel yargıların en aza indirildiği, elde edilen verilerin karşılaştırılmasının ve analizinin görece kolay olduğu bir yöntemi ifade etmektedir (Karasar, 2005; Punch, 2005, Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa Merkez İlçesinde 2012 Eylül Ayı'nda göreve başlamış ve 2013 Şubat ayında Temel Eğitim Kursu'na katılmış 60 aday öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, aday öğretmenlere yönelik düzenlenen temel eğitim kursiyerleri arasından gönüllülük esasına göre belirlenmiş, araştırma kapsamında yaş, cinsiyet ve branş gibi demografik değişkenlere ilişkin analiz yapılmayacağından dolayı, katılımcıların demografik özellikleri hakkında veri toplanmamış, hazırlanmış olan standartlaştırılmış açık uçlu sorular sorularak, elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Veri toplama Araçları

İlk olarak, alanyazın incelenerek araştırılan konuya yönelik bir görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra 8 aday öğretmen ile ön görüşmeler ve formun pilot uygulaması yapılmıştır. Verilen cevaplar alan uzmanı öğretim üyeleri ve görüşme yapılan öğretmenlerle beraber değerlendirilerek forma son şekli verilmiş, dört sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Daha sonra bu sorular çerçevesinde, 60 öğretmenden, standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Karasar'a (2005) göre görüşme çoğunlukla yüz yüze yapılmakla birlikte, telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve resim iletilicileriyle de yapılabilmektedir. Benzer şekilde Punch'a (2005) göre de görüşme yüz yüze grup görüşmesi şeklinde yapılabileceği gibi, posta yoluyla, kendi başına yanıtlanan soru formları aracılığıyla veya telefon görüşmesi şeklinde de yapılabilmektedir.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği ile toplanan nitel verilerin betimsel çözümlemeleri yapılarak görüşülen kişilerin sorulara verdikleri yanıtlar sınıflandırılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar bir araştırmacı tarafından incelenerek betimsel içerik analizleri yapılmış, birbirine yakın görüşler ortak ve kapsayıcı bir cümle etrafında gruplandırılarak ifade edilmiştir. Elde edilen veriler ve sınıflandırmalar, her üç araştırmacı tarafından birlikte yeniden değerlendirilerek, ortak görüş ve ifadeler birleştirilerek, frekans değerleriyle birlikte yorumlanmıştır. Ayrıca, katılımcı beyanlarından doğrudan alıntılar yapılarak, katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan sınıflandırmalar desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda

temel ölçüt, ortak görüşlerin açıklanmasının yanı sıra, dikkat çeken farklı görüşlerin de araştırmaya yansıtılmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler 1'den 60'a kadar numara verilerek kodlanmıştır.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla aday öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorulara ilişkin cevapları, ortak ve kapsayıcı ifadeler etrafında sınıflandırılmış ve belirtilen görüşler arasından alınan doğrudan ifadelerle desteklenmiştir. Dış geçerliği sağlamak için ise araştırma sürecinde yapılan bütün çalışmalar ve araştırma yönteminin uygulanışı ayrıntılı biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği için yapılan sınıflandırma ve kodlamalar her üç araştırmacı tarafından birlikte yeniden değerlendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından birlikte yapılan değerlendirmede herhangi bir istatistik işlemi uygulanmamış, genel bir son değerlendirme yapılmış, betimsel veri ifadelerinin birbirine yakın olduğu durumlarda, katılımcı görüşlerinin en net ve kapsayıcı şekilde ifade edilebilmesi için sınıflandırmalar arasında birleştirme ve düzeltmeler yapılarak, frekans değerleriyle birlikte betimsel verilere son şekli verilmiştir.

Bulgular

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakülteleri hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

1) *Eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleğe hazırlaması ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde;*

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (51 kişi), eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleğe hazırlama konusunda yetersiz olduğunu belirtirken, katılımcıların bazıları (9 kişi) ise eğitim fakültesinde teorik ve akademik açıdan yeterli bilgiyi aldıklarını ancak aldıkları eğitimin öğretmenlik meslek bilgisi açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, eğitim fakültesinde aldıkları eğitimin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırlamada yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmektedirler. Bu bulgu ile ilgili dikkat çeken bazı değerlendirmeler şu şekildedir;

“Mezun olduğum fakülte akademik açıdan iyi bir eğitim verdi ama öğretmenlik mesleği açısından pek verimli bir eğitim verdiği söylenemez. Öğretmenliğe başladığımda bunu daha çok hissettim. Üniversitede aldığım eğitimle öğretmenlik görevini yerine getirmek arasında büyük bir fark var...” (Ö-9),

“Eğitim fakültesinin bizi öğretmenlik mesleğine hazırlama konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü genelde bilgi ağırlıklı ders işleniyor. Uygulama dersleri çok az...” (Ö-17),

“Üniversitede aldığım eğitim elbette beni tamamen öğretmenliğe hazırlamadı. Aldığım eğitim daha çok teoriye yönelik olduğu için kısmen faydalı oldu...” (Ö-26),

“Mezun olduğum fakültede aldığım teorik dersler sayesinde mesleğe yönelik gerekli teorik bilgileri aldım. Fakat uygulamalı eğitim yani staj derslerimde ise hiç uygulamaya gidilememiş olmasından dolayı öğretmenlik mesleği için gerekli ve esas olan pratiği edinememiş bulunmaktayım...” (Ö-35),

“Aldığım eğitimin beni mesleğe yeterince hazırlamadığını düşünüyorum. Fakültede yoğun olarak psikolojik danışma üzerine eğitim aldım. Şimdi ise okul rehber öğretmeniyim. Açıkçası göreve başladığımda afalladım. Ne nasıl olur, nasıl yapılır hiçbir bilgim yoktu. Zamanla bir şeyler öğrendik ama hala yetersiz olduğunu düşünüyorum. Arkadaşlarla bilgi alış-verişinde bulunarak bir şeyler yapabiliyorum...” (Ö-38),

“Okuduğum fakültenin bizlere sunduğu imkânlar çok kısıtlıydı. İstediğim her branşta (Voleybol, basketbol, hentbol gibi) gerekli eğitimi tam olarak alamadım. Branşlar seçmeli olarak sunulduğu için gerekli olan tüm branşlarda bilgi ve beceri sahibi olamadım...” (Ö-41),

“Fakültede geçen ilk üç yılda aldığım dersler sadece teorikti. Pratik yapma şansımız olmadı. Aldığım teorik derslerin bazılarını zaten yıllardır görüyordum. Tekrar bu dersleri (Türkçe, tarih) görmek gereksiz geldi bana. Son sınıfa yani staj dönemine kadar hiç işitme engelli çocuk görmedik, bu çocuklarla iletişim kurmadık. Sadece son sene öğrencilerle çalışma fırsatı bulduk. Fakat staj gördüğümüz İÇEM'deki (İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi) çocuklar hiçbir şekilde Türkiye'deki öğrencileri temsil etmiyordu. İÇEM'deki öğrenciler cihazları, aile eğitimleri, küçük yaşta edinilen donanımlarıyla çok iyidiler. Onlarla çalışmak normal çocuklarla çalışmak gibiydi. Bu yüzden şu ana çalıştığım çocuklarla çalışırken çok zorlanıyorum. Çünkü her bakımdan çok eksikleri var. Buna bağlı olarak fakültemde daha kapsamlı örneklerle çalışılması gerekirdi diye düşünüyorum...” (Ö-54).

Yukarıda bazı katılımcıların görüşleriyle de ifade edildiği üzere, katılımcılar genel olarak, eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleğe hazırlama konusunda yetersiz olduğu görüşündedirler. Diğer yandan, bir kısım katılımcılar ise akademik açıdan yeterli bilgiyi aldıklarını ancak bu eğitimin öğretmenlik meslek bilgisi açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların büyük bir çoğunluğu, eğitim fakültesinde aldıkları eğitimin kendilerini mesleğe hazırlamada yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

2) Eğitim fakültesinde nasıl bir eğitim olması gerektiği ile ilgili bulgular;

Araştırmaya katılan öğretmenlerden; 46'sı eğitim fakültesinde uygulamaya dönük bir eğitim olması gerektiğini, 14'ü okul ve öğretmenlik uygulama süresinin daha uzun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan 27'si eğitim

fakültelerinin kendilerini öğretmenliğe psikolojik olarak hazırlaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerden; (Ö-7): *“Fakülteler öğretmen adaylarına daha çok uygulamaya dönük eğitim vermelidir. Her şey teoride kaldığı için üniversite bittiğinde göreve başladığımızda çok zorluk çekiyoruz. Bir anlamda sudan çıkmış balığa dönüyoruz...”*;

(Ö-14): *“Bilgi yüklemesi yapılan bir eğitim değil, uygulama ağırlıklı bir eğitim almak isterdim. Görev yapacağımız okullarla son sınıfta tanışmak yerine, üniversiteyi kazandığımız ilk yıldan itibaren sürekli iletişim halinde olmak isterdim...”*;

(Ö-19): *“Eğitim fakültesinde daha çok pratiğe dayalı bir eğitim almak isterdim. Pratikten kastım, mesleğin icra alanı olan okullarla iç içe olmak ve öğrencilerle daha çok iletişim kurmaktır...”*;

(Ö-38): *“...ders programları teorinin yanında pratiği de göz önüne alacak biçimde düzenlenmeli. Örneğin stajyerlik dönemi daha uzun olabilir. Öğrencilerle geçirilecek süre arttırılabilir...”*;

(Ö-26): *“Eğitim fakültesinin beni mesleğe psikolojik olarak hazırlamasını isterdim. Çünkü fakültedeyken okul ortamını görme şansımız pek olmadı. Sadece dördüncü sınıfta gördük. Ben dördüncü sınıfa gelip o ortamı gördüğümde kendimin psikolojik olarak öğretmenlik mesleğine hazır olmadığını hissettim. Eğer birinci sınıftan itibaren o ortam bize yaşatılsaydı psikolojik olarak daha hazır olabilirdim...”*;

(Ö-44): *“Eğitim fakültesinin en büyük eksikliğini uygulamada hissettim. Bence eğitim fakülteleri uygulama derslerini (staj) bütün sınıflara yaymalılar. Yani birinci sınıftan itibaren staj çalışmalarını başlamalı...”*;

(Ö-52): *“Yerinde ve yaparak yaşayarak alınacak bir eğitimin bizlere büyük katkısı olacağına inanıyorum. Üniversitelerde aldığımız stajyerlik kurslarının daha sık yapılmasını ve öğretmenlik mesleği adına daha fazla seminer olmasını isterdim...”*;

(Ö-55): *“Uygulama imkânının daha çok olduğu bir eğitim almak isterdim. Stajı çok gerekli buluyorum, sadece son sınıfta olması ise yetersiz. Öğretmen olup sınıfa girince neye uğradığımızı şaşırдық. Bu sebeple daha fazla uygulama olmalı...”*;

(Ö-60): *“bölümümle ilgili olarak daha aktif ve daha uygulama ağırlıklı bir eğitim almak isterdim. 5 yılını İngilizce eğitimine vermiş birisi olarak örneğin İngilizceyi en azından anadilime yakın konuşmak isterdim...”* şeklinde konuya ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıda bazı katılımcıların görüşleriyle de ifade edildiği üzere, katılımcılar genel olarak, eğitim fakültelerinde uygulamaya dönük eğitim olması ve öğretmenlik uygulama sürelerinin daha uzun tutulması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında, dikkat çeken diğer bir görüş ise fakültelerde alınan eğitimin öğrencileri

öğretmenlik mesleğine psikolojik olarak da hazırlaması gerektiği yönündeki görüş olmuştur.

3) Eğitim fakültesinde ders veren öğretim üyelerinden mesleğe yönelik derse girenlerin daha önce okullarda çalışmış kişiler olması ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde;

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (58 kişi) eğitim fakültelerinde mesleğe yönelik derse giren öğretim üyelerinin belli bir süre öğretmenlik, yöneticilik veya müfettişlik gibi görevlerde bulunmuş kişilerden seçilmesinin öğretmenlik mesleğini daha iyi tanımlarını sağlayacağını, mesleğe daha hazır hale gelebileceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu ile ilgili dikkat çeken bazı değerlendirmeler şu şekildedir;

“Eğitim fakültelerinde ders veren öğretim üyelerinden en azından bazıları öğretmenlik yapmış kişiler olursa, öğretmenin çektiği sıkıntıları, zorlukları daha iyi bileceği için mesleğe büyük katkısı olacaktır. ...” (Ö-3);

“Okulu bilen oradaki şartları tanıyan kişiler öğretim görevlisi olursa öğrencilere daha faydalı olur...” (Ö-9);

“Öğretim üyelerinden mesleki derslere girenlerin alanı bilen, alanda çalışan kişilerden olması kesinlikle bizlere daha faydalı olur. Çünkü meslekte deneyim ve tecrübe önemlidir. Ayrıca başkalarının deneyimleri, yaşadığı problemler pratikte ve uygulamada bazı durumlarda emsal teşkil edeceğinden öğrencilere yol gösterici olacaktır...” (Ö-24);

“Eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin belli bir süre okullarda çalışarak akademik kariyer yapmış kişilerden seçilmesi, çalışma süresince kazandıkları deneyimleri fakülteye öğrencilere aktarmaları çok olumlu katkı sağlar. Ayrıca deneyimli kişiler olmaları kaliteyi artırır diye düşünüyorum...” (Ö-26);

“Benim mezun olduğum fakülteye hocalarımızdan bazıları daha önce okulda çalıştıklarını söylüyorlar ve okulda karşılaşacağımız sorunlardan, problemlerden örnekler veriyorlardı. Biz bu tavsiyelerden çok şey öğrendik. Bu nedenle hocaların öğretmenlik tecrübesi, hatta yöneticilik ve müfettişlik yapmış olmaları, öğretmen adaylarına büyük katkılar sağlayacaktır diye düşünüyorum...” (Ö-43);

“Belli bir alanda uzmanlaşmış kişilerin, o işte daha başarılı olacakları bir gerçektir. Eğitim alanında da, özellikle eğitim fakültelerinde ders veren öğretim üyelerinin alanında yeterince uzmanlaşmış bireyler olmaları, eğitim-öğretimde kaliteyi artıracaktır. Çünkü bu bireyler uygulamalı olarak, o işin içinde bulunmuş ve gerekli tecrübeyi edinmiş olan kişilerdir...” (Ö-45);

“Öğretmenlik çok özel bir meslektir. Böyle özel bir mesleğe yönelik yapılacak çalışmaların da özel olması gerekir. Eğitim fakülteleri diğer fakülteler gibi vize ve finallerden geçer not alınca yeterli görülen bir fakülte olmamalı. Bu bağlamda ders verecek öğretim görevlilerinin de bazı özelliklerinin olması, eğitim fakültelerini, dolayısıyla mezunlarını farklı ve özel yapacaktır...” (Ö-51);

“Öğretim elemanlarının öğretmenlik yapmış kişiler olması bence çok önemli. Üniversitedeki hocalarımızdan geçmişte öğretmenlik, müfettişlik yapanla yapmayanlar arasında belirgin farklar vardı. Çünkü onlar işin içerisinde olduklarından bizim nelerle karşılaşacağımızı biliyorlardı ve buna göre eğitim veriyorlardı...” (Ö-53);

“Öğretmenlik mesleği teorik bilgilerle sınırlandırılmaz. Öğrenciyle bire bir muhatap olmadan etkili bir öğretmen olunamaz. Bu yüzden yüzlerce öğrenci yetiştirecek bir öğretmenin bu tecrübeleri kazanması gerekir ki tecrübelerini paylaşabilsin ve doğru açıdan bakabilsin...” (Ö-57).

Yukarıda bazı katılımcıların görüşleriyle de ifade edildiği üzere, katılımcılar genel olarak, mesleğe yönelik derslerin belli bir süre öğretmenlik, yöneticilik veya müfettişlik gibi görevlerde bulunmuş öğretim üyeleri tarafından verilmesinin, kendilerinin öğretmenlik mesleğini daha iyi tanımalarını sağlayacağını böylece mesleğe daha hazır hale gelecekleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

4) Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde iyi bir öğretmen olarak yetişebilmeleri için yapılan öneriler ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde;

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerden; 53’ü eğitim fakültelerindeki eğitimlerin uygulama ağırlıklı olması ve bu kapsamda okul deneyimi uygulama süresinin daha uzun olması gerektiğini, 45’i öğretim üyeleri ve öğretim görevlilerinin iyi yetişmiş kişiler olmaları gerektiğini, 37’si öğrenci, veli ve meslektaşlarla iletişim konusunda dersler konulmasının faydalı olacağını belirtirken, 58’i KPSS’nin (Kamu Personeli Seçme Sınavı) eğitimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Bu bulguyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şunlardır;

(Ö-15): “Öğretmen adaylarına bence her yıl stajyerlik konulmalı. Böylece öğrencilerle iç içe olup öğretmenliğe daha iyi hazırlanılır. Sıralarda oturup hocaları saatlerce dinlemekle öğretmenlik gibi zorlu bir meslek öğrenilmez...” (Katılımcının burada stajyerlik olarak sözünü ettiği konu, eğitim fakültelerinde verilen okul deneyimi veya öğretmenlik uygulamasına yönelik derslerdir);

(Ö-17): “Öncelikle KPSS kaldırılmalıdır. Çünkü öğretmenler KPSS yüzünden derslerine gereken önemi verememektedir...”;

(Ö-24): “Programda yer alan fakat öğretmenlikte bir işlevi bulunmayan derslerin mümkünse kaldırılması, bunların yerine daha işlevsel, öğretmenlik mesleğine yönelik derslerin konulması gerekir. Ayrıca 4 yıllık eğitimin yarısı üniversitede, diğer yarısı ise ilgili kurumlarda staj yoluyla alınmalıdır...”;

(Ö-29): “Eğitim fakültesinden yeni mezun birisi olarak, uygulama derslerinin daha çok olması gerektiğini, kendi alanımızla ilgili daha yararlı derslerin müfredata konulması gerektiğini, en önemlisi eğitim fakültelerinde farklı dersler için o alanda çalışmış kişilerin yer alması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin “Bilimsel araştırma yöntemleri dersini” edebiyat alanında yüksek lisans alan birinden öğrenmeye çalışmak çok yararlı olmadı...”;

(Ö-32): “Teorik bilgilerin yanında uygulamaya da önem verilmesi gerektiği görüşümdedir. Öğretmen adaylarının zamanlarının çoğunu üniversiteler yerine okullarda geçirmeleri gerektiğine inanıyorum...”;

(Ö-43): “Hayatımızda kullanamayacağımız sadece ders olarak görünen birçok dersin kaldırılarak öğrencileri tanıma, öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarımızla iletişim kurma becerileriyle ilgili derslerin konulması daha faydalı olur diye düşünüyorum. Ayrıca uygulamaya yönelik bir eğitim programı olmalı ve öğretmenler branşlarında iyi yetiştirilmelidir. Örneğin bir İngilizce öğretmeni eğitim fakültesini bitirdiğinde iyi derecede İngilizce konuşabilmelidir...”;

(Ö-48): “Öncelikle eğitim fakültelerine alınan öğrenci sayısı azaltılmalıdır. Böylece KPSS gibi hiçbir faydası olmayan bir sınav ortadan kalkmış ve öğrencilerin dikkati öğretmenlik mesleğine yönelmiş olur...”;

(Ö-50): “Başta öğretim üyelerinin kendisini iyi yetiştirmesi gerekmektedir. Sonra teoriden çok uygulamaya dönük bir eğitim programı olmalıdır...” demektedirler.

Yukarıda bazı katılımcıların görüşleriyle de ifade edildiği üzere, katılımcılar genel olarak, eğitim fakültelerindeki programın uygulama ağırlıklı olması; öğretim üyeleri ve öğretim görevlilerinin öğretmenlik meslek alanında iyi yetişmiş kişiler olmaları; öğrenci, veli ve meslektaş iletişimi konularında daha kapsamlı derslerin konulması ve KPSS'nin eğitimlerini olumsuz etkilediği, bu nedenle de kaldırılması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Tartışma ve sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında yapılan tartışma, sonuç ve öneriler aşağıda sunulmuştur.

Yapılan araştırmanın nitel bir araştırma olması nedeniyle elde edilen araştırma sonuçların, bütün eğitim fakülteleri ve mesleğe yeni başlamış aday öğretmenlere yönelik genel sonuçlar şeklinde değerlendirilmesi güçtür. Bununla birlikte, 60 kişilik çalışma grubunun görüşlerine dayalı olarak elde edilen sonuçlar şunlardır:

1) Katılımcıların büyük çoğunluğu (51 kişi) eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleğe hazırlama konusunda yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durumun birçok nedeni olabileceği kabul edilmekle birlikte, eğitim fakültelerinin programlarıyla ilgili problemlerin en başta geldiği söylenebilir. Aday öğretmenlerin araştırmada da söylediği gibi uygulama derslerinin ve sürelerinin yetersizliği, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik bir değişimin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları, neyi nasıl öğretecekleri konusunda daha fazla uygulama çalışması istemekte, öğrencilerle daha çok vakit geçirmeyi talep etmektedirler. Diğer önemli bir neden ise üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki işbirliğinin yetersiz oluşudur. Son dönemde Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK arasında işbirliği çalışmalarında bir artış görülmekle birlikte (Milli Eğitim

Bakanlığı'nın hangi branşta ne kadar öğretmene ihtiyacı olduğunu YÖK'e bildirmesi gibi), bu tür çalışmaların, eğitim fakültelerinin programlarına ve uygulamaya yönelik kapsayıcı, uzun soluklu işbirliği çalışmaları olduğunu söyleyebilmek güçtür. Hâlbuki bu işbirliğinin öğretmen sayısının belirlenmesinden öte geçerek, öğretmen adaylarının niteliksel gelişimini sağlayacak alanlarda yoğunlaşması gerekmektedir.

Ingersoll ve Merrill'e (2011) göre, 20. yüzyıl boyunca öğretmenliğin uzmanlık düzeyinde ileri bilgi ve beceri gerektiren profesyonel bir meslek olduğu, bu nedenle de hukuk ve tıp gibi diğer mesleklerle aynı statüde olması gerektiği görüşü savunulmuş, ancak bu durum öğretmenliğin meslekleşme sürecinde, bir takım çelişkileri de beraberinde getirmiştir. Bu çelişkilerin çözümü de öğretmen genel yeterlik ve niteliklerinin açıkça belirlenmesinde yatmaktadır. Mevcut eğitim fakültesi programlarında uygulama süresinin birçok bölümde son bir yıl ile sınırlı olduğu, öğretim programlarında branşla ilgili yeterliklere daha fazla ağırlık verildiği, diğer yandan, mesleğin gerektirdiği yeterliklere yönelik öğretmenlik meslek derslerine ise bu derecede ağırlık verilmediği söylenebilir.

Eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleğe yeterince hazırlayamamasına diğer bir neden olarak, birçok eğitim fakültesinin donanım ve çevresel koşullar açısından yetersiz olması gösterilebilir. Bugün neredeyse her ilde ve her üniversitede açılan eğitim fakültelerinin bir kısmı, sadece ders verilen bir binadan ibarettir. Fakültelerin yakın çevresinde, öğrencilerin kendini geliştirip araştırma yapabileceği, mesleği ile ilgili alternatif uygulamaları görebileceği ortamlar bulunmamaktadır. Örneğin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyup hiçbir birleştirilmiş sınıf uygulaması veya kırsal bölge okulu görmeden fakülteden mezun olan birçok öğrenci olduğu bilinen bir gerçektir.

2) Araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu, eğitim fakültelerindeki eğitim şeklinin uygulama ağırlıklı olmasını ve uygulama boyutundaki eğitim süresinin daha uzun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların önemli bir kısmı da eğitim fakültelerinin, öğretmen adaylarını mesleğe psikolojik olarak da hazırlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir sınıf öğretmeni mezun olduğunda, köyde görev yapabileceğini bilmeli ve buna göre yetiştirilmelidir. Diğer bir ifadeyle, bir sınıf öğretmeni mutlaka köy okulunu da görmeli, hangi zorluklarla karşılaşabileceğini önceden kestirebilmelidir. Katılımcı görüşleriyle de desteklendiği üzere, eğitim fakültelerinde uygulama ağırlıklı bir programa ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca fakültede işlenecek dersler içerisinde de mümkün olduğunca uygulamaya dönük eğitim öğretim çalışmaları yapılmalı, öğretmen adaylarının her koşula kendilerini hazırlamaları sağlanmalıdır. Katılımcılar tarafından ifade edilen fakültelerdeki eğitimin öğrencileri, öğretmenlik mesleğine psikolojik açıdan hazırlaması gerektiği konusu da öğretmenlik ve okul uygulama ders sürelerinin artırılmasıyla çözülebilecek bir konu olarak değerlendirilebilir.

3) Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (58 kişi), eğitim fakültelerinde mesleğe yönelik derse giren öğretim üyelerinin belli bir süre öğretmenlik, yöneticilik veya müfettişlik gibi görevlerde bulunmuş kişilerden

seçilmesinin, öğretmenlik mesleğini daha iyi tanımalarını sağlayacağını, mesleğe daha hazır hale gelebileceklerini belirtmişlerdir. Buna göre mesleki tecrübenin öğretmenlik mesleğini tanımada önemli bir etken olduğu söylenebilir. Akademik yönden kendini geliştirmek son derece önemlidir. Bunun yanına mesleki tecrübe de eklenirse, katılımcıların da talep ettikleri yönde nitelikli bir öğretmenlik meslek eğitimi seviyesine daha fazla yaklaşılabilecektir. Tabii ki her öğretmen, yönetici veya müfettiş, akademik alanda çalışma yapmamaktadır. Ancak bu meslek dallarında çalışmakta olan ve aynı zamanda akademik kariyerlerini sürdüren kişilerin eğitim fakültelerinde daha fazla görev almaları teşvik edilmelidir.

4) Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, KPSS'nin eğitimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Eğitim fakültesini kazanan bir öğrenci daha okula başlar başlamaz, KPSS'yi düşünmek durumundadır. Çünkü bugün için fakültede alınan derslerden başarılı olarak eğitim fakültesini bitirmek, öğretmen olmak için yeterli bir koşul değildir. Öğrenciler de bunun gereği olarak bir yandan öğretmen olmak için gerekli dersleri öğrenerek başarılı olmaya çalışırken, bir yandan da KPSS'ye hazırlanmak durumunda kalmaktadırlar.

Eğitimde niteliğin artırılması, öğretmenlik eğitimi öncesinde yapılacak olan seçime, öğretmenlik mesleğinin statüsüne ve iş bulma koşullarına bağlıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek, geçmişte olduğu kadar günümüzde de Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde önemli bir konu olmaya devam edecektir (Akyüz, 1999). Eğitim öğretim alanında başarılı olmada, öğretmenlerin nitelikli bir hizmet öncesi eğitim almaları da büyük önem taşımaktadır (Sözer, 1991). Öğretmenlik mesleğine yönelen kişilerin birçoğu, mesleğin hizmet öncesi eğitim veya hizmet içi eğitim aşamalarında eğitimlerini bırakabilmektedirler. Bu süreçteki kayıpların azaltılması adına, adayların seçiminde ve yerleştirilmesinde adayların, öğretmenlik mesleğine yatkınlıklarını ölçecek bir test uygulanmasının faydalı olacağı söylenilebilir. Uygulanacak olan bu türden bir test, adayların gerekli kişisel ve mesleki özelliklerinin yanı sıra, adayların öğretmen olmaya yeterince istekli, kararlı ve eğilimli olup olmadıklarını da belirleyebilmelidir (Uçan, 2001). Bu nedenle KPSS yerine, öğretmen adayı eğitim fakültesine girmeden iyi bir elemenden geçirilmeli, sadece akademik değil, sosyal ve psikolojik yönlerden de değerlendirilmeli ve gerçekten bu mesleği seven öğretmen adayları eğitim fakültesine alınmalıdır. Bu şekilde yapılacak olan bir seçme ve değerlendirme uygulamasının, eğitim fakültelerinden yetişen öğretmen adaylarının niteliğine de önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, şu önerilere yer verilmiştir:

1. Eğitim fakültelerindeki okul ve öğretmenlik uygulama derslerinin süreleri artırılmalı, uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmelidir.

2. Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında mevcut işbirliği daha fazla geliştirilerek hem ihtiyaç oranında öğretmen alımı planlamalı, hem de bulunduğu yerde yeterli olanaklara sahip olmayan fakültelerin öğrencilerine (Örneğin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyup bulunduğu yerde birleştirilmiş sınıf uygulaması olmayan) başka illere giderek uygulama yapma olanağı sunulmalıdır.

4. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen, yönetici ve müfettiş olarak görev yapmakta olan eğitimcilerin akademik kariyer yapmaları teşvik edilerek, gerekli yeterlilikleri sağlayan kişilerin eğitim fakültelerinde daha fazla görev almaları sağlanmalı; bunun yeterli olmadığı durumlarda da yapılacak bir protokolle fakültenin bulunduğu yerdeki milli eğitim personellerinden alanında yetişmiş kişilerin, mesleğe yönelik derslere geçici görevli olarak girmeleri sağlanmalıdır.

5. Öğretim üyelerinin öğretmenlik meslek eğitimi alanında daha nitelikli yetişmeleri sağlanmalıdır. Bu kapsamda öncelikle ders yükleri azaltılmalıdır. Ayrıca eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin öğretmenlik mesleğinden kopmamaları, gelişmeleri yakından ve yerinden görmeleri için okullara gidip araştırma ve geliştirmeye yönelik uygulamalar yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca, 2547 sayılı kanunun 38. Maddesi yeniden düzenlenerek, üniversitelerde görevli akademik personelin, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kurumlarda görev almaları (akademik teşvik ve yükselme gibi) daha fazla teşvik edilmelidir.

6. Öğretmen adayları eğitim fakültelerine girmeden önce seçilmeli, sadece akademik açıdan değil, sosyal ve psikolojik yönlerden de değerlendirilmeli, bu konuda öğretmen adaylarının yeterlilikleri ölçebilecek kendi toplumumuza özgü ulusal ölçek ve testlerden oluşan bir seçme ve değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.

Kaynakça

Aksu, M. B., Aksu, T., Apaydın, Ç., Kasalak, G., Tan, O. ve Şenol, Y. (2015). Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma ve kliniksel denetim yoluyla desteklenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 131-160.

Akyüz, Y. (1999), *Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme*, Cumhuriyet'in Yetmişbeşinci Yılında Öğretmen Yetiştirme, Ankara.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Kayseri Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.

Göçebe, H. (2010). *MEB merkezi hizmetiçi eğitim kurslarının etkinliği ve yönetim becerilerine katkıları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ingersoll, R.M. and Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine and J. Spade (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, (pp. 185-189) 4th Ed. CA: Pine Forge Press/Sage Publications.

Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Almış Oldukları Öğretmenlik Eğitimine İlişkin Görüşleri

- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika/Eğitim/Kalkınma*. Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Punch K. F. (2005). *Introduction to Social Research–Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications Inc.
- Sağlam, M. (2006). *A.B.Ülkelerinde eğitim basamakları arasında öğrenci akışının düzenlenmesi*, A.B Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu, İstanbul: Neta M.
- Sözer, E.(1991) *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkilliliği*, Eskişehir.
- Uçan, A. (2001). *Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli, Ankara.
- Usta, M.E. ve Karakuş M. (2016). Pedagojik Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (1), 133-146
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don’t teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Yıldırım, İ. (2001). *Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmetiçi Eğitimin Yeri*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ AİLE DANIŞMANLIĞI KURAMINA DAYALI OLARAK GELİŞTİRİLEN EVLİLİK PROGRAMININ ÇİFTLERİN EVLİLİK UYUMLARINI ARTIRMADAKİ ETKİSİ¹

Şenol BAYGÜL
Milli Eğitim Bakanlığı

Raşit AVCI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rasitavci@mu.edu.tr
Makale Gönderme Tarihi: 16.05.2016 Makale Kabul Tarihi: 02.12.2016

Özet

Bu araştırmanın amacı, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Aile Danışmanlığı Kuramına dayalı olarak geliştirilen evlilik programının, çiftlerin evlilik uyumlarını artırmadaki etkisini ve bu etkinin kalıcılığını incelemektir. Araştırma, yarı deneysel desen türünde tasarlanmış ve eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 8 deney ve 8 kontrol grubunda yer alan toplam 16 çiftten oluşmaktadır. Çiftlerin evlilik uyum düzeylerini belirlemek amacıyla Çiftler Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan her bir çiftte her biri 90 dakika süren altı oturumluk Çözüm Odaklı-Kısa Süreli Evlilik Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise, herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubundan elde edilen ön test, son test ve izleme testi verilerinin çözümlenmesinde ilişkili ve ilişkisiz örneklem t-Testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda, uygulanan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Evlilik Programının çiftlerin evlilik uyumunu artırmada etkili olduğu ve bu etkinin izleme testinde de devam ettiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular literatür çerçevesinde tartışılmıştır ve Çözüm Odaklı-Kısa Süreli Evlilik Programının çiftlerin evlilik uyumlarını artırmada kullanılabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çözüm Odaklı Danışma, Evlilik Uyumu, Çift ve Evlilik Programı

THE EFFECTS OF MARITAL PROGRAM DEVELOPED IN ACCORDANCE WITH SOLUTION FOCUSED BRIEF FAMILY COUNSELING THEORY IN IMPROVING THE MARITAL ADJUSTMENT OF COUPLES

Abstract

The purpose of this study is to examine the effects of marital program developed in accordance with Solution Focused Brief Family Therapy theory in improving the marital adjustment of couples and permanence of these effects. Semi-experimental texture type and unequaled control group model was used. Experiment and control groups of the research are formed of 8 married couples who agreed to participate in research voluntarily.

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

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Aile Danışmanlığı Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Evlilik Programının Çiftlerin Evlilik Uyumlarını Artırmadaki Etkisi

Dyadic Adjustment Scale was used in this study in order to determine the level of marital adjustment of couples. The solution-focused marital program that consists of six sessions each lasting 90 minutes was applied to each couple of experimental group. No treatment was applied to the control group. Paired samples t test and independent samples t test were used in the analysis of pretest, posttest, and follow-up test with data obtained from experimental and control groups. According to the analysis results it was determined that the applied solution-focused marital program was effective in improving marital adjustment of couples and this effect continued in follow up test as well. The findings are discussed within the framework of the related literature. Solution-focused marital program can be used to improve marital adjustment.

Key Words: *Solution Focused Counseling, Marital Adjustment, Couple and Marriage Program*

Giriş

İnsan yaşamındaki en önemli kişiler arası ilişkilerden biri hiç kuşkusuz evlilik ilişkisidir. Bu ilişkinin nitelikleri bireylerin hayatlarını birçok alanda hem olumlu hem de olumsuz bir biçimde etkileyebilmektedir. Evli bireylerin boşanmış ve hiç evlenmemiş bireylere göre daha iyi psikolojik uyuma ve fiziksel sağlığa sahip oldukları görülürken (Horn, Xu, Beam, Turkheimer ve Emery, 2013), evliliğinde bozulma olan eşlerin ise, duygusal iyi oluşlarında bir düşüş meydana gelmektedir (Waite, Luo ve Lewin, 2009). Uyumsuz ve doyumsuz evliliğin devam etmesi, hem fiziksel sağlık açısından hem de ruh sağlığı açısından bazı riskleri de beraberinde getirmektedir. 11 ülkede 72000'in üzerinde evli bireyle gerçekleştirilen 126 çalışmayı inceleyen bir meta analiz çalışmasında, evlilik kalitesi arttıkça fiziksel sağlık durumunun arttığı ve evlilik kalitesi yüksek çiftlerin çatışma yaşadıklarında bile kalp-damarla ilgili daha az sorun yaşadıkları bildirilmiştir (Robles, Slatcher, Trombello ve McGinn, 2014). Ayrıca Robles vd. (2014) boylamsal çalışmalardan elde ettikleri sonuçlara dayanarak evlilik kalitesinin düşük olmasının olumsuz sağlık sonuçları için risk faktörü oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Robles ve Kiecolt-Glader (2003) evlilikteki yüksek çatışmalı ilişki biçiminin tüm vücut sağlığını etkilediğini belirtmişlerdir. Ruh sağlığı ile ilgili değişkenler açısından da evlilikteki çatışmanın depresif belirtiler, yeme bozuklukları ve alkolizm gibi davranış bozukluklarıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Fincham, 2003). Erdoğan-Taycan ve Çepik-Kuruoğlu (2014) evlilik sorunu yaşadıklarını belirten kadınların yaşamayanlara göre yakın ilişkilerinde daha çok kaygı ve kaçınma yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bir başka çalışmada da kadınların evlilik uyumları azaldıkça psikolojik belirtilerinin arttığı saptanmıştır (Yüksel ve Dağ, 2015). Ayrıca, insanların yaşam doyumları, genel mutlulukları, benlik saygıları ve genel sağlıklarının da bu durumdan olumsuz etkilendiği ortaya konmuştur (Erdoğan, 2007; Hoşgör, 2013; Işıloğlu, 2006; Şentürk, 2013).

Evlilikte yaşanan sıkıntı ve stres sadece eşleri değil, aynı zamanda aile sisteminin önemli bir parçası olan çocukları da etkileyebilmektedir. Fincham (2003) eşlerin birbirleriyle yaşadıkları sıkıntıların, çocukları yetiştirmede ve kardeşler arasındaki çatışmayı yönetme konusunda yaşanan sıkıntılar ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Özbey (2012) de ebeveynlerin evlilik uyumuyla çocukların dışı yönelim problemleri arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, Avcı ve Güçray (2010) şiddete başvuran ergenlerin, şiddete başvurmeyen ergenlere göre daha sıkıntılı aile işlevlerine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak ailede eşler arasında evlilik çatışmasının yoğun ve sık olarak yaşanmasının, aile bütünlüğüne tehdit olarak algılanmasının ve çocukların kendilerini bunlardan dolayı sorumlu görmesinin, çocuklarda ortaya çıkabilecek davranış problemleri için risk faktörü olduğu söylenebilir (Güven ve Erden, 2014).

Çocuklarla ilgili ortaya çıkan sorunlar dışında, evlilikte yaşanan sorunlar sosyal yaşam açısından da bir takım problemlere neden olabilmektedir. Sayın'a (1990) göre çiftler arasındaki anlaşmazlıklar, yalnızca o aileyle ilgili değildir ve sosyal açıdan bütün toplumla ilişkilidir. Forthofer, Markman, Cox, Stanley ve Kessler (1996) Amerika'da gerçekleştirdikleri çalışmada özellikle erkeklerde evliliğin ilk on yılında, evlilikteki sıkıntılar ile iş kaybı arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan evliliklerde çatışma ve anlaşmazlık genellikle evlilikle ilgili beklentilerin karşılanmaması nedeniyle ortaya çıkmakta ve bu doğrultuda eşler boşanmayı bir seçenek olarak değerlendirilebilmektedir (Aile Araştırmaları Kurumu, 2002). Türkiye'de Türkiye İstatistik Kurumu ([TÜİK], 2014) verilerine göre, 2004 ile 2013 yılları arasında boşanma oranları yaklaşık %38 artış göstermiştir. TÜİK tarafından 2011'de yapılan Türkiye'de boşanmaların sebeplerini anlamaya yönelik araştırmaya göre, 2002 yılları ile 2011 yıllarını kapsayan on yıllık zaman diliminde boşanma nedeni olarak %94,35 ile %96,70 aralığında değişen oranlarla geçimsizlik, diğer bir ifadeyle evliliklerdeki uyumsuzluk ilk sırada yer almaktadır. Bu durum literatürle de tutarlık göstermektedir. Nitekim Spanier (1976) evli çiftler ile boşanan çiftlerin evlilik uyumları açısından karşılaştırıldığında, boşanan çiftlerin evlilik uyumlarının anlamlı bir şekilde düşük olduğu bildirmiştir. Bu sebeple de tüm bu araştırma sonuçları ışığında ailenin devamını sağlayan evlilikte uyumun artırılması için aile sisteminin yapı taşlarından biri olan çift alt sistemine yönelik profesyonel destek sağlama ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda da görüldüğü gibi evlilikte eşler arasında sıkıntıların olması fiziksel, psikolojik ve sosyal açılardan pek çok problemi de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla evliliklerde ortaya çıkan bu sorunların giderilmesi ve çiftlerin evliliklerinde uyumun yakalanması önemli hale gelmektedir. Bu çerçevede toplumun temel taşlarından biri olan ailenin sağlam temeller üzerine kurulması daha güçlü toplumların oluşturulması bakımından önemlidir. Evlilikte ilişki kalitesinin temelini oluşturan evlilik uyumu; çift ilişkisi ya da aile ile ilgili konularda ortak anlayışa, yüksek düzeyde problem çözebilme becerilerine ve bütün bunların sonucunda mutlu bir evliliğe sahip olan çiftlerin ilişki biçimleri

olarak betimlenebilir (Erbek, Beştepe, Akar, Eradamlar ve Alpkın, 2005). Ayrıca evlilik uyumunun evlilik yaşantısının temelini oluşturduğu da söylenebilir (Erbek vd., 2005). Bu nedenle evlilik uyumuna etki eden faktörlerin belirlenmesi ve evlilik uyumunu artırmaya yönelik programların geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Öte yandan Çözüm Odaklı Danışma (ÇOD) yaklaşımı Batı literatüründe sıkça kullanılan bir danışma yaklaşımıdır. Günümüzde danışma yaklaşımları açısından danışanlarda değişimin hızlı bir şekilde sağlanabilmesi oldukça önemli hale gelmiştir. Bu çerçevede ÇOD'yu, geleneksel birçok danışma yaklaşımından ayıran bir özellik, danışanlarına kısa sürede yardımcı olmaya çalışmasıdır. Bunu da tedavi etmekten ziyade, başa çıkmaya odaklanarak gerçekleştirmesi ve birçok probleme kolaylıkla uygulanabilmesiyle başarmaktadır (Nichols, 2013). Danışanların var olan ve var olabilecek endişelerini çözebilmeleri amacıyla kendi güçlü yönlerine ve kaynaklarına dayalı bir kimlik geliştirmelerini sağlamaya çalışmaktadır (Corey, 2008). ÇOD geçmişteki başarılar ve potansiyel yeteneklere odaklanarak, bireylerin kendi başa çıkma yeteneklerini fark etmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Nichols, 2013). Bundan dolayı danışmadaki hedefleri sırasıyla ailelerin çözüme yönelik farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmak ve farklı durumlarda kullanılacak özgün ve yeni çözümler sunmaktır. Çözüm odaklı danışmada ailelerin danışmaya getirdikleri sorunları çözebilecek kaynaklarının ve güçlü yanlarının olduğu düşüncesinden hareket edilmektedir.

Yurt dışında yapılan birçok çalışmada Çözüm Odaklı Kısa Süreli Danışma Yaklaşımı tekniklerinin başta evlilik ile ilgili sorunlar olmak üzere birçok sorunda işe yararlığı ve işlevselliği araştırma sonuçlarıyla kanıtlanmıştır (Kim, 2006). Örneğin Zimmerman, Prest ve Wetzel (1997) çiftlerle çözüm odaklı çift danışmanlığı grup uygulaması gerçekleştirmiş ve bu uygulamaların çiftlerin evlilik uyumlarını artırdığını bildirmişlerdir. Benzer şekilde farklı çalışmalarda çözüm odaklı kısa süreli danışma, evlilik öncesi, çift, evlilik ve aile danışması alanında çiftlerin uyumunu artırmak için kullanılmış ve başarılı sonuçlar alınmıştır (Nelson ve Kelley, 2001; Nelson, 2002; Murray ve Murray, 2004; De Castro ve Guterman, 2008; Stewart, 2011). Türkiye'de ise, çözüm odaklı kısa süreli danışma alanında yapılan çalışmalar oldukça az olmakla birlikte, sınav kaygısıyla baş etmede (Bulut, 2008; İşlek, 2006), öfkeyle baş etmede (Tuna, 2012) kadınların geleceğe umut ile bakabilme ve boyun eğici davranışları (Köktuna, 2007) üzerine deneysel çalışmalar bulunmasına karşın, evlilik ve evlilik uyumu üzerine çözüm odaklı kısa süreli danışmanın kullanıldığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çerçevede bu çalışmanın Türkiye'de çiftler üzerinde gerçekleştirilecek olan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Aile Danışması yaklaşımına dayalı uygulamaların etkililiğini görme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak çiftlerin değişime uyum sağlaması, çatışmaları etkin bir şekilde çözebilmeleri, birlikte oluşturdukları amaçlara yönelik çaba gösterebilmeleri ve birbirleriyle etkili iletişim kurarak mutlu olabilmeleri evlilikte

uyumun öne çıkan özellikleri arasındadır (Spanier, 1976). Bu süreçler çözüm odaklı kısa süreli evlilik ve aile danışmanlığı yaklaşımının kuramsal ve uygulamalı temelini oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçlardan ve belirtilen tüm sebeplerden hareketle, bu araştırmada “Çözüm Odaklı-Kısa Süreli Aile Danışmanlığı Kuramına dayalı olarak geliştirilen evlilik programı uygulamaları çiftlerin evlilik uyumlarını artırmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, çift uygulamalarına ilişkin genel açıklamalar, deneysel uygulama ve verilerin analizine ilişkin kısımlar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmada kullanılan model ise, yarı deneysel desen türlerinden biri olan, deney ve kontrol grubunun gelişi güzel atama ile oluşturulmuş iki grubun bulunduğu Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model kullanılmıştır (Karasar, 2000). Bu modelde gruplar tam olarak eşitlenmemesine karşın yine de grupların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilmektedir (Karasar, 2000). Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yalnızca deney grubuna izleme ölçümü yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Çözüm Odaklı Kısa Süreli Aile Danışmanlığı Kuramına dayalı olarak geliştirilen evlilik programı uygulamalarıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni evli çiftlerin evlilik uyum düzeyleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde yaşayan evlilik danışmanlığı hizmeti almak için özel bir danışma merkezine başvurmuş, evlilik uyumu düşük evli çiftler arasından araştırmanın amaçlarına uygun olarak seçilen 8 deney grubunda ve 8 kontrol grubunda olmak üzere 16 evli çift (32 kişi) oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları 8 erkek, 8 kadın toplam 16 kişiden oluşmaktadır. Deney grubunda yer alan bireylerin yaşları 21 ile 45 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 34.12 yıl, kontrol grubunda yer alan bireylerin yaşları 28 ile 51 arasında olup 36.81 yıl, araştırmaya katılan toplam 32 bireyin yaş ortalaması ise 35.46 yıldır. Deney ve kontrol grubunda süreğen rahatsızlığı olan kişi bulunmamaktadır. Ayrıca, deney grubunda yer alan 8 çiftin evlilik süresi ortalaması 7.12 yıl, kontrol grubunda yer alan çiftlerin 9.5 yıl, araştırmaya katılan 16 çiftin evlilik süresi ortalaması ise 8.31 yıldır. Deney grubunda yer alan bireylerin 3'ü lise, 13'ü üniversite mezunudur. Kontrol grubunda yer alan bireylerin ise 3'ü ilköğretim, 3'ü lise, 10'u üniversite mezunudur. Deney ve kontrol grubunda yer alan 8 çiftin çocuk sayısı açısından dağılımı şu şekildedir: Deney grubunda yer alan çiftlerin, 1'i çocuksuz, 6'sının tek çocuğu, 1'nin iki çocuğu bulunmaktadır. Kontrol grubunda yer alan çiftlerin ise 1'i çocuksuz, 5'i tek çocuklu, 2'si de iki çocukludur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgiler Formu

Bu araştırma kapsamında, uygulamalara katılmaya gönüllü olan evli çiftlere Çiftler Uyum Ölçeği'nin yanı sıra demografik bilgilerini belirlemek ve araştırmayı etkileyebilecek değişkenleri (psikiyatrik tedavi alıp almadığı, intihar girişiminde bulunup bulunmadığı vb.) kontrol altına alabilmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Çiftler Uyum Ölçeği (ÇUÖ)

Spanier (1976) tarafından geliştirilmiş olan ve Fışiloğlu ve Demir (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan ÇUÖ, evli veya birlikte yaşayan bireylerin evlilik uyumlarını ölçmede kullanılan araçlardan biridir. ÇUÖ, 5'li ve 6'lı Likert tipi bir derecelendirilen ölçek maddelerini içermesinin yanı sıra, iki maddesi de "evet" ve "hayır" biçiminde cevaplanmaktadır. Ayrıca iki maddesi de uygun seçeneği seçme şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar uyumun yüksek olduğunu göstermektedir. 100 ve üzerindeki ortalama puanlar genellikle iyi uyum gösteren çiftleri göstermektedir. Memnuniyet ve Doyum, Eşler Arası Fikir Birliği, Eşler Arası Bağlılık, Duygusal İfade olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin toplam puanı kullanılmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında, ölçeğin özgün formu ile Locke-Wallace Evlilik Uyum Testi (LWEUYT) arasındaki ilişki incelenmiş ve .86 korelasyon katsayısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının (Cronbach Alpha) toplam puan için .96 olduğu saptanmıştır (Spanier, 1976). Fışiloğlu ve Demir (2000) Türk örnekleminde toplam puan için elde ettiği iç tutarlık katsayısı .92 ve iki yarı(m) test güvenilirliği .86'dır. ÇUÖ ile LWEUYT arasında .82 düzeyinde korelasyona sahip olduğu belirlenmiştir (Fışiloğlu ve Demir, 2000). Ölçeğin Türk kültürü için de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bildirilmiştir.

DeneySEL Uygulama

DeneySEL uygulamanın hazırlanmasında öncelikle çözüm odaklı aile danışmanlığı ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca daha önce benzer konularda yurt dışı ve yurt içinde yapılan deneySEL çalışmalar da gözden geçirilmiştir. Ayrıca Amerika merkezli Çözüm Odaklı Kısa Terapi Derneği ile iletişime geçilmiş ve bu dernekten bir araştırmacıdan oturumların nasıl yapılandırılabilceği konusunda destek doküman alınmıştır. Bütün bu çalışmalar sonucunda evlilik programına son şekli verilmiştir. 90'ar dakikalık altı oturumdan oluşan programın içeriği aşağıda özetlenmiştir:

1. Oturum: Çiftin evliliğindeki problemin tanımlanması. Çiftin uygulamaya katılmaya karar verdikleri andan itibaren hayatlarındaki olumlu değişimlerin farkına varması. Çiftin evliliklerinde problemin olmadığı zamanlardaki yaşantılarını fark etmelerine yardımcı olmak ve bu zamanların artırılması konusunda bakış açısı kazandırmak. Çiftin danışma sürecindeki amaçlarını

oluşturmalarına yardımcı olmak. Çiftin problemden önceki, problemin yaşanmadığı ve az yaşandığı durumları fark etmelerine yardımcı olmak. Çiftin evliliklerinde ve kişisel yaşantılarında önceki problemlerle nasıl baş ettiklerini geçmiş başarılarını ve yardım alacakları kaynakları fark etmelerine yardımcı olmak. Çiftin amaçlarını gerçekleştirmeye olan uzaklıklarını fark etmelerine yardımcı olmak. Amaçlar doğrultusunda ilerlemeyi somutlaştırarak ölçebilme ve gerçekçi ölçülebilir adımlar atmaları konusunda yardımcı olmak. Çiftin danışmadaki amaçlarını gerçekleştirebileceklerine ilişkin motivasyon kazanmalarını sağlamak. Bir sonraki oturuma kadar öğrenilenleri uygulama ve verilen görevleri gerçekleştirme konusunda danışanları desteklemek.

II. Oturum: Bir önceki oturumu özetlemek ve bir önceki oturumda verilen görevlerle ilgili geribildirim vermek. Çiftin yaşamlarında daha iyi giden şeyleri fark etmelerini sağlamak ve bunları devam ettirmeleri konusunda desteklemek. Kendileri için işe yarayanları yapmaya devam etmelerini önemini fark etmelerini sağlamak. Evlilik ilişkisinde ben-sen ve biz parçaları arasındaki dengeyle ilgili bakış açısı kazandırmak ve bu dengeyi oluşturmalarına yardımcı olmak. Evlilikteki problemlerin eşlerin işbirliği ve uyumu ile aşılabileceğine ilişkin bakış açısı ve beceri kazanmalarına yardımcı olmak. Çiftin hayatlarındaki küçük değişimleri fark etmeleri konusunda bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak. Bir sonraki oturuma kadar öğrenilenleri uygulama konusunda danışanları desteklemek.

III. Oturum: Bir önceki oturumu özetlemek ve bir önceki oturumda verilen görevlerle ilgili geribildirim vermek. Çiftin yaşamlarında daha iyi giden şeyleri fark etmeleri ve kendileri için işe yarayanları yapmaya devam etmeleri konusunda danışanları desteklemek. Eşlerin birbirleriyle ve diğer aile üyeleri ile iletişimlerinde düşünce ve duygularını uzlaşmacı ve çözüme yönelik ifade edebilmeleri konusunda beceri kazanmalarına yardımcı olmak. Eşlerin öfkelerini sağlıklı yaşayabilmelerine yönelik çözüm odaklı bakış açısını kazanmalarına yardımcı olmak. Çiftin hayatlarındaki küçük değişimleri fark etmelerine yardımcı olmak. Bir sonraki oturuma kadar öğrenilenleri uygulama konusunda danışanları desteklemek.

IV. Oturum: Bir önceki oturumu özetlemek ve bir önceki oturumda verilen görevlerle ilgili geribildirim vermek. Çiftin yaşamlarında daha iyi giden şeyleri fark etmeleri ve kendileri için işe yarayanları yapmaya devam etmeleri konusunda danışanları desteklemek. Eşlerin hayatlarında var olan rolleri tanımalarına yardımcı olmak. Eşlerin bu rollere ilişkin görevleri konusunda uzlaşma ve uyumu sağlamalarına yönelik bakış açısı kazandırmak. Çiftin hayatlarındaki küçük değişimleri fark etmelerine yardımcı olmak. Bir sonraki oturuma kadar öğrenilenleri uygulama konusunda danışanları desteklemek.

V. Oturum: Bir önceki oturumu özetlemek ve bir önceki oturumda verilen görevlerle ilgili geribildirim vermek. Çiftin yaşamlarında daha iyi giden şeyleri fark etmeleri ve kendileri için işe yarayanları yapmaya devam etmeleri konusunda danışanları desteklemek. Eşlerin evliliklerinde ve hayatlarında

karşılaştıkları sorunları uzlaşma basamaklarını kullanarak çözebilmelerine yardımcı olmak. Çiftin hayatlarındaki küçük değişimleri fark etmelerine yardımcı olmak. Bir sonraki oturuma kadar öğrenilenleri uygulama konusunda danışanları desteklemek.

VI. Oturum: Bir önceki oturumu özetlemek ve bir önceki oturumda verilen görevlerle ilgili geribildirim vermek. Çiftin yaşamlarında daha iyi giden şeyleri fark etmeleri ve kendileri için işe yarayanları yapmaya devam etmeleri konusunda danışanları desteklemek. Eşlerin birbirlerinin ilgi gösterme yöntemleri konusunda beceri kazandırmak. Eşlerin boş zamanlarında bireysel ve birlikte eğlenceli zaman geçirebilmeyi planlayabilmeleri becerisi kazanmalarına yardımcı olmak. Çiftin hayatlarındaki küçük değişimleri fark etmeleri konusunda bakış açısı kazandırmak. Danışma süreci hakkında genel değerlendirme yapmak. Çözüm odaklı evlilik programıyla ilgili elde edilen kazanımları devam ettirme konusunda danışanları desteklemek.

İşlem

Araştırmaya katılacak evli çiftlere ulaşmak için öncelikle çözüm odaklı evlilik danışmanlığı tanıtım metni oluşturulmuştur. Hazırlanan bu doküman ve görsellerden yararlanılarak birinci araştırmacının kendi internet sitesinde ve sosyal medyada çalışmanın tanıtımı yapılmıştır. Programa katılmak isteyen çiftlere, özel aile danışma merkezinde ön görüşme için randevu verilmiştir. Ön görüşme sürecinde evli çiftlerle tanışılıp, programın içeriği, kendilerine faydası, çözüm odaklı kısa süreli evlilik danışmanlığının temel varsayımları, program süresince kendilerinden beklenen sorumluluklar hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Aynı zamanda ön görüşmede eşlere Kişisel Bilgi Formu ve ÇUÖ uygulanmıştır. Yapılan ön görüşmelerde çiftlere çözüm odaklı evlilik danışmanlığı uygulamalarına altı hafta boyunca devam edip edemeyecekleri, kişisel amaçları ile programın amaçlarının paralel olup olmadığı ve programa katılmalarında sakınca teşkil edecek bir durum (şiddet, intihar vb.) olup olmadığı değerlendirilmiştir. Çalışmalara altı hafta boyunca devam edemeyecek olan, kişisel amaçları ve ihtiyaçları farklı olan çiftler çalışma kapsamı dışında tutulmuşlardır. Değerlendirmeler sonucunda 8 evli çift deney grubuna (8 kadın, 8 erkek) ve 8 evli çift ise kontrol grubuna (8 kadın, 8 erkek) alınmıştır. Araştırmanın deney grubuna katılımı kesinleşen çiftlerle Uygulamalara Katılım Sözleşmesi imzalanmıştır.

Deney grubunda yer alan çiftlerle, her çift ile ayrı ayrı olmak üzere, altı hafta süren ve altı oturumluk “çözüm odaklı evlilik danışmanlığı programı” uygulanmış, kontrol grubuna ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Her çift ile ayrı olmak üzere, çözüm odaklı kısa süreli aile danışmanlığı kuramına dayalı olarak geliştirilen evlilik danışmanlığı uygulamaları özel bir aile danışma merkezinde altı hafta boyunca, her hafta 90 dakikalık oturumlar halinde uygulanmıştır. Bu altı haftalık programın sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan evli çiftlere, ÇUÖ son test uygulamaları yapılmıştır. Uygulamaların ardından geçen bir ayın sonunda

deney ve kontrol grubunda yer alan çiftlere tekrar ÇUÖ uygulanarak izleme testi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çiftlerin ÇUÖ ile toplanan veriler araştırmanın denencelerine yönelik olarak ve SPSS 17.0 programı kullanılarak, ilişkili ve ilişkisiz örneklem t-Testi analizi yapılarak incelenmiştir. Ayrıca ilişkili örneklem t Testi uygulamasında, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark ortaya çıktığında, bu farkın etki büyüklüğü hesaplanmıştır. İlişkili örneklem için t-Testi uygulamalarında etki büyüklüğünün hesaplanmasında ölçüm ortalamaları arasındaki fark, fark puanları dizininin standart sapmasına bölünerek elde edilmiştir (Can, 2014).

Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çiftlerin ÇUÖ'nden aldıkları toplam puanların ön-test, son-test ve izleme testi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubundaki Çiftlerin ÇUÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel Bulgular

Deney Grubu						Kontrol Grubu					
Öntest		Sontest		İzleme Testi		Öntest		Sontest		İzleme Testi	
\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
86.75	21.84	110.68	15.17	108.06	14.35	106.93	11.16	106.12	14.71	104.12	12.69

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çiftlerin ortalama puanlarının sontestte yükseldiği ve izleme testinde düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çiftlerin ÇUÖ toplam puanının sontestte ve izleme testinde bir miktar düştüğü görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çiftlerin öntest, sontest ve izleme testi ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı t-Testi ile incelenmiştir.

Deney ve Kontrol Grubunun ÇUÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubundaki Çiftlerin ÇUÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve İlişkili Örneklem t Değerleri

Gruplar	Ölçümler	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney Grubu	Öntest Ölçümü	16	86.75	21.84	10.92	.000
	Sontest Ölçümü	16	110.68	15.17		
Kontrol Grubu	Öntest Ölçümü	16	106.93	11.16	0.61	.549
	Sontest Ölçümü	16	106.12	14.71		

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunun ÇUÖ'nden aldıkları toplam puanların ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu

($t= 10.92$; $p<.05$), kontrol grubunda da böyle bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=0.61$; $p>.05$). Deney grubu için t Testi sonucunda elde edilen farkın etki büyüklüğü katsayısı $d=2.73$ olarak hesaplanmıştır. Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett (2004) d değerinin .90'ın üzerinde olması durumunda, etki büyüklüğünün "çok büyük" olarak yorumlanabileceğini belirtmektedir. Bu çerçevede deneysel uygulama sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı, çiftlerin öntest ve sontest ölçümleri arasındaki farkın çok büyük olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre deney grubunda yer alan çiftlerin son test puanlarındaki bu artışın çözüm odaklı evlilik danışma programının uygulamasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇUÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Fark Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun ÇUÖ öntest ve sontest puanları arasındaki fark ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle deney ve kontrol grubunda yer alan çiftlerin evlilik uyum ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanları arasındaki fark hesaplanmış ve ilişkisiz örneklem için t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çiftlerin Sontest ve Öntest Puanları Arasındaki Fark Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçümler	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney	16	23.93	8.76	9.66	.000
Kontrol	16	-.81	5.30		

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çiftlerin sontest ve öntest puanları arasındaki farkın ortalamaları karşılaştırıldığında, iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($t = 9.66$; $p<.001$). Kontrol grubundaki son test ve ön test puanları arasındaki farkta bir artış gözlenmezken deney grubunda bir artma olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Çözüm Odaklı-Kısa Süreli Aile Danışmanlığı Kuramına dayalı olarak geliştirilen evlilik danışma programının çiftlerin uyumlarını artırdığı söylenebilir.

Deney Grubunun ÇUÖ Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan çiftlerin ÇUÖ son test ve izleme testi puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla "ilişkili örneklem t-Testi" uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Deney Grubunun Çiftler Uyum Ölçeği Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçümler	N	\bar{X}	Ss	t	p
Sontest Ölçümü	16	110.68	15.17	1.805	.091
İzleme Testi Ölçümü	16	108.06	14.35		

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunun ÇUÖ'den aldıkları toplam puanların sontest ve izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=1.805$; $p>.05$). Elde edilen bu sonuca göre deney grubunun son test ölçümü ile izleme testi ölçümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, deneysel programdan elde edilen kazanımların devam ettiği söylenebilir. Benzer şekilde kontrol grubunun sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı t-Testi ile incelenmiş ve her iki ölçüm arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($t=1.307$; $p>.05$).

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada Çözüm Odaklı-Kısa Süreli Aile Danışmanlığı Kuramına dayalı olarak geliştirilen evlilik programının, çiftlerin evlilik uyumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmacı tarafından geliştirilen evlilik programı sonrasında çiftlerin evlilik uyumu puanlarının arttığını ve bu durumun izleme testinde devam ettiğini göstermektedir. Kontrol grubundaki çiftlerin evlilik uyumlarında anlamlı bir değişme olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, evlilik programının çiftlerin evlilik uyumlarını artırmada etkili olduğunu ve bu etkinin uzun vadede devam ettiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuç, çözüm odaklı yaklaşımın evlilik uyumunu artırmada kullanıldığı çalışmalarla tutarlık göstermektedir (Nelson ve Kelley, 2001; Zimmerman, Prest & Wetzel, 1997). Benzer bir biçimde Zimmerman, Prest ve Wetzel (1997) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çözüm odaklı danışma yaklaşımı kullanılarak yapılan altı oturumluk çift danışmanlığı grup uygulamasının evli bireylerin evlilik uyum ve doyum düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu belirlenmiştir. Nelson ve Kelley'nin (2001) çözüm odaklı danışma yaklaşımı kullandıkları çiftlerin evlilik uyumunu artırmaya yönelik grup uygulamalarında, çiftlerin evlilik uyum ve doyum düzeylerinde artış ve amaçlarına ulaşmada başarı sağlandığı gözlenmiştir. Benzer şekilde Hajian ve Mohammadi (2013) ise, çözüm odaklı çift danışmanlığı uygulamalarının evliliğin yakınlık boyutları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, deney grubunda yer alan yedi çifte, altı oturumluk çözüm odaklı danışma yapmışlardır. Araştırma sonuçları, çözüm odaklı çift danışmanlığı uygulamalarının duygusal yakınlık, entelektüel yakınlık, fiziksel yakınlık, psikolojik yakınlık, ilişki yakınlığı ve cinsel yakınlık boyutları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada çiftlerin evlilik uyum düzeylerini artırmada kullanılan evlilik programı çözüm odaklı kısa süreli aile danışma kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu nedenle deney grubu ile yapılan oturumlar süresince çözüm odaklı kısa süreli kuramın işlevselliği kanıtlanmış ilke ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu programının evlilik uyumunu artırmada etkili olmasında çözüm odaklı ilke ve tekniklerin önemli katkısının olduğu düşünülmektedir. Çiftlerle gerçekleştirilen oturumlarda eşlerin daha ön görüşmeden itibaren çözüm odaklı yaklaşımın temel prensipleri olan "bir şeylerin işe yaradığını gördüğünüzde, ondan daha fazla yapın"; "çiftler problem değildir, problem problemdir, problemle çift farklı şeylerdir"; "büyük dönüşümler küçük değişimlerle başlar"; "çözüme giden

yolda birçok doğru vardır”; “problemden çok çözüme, geçmişten çok geleceğe, hatalı ve zayıf yönlerden çok güçlü yönlere odaklanma” bakış açısını benimsemeleri ve bu yönde düşünmeleri eşler arasındaki uyumu kolaylaştırmıştır. Genel olarak ilk oturumda çiftlerin probleme ve geçmişe odaklı konuşmalardan çözüme ve geleceğe yönelik konuşmalara geçişte zorlandıkları görülse de; mucize soru, istisnalar, baş etme soruları gibi çözüm odaklı tekniklerin cevaplarına odaklanmaları eşlerinin ve kendilerinin gerçek ihtiyaçlarını anlamaları açısından büyük bir adım olmuştur.

İkinci oturum ve daha sonraki oturumlarda çözüm odaklı danışma yaklaşımın SOKET, derecelendirme soruları, ilerleme soruları, başa çıkma, küçük değişimleri pekiştirme, mesaj vb. tekniklerinden sıkça yararlanılmıştır. SOKET’in açılımı şöyledir: Sorularla, ilk önce çiftin hayatında daha iyi giden şeyleri Ortaya çıkarma, sonra çiftin hayatında daha iyi olan şeylerin etki alanını Kuvvetlendirme, daha sonra çiftin hayatındaki değişimlerin Etkilerini pekiştirme, en sonunda da çiftin hayatında fark edilemeyen başarıları keşfederek Tekrar eyleme geçme (Turnel ve Hopwood,1994). Bu tekniklerin çiftlerin çözüm ve gelecek odaklı düşüncelerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Bu çözüm odaklı teknikler yardımıyla çiftlerin, yaşamlarında daha iyi giden şeyleri fark etmeleri, kendileri için işe yarayanları yapmaya devam etmelerine yönelik paylaşımlar, çiftlerin büyük değişimleri yerine küçük ama gerçekleştirilebilir değişimlere odaklanmaları, çiftin danışma sürecindeki amaçları doğrultusunda gelişimini artırma, çiftlerin olumlu özelliklerini fark etmelerini sağlama, birbirleriyle daha fazla zaman geçirme, problem çözme ve uzlaşma becerilerini geliştirme, danışmadaki amaçlarını gerçekleştirebileceklerine ilişkin cesaretlendirilmeleri konusunda katkı sağlamıştır.

Evlilik programlarının genellikle çiftlerin beceri gelişimi açısından çiftlere olumlu yönde önemli katkı yaptığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kalkan ve Ersanlı, 2008, 2009; Sardoğan ve Karahan, 2005). Evlilik uyumu ile ilgili literatür incelendiğinde evlilik ilişkisindeki ben, sen ve biz sınırları, eşler arasındaki iletişim, öfkeyi sağlıklı ifade edebilme, ilişkideki rollerde anlaşabilme, problem çözme, çatışma yönetebilme, bireysel ve birlikte zamanı değerlendirme, eşine ilgiyi ifade edebilme, uzlaşma becerileri gibi faktörlerin evlilik uyumu üzerinde belirleyici olduğu belirtilebilir (Kalkan ve Ersanlı, 2008, 2009; Sardoğan ve Karahan, 2005). Çözüm odaklı-kısa süreli evlilik programının içeriğinde bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Bu kapsamda eşler arasındaki ilişkide ben, sen ve biz dengesini oluşturmaya yönelik paylaşımlar, eşlerin bireysel ve birlikte yaşam alanlarını belirleyebilmeleri konusundaki farkındalıklarının arttığı ifade edilebilir. Bunun neticesinde çiftlerin ilişkilerinde “BİZ”in BEN’i yok etmemesi, BEN’in de BİZ’i yok etmemesi ile ilgili farkındalık kazandıkları söylenebilir. Eşlerin evliliğin kendilerini mutlu etmesini beklemek yerine önce birey olarak mutlu olmayı başarabilmelerinin mutlu evliliğin temelini oluşturacağı ile ilgili farkındalık kazandıkları belirtilebilir. Böylelikle eşlerin birbirlerinin kişisel gelişimini destekleyen ve birlikteliklerine zaman yaratan bir yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

Programın içerisinde yer alan beceri kazandırmaya yönelik etkinliklerin de çiftlerin evlilik uyumlarının artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Her çalışma gibi bu çalışmanın da birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği çiftlerin ön test evlilik uyumu puanları kontrol grubunda yer alan çiftlere göre daha düşüktür. Deney grubunda yer alan çiftlerin evlilikleriyle ilgili daha fazla sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. İkinci olarak çiftlerle ayrı ayrı uygulama gerçekleştirildiği için çiftlerin bu uygulamalarda farklı problemlerle danışmaya gelmeleri nedeniyle standart bir uygulama yerine program içinde farklı teknikler daha fazla işe yaraymış olabilir. Bununla birlikte daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalar için de bir takım önerilerde bulunulabilir. İlk olarak evlilik programında yer alan çift uygulamaları grup uygulamaları şeklinde uygulanabilir. Bu şekilde grupla psikolojik danışmada yer alan grubun iyileştirici güçlerinin de süreç üzerindeki etkileri gözlenebilir. Ayrıca nicel çalışma bulguları nitel çalışma bulgularıyla da desteklenerek araştırma sonuçlarına ilişkin daha kapsamlı bilgiler elde edilebilir.

Kaynakça

Aile Araştırmaları Kurumu (2002). *2001 yılı aile raporu*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Avcı, R., & Güçray, S. S. (2010). An investigation of violent and nonviolent adolescents' family functioning, problems concerning family members, anger and anger expression. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 65-76.

Bulut, S. S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. Ergene, T.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

De Castro, S., & Guterman, J. (2008). Solution-focused therapy for families coping with suicide. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34, 93-106.

Erbek E., Beştepe E., Akar H., Eradamlar N., Alpkan R. (2005). Evlilik uyumu. *Düşünen Adam Dergisi*, 18(1), 39-47.

Erdoğan, S. (2007). *Evlilik uyumu ve psikiyatrik rahatsızlıklar, bağlanma stilleri ve mizaç ve karakter özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Uzmanlık Tezi, Gazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

Erdoğan-Taycan, S. E., ve Çepik-Kuruoğlu, A. Ç. (2014). Evlilik uyumu ile bağlanma stilleri ve mizaç ve karakter özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25(1), 9-18

Fııloğu, H., & Demir, A. (2000). Applicability of the dyadic adjustment scale for measurement scale for measurement of marital quality with Turkish couples. *European Journal of Psychological Assessment, 16*(3), 214-218.

Fincham F. (2003). Marital conflict: Correlates, structure and context. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 23-27.

Forthofer, M., Markman H., Cox, M., Stanley, S., & Kessler, K. (1996). Associations between marital distress and work loss in a national sample. *Journal of Marriage and Family, 58*, 597-605.

Güven, E., ve Erden, G. (2014). Çocuğun algıladığı evlilik çatışması ve davranış sorunları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 32*, 33-54.

Hajian, A., & Mohammadi, S. (2013). The effect of training solution-focused couples therapy on dimensions of marital intimacy. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 29*(1), 321-324.

Horn, E. E., Xu, Y., Beam, C. R., Turkheimer, E., & Emery, R. E. (2013). Accounting for the physical and mental health benefits of entry into marriage: A genetically informed study of selection and causation. *Journal of Family Psychology, 27*(1), 30.

Hoşgör, E. T. (2013). *Evli çiftlerin öfke ifade tarzları ile evlilik uyumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İşıloğu, B. (2006). *Anksiyete ve depresyon tanısı ile izlenen evli kadınlarda aile içi şiddetin sosyodemografik faktörleri, çift uyumu ve hastalıkla ilişkisi*. Uzmanlık Tezi, Bakırköy Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.

İşlek, M. (2006). Çözüm odaklı yaklaşıma göre düzenlenmiş sınav kaygısıyla başa çıkma eğitim programının üniversiteye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kalkan, M. ve Ersanlı, E. (2008). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı evlilik ilişkisini geliştirme programının evli bireylerin evlilik uyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8*, 963-986.

Kalkan, M., & Ersanlı, E. (2009). The effects of the cognitive-behavioral marriage enrichment program on the dysfunctional attitudes of couples. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(36), 129-135.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kim, J. S. (2006). Examining the effectiveness of solution-focused brief therapy: A meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 18*, 107-116.

Köktuna, Z. S. (2007). *Çözüm odaklı kısa terapi tekniğinin alt sosyoekonomik seviyedeki kadınların geleceğe umut ile bakabilme ve boyun eğici*

davranışlarına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Murray, C. E., & Murray, T. L. (2004). Solution-focused premarital counseling: Helping couples build a vision for their marriage. *Journal of Marital and Family Therapy*, 30(3), 349-358.

Nelson, T. & Kelley, L. (2001). Solution-focused couples group. *Journal of Systemic Therapies*, 20, 47-66. doi:10.1521/jsyt.20.4.47.23085

Nelson, T. S. (2002). Couples therapy with one partner. *Journal of Couple and Relationship Therapy*, 1(1), 83-104.

Nichols, M. P. (2013). *Aile terapisi: Kavramlar ve yöntemler*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Özbey, S. (2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 43-62.

Robles, T. F., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2003). The physiology of marriage: Pathways to health. *Physiology and Behavior*, 79, 409-416.

Robles, T. F., Slatcher, R. B., Trombello, J. M., & McGinn, M. M. (2014). Marital quality and health: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140(1), 140-187.

Sardoğan, M. E. ve Karahan, T. F. (2005). Evli bireylere yönelik bir insan ilişkileri beceri eğitimi programı'nın evli bireylerin evlilik uyum düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 89-102.

Sayın, Ö. (1990). *Aile sosyolojisi ailenin toplumdaki yeri*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similiar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38, 15-28.

Stewart, J. W. (2011). A pilot study of solution-focused brief therapeutic intervention for couples. *All Graduate Theses and Dissertations*. Retrieved from <http://Digitalcommons.Usu. Edu/Etd/1061>

Şentürk, S. (2013). *Evli bireylerde evlilik uyumu ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuna, D. (2012). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine*

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Aile Danışmanlığı Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Evlilik Programının Çiftlerin Evlilik Uyumlarını Artırmadaki Etkisi

etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Turnel, A. & Hopwood, L. (1994). Solution-focused brief therapy, II. an outline for second and subsequent sessions. *Case Studies in Brief and Family Therapy*, 8(2), 52-64.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2011). *Evlenme ve boşanma istatistikleri*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

Türkiye İstatistik Kurumu (2014). *Haber bülteni*, Sayı: 16051, 26 Mart 2014, Saat: 10.00, Ankara.

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16051> adresinden edinilmiştir.

Waite, L. J., Luo, Y., & Lewin, A. C. (2009). Marital happiness and marital stability: Consequences for psychological well-being. *Social Science Research*, 38(1), 201-212.

Yüksel, Ö., ve Dağ, İ. (2015). Kadınlarda evlilik uyumu ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: Stresle baş etme biçimleri ve toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının aracı rolleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(3),181-188.

Zimmerman, T., Prest, L., & Wetzel, B. (1997). Solution-focused couples therapy groups: An empirical study. *Journal of Family Therapy*, 19, 125-144.

GÖREVE YENİ BAŞLAYAN ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR¹

Hüseyin Bahadır YANIK

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hbyanik@anadolu.edu.tr

Osman BAĞDAT

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, osmanbagdat@anadolu.edu.tr

Özlem GELİCİ

Milli Eğitim Bakanlığı, ozlem_g@anadolu.edu.tr

Mehtap TAŞTEPE

Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mehtaptastepe@anadolu.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 24.04.2016 Makale Kabul Tarihi: 06.10.2016

Özet

Bu çalışmanın amacı göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları belirlemektir. Çalışma durum çalışması olarak tasarlanmış ve temel veri toplama aracı olarak görüşmelerden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan 13 farklı üniversiteden mezun olmuş, toplam 23 ortaokul matematik öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma bulguları göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf ve zaman yönetiminde, öğrencilere rehberlik yapmada, velilerle ilişkilerde ve okullarda yürütülen evrak işleri gibi konularda sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bazı matematik konularını ve seçmeli dersleri etkili bir şekilde anlatmada, öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri uygulayabilmede ve farklı seviyelerdeki öğrencilere ders anlatmada zorlandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında, teknolojiyi matematik eğitime entegre etmede, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanmada ve değerlendirmede, materyal hazırlamada ve beşinci sınıf öğrencilerine ders anlatmada öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Eğitimi, Yeni Öğretmenler, Matematik Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar.

THE CHALLENGES FACING BEGINNING MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS

Abstract

The purpose of this study was to identify challenges facing beginning middle school mathematics teachers. The study was designed as a case study and interviews were used as a major data collection tool. A total of 23 middle school mathematics teachers who are graduates of 13 different universities around Turkey was interviewed. Data were analyzed using thematic approach. The findings of the study showed that beginning teachers had problems in classroom and time management, guiding students, forming good parental relationships and dealing with school paper works. In addition, teacher had also problems in effective teaching of some mathematics content and elective courses, using student-centered methods and strategies, and working students with different learning abilities. Furthermore, teachers had problems in integrating technology into mathematics teaching, using alternative assessment and evaluation techniques, preparing instructional materials and working with fifth graders.

Key Words: Teacher Education, Beginning Teachers, Problems of Mathematics Teachers.

¹ Bu çalışma 11 – 14 Eylül 2014 tarihleri arasında Adana Çukurova Üniversitesi'nde gerçekleştirilen XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Eğitim fakültelerinde farklı alanlarda farklı donanımlarla yetişen öğretmenlerin gerçek anlamda öğretmenlik mesleği ile tanışmaları mezuniyetlerinin ardından atamalarının yapıldığı okullarda gerçekleşmektedir. “Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de ilk yıl, adaptasyon (veya öğrencilikten öğretmenliğe geçiş) zorluklarının yaşandığı bir dönemdir” (Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004: 268). Yeni öğretmenlerden de deneyimli öğretmenler gibi birçok mesleki sorumluluğu yerine getirmeleri istenmektedir. Bu açıdan, öğretmenlik mesleğinin ilk yılları birçok öğretmen için zorlu ve stresli geçebilmektedir. Yapılan araştırmalarda mesleğinin ilk yılını tamamlayan birçok öğretmende öz güven kaybı yaşandığı belirlenmiştir (Korkmaz ve diğer., 2004; Taneri ve Ok, 2014; Zinicola ve Cevlin-Sherer, 2003). Uluslararası çalışmalar öğretmenlik mesleğinin ilk üç yılının öğretmenler açısından kırılğan olduğunu, birçok öğretmenin bu yıllarda mesleği bıraktığını ya da bırakma noktasına geldiğini veya okul ve şehir değiştirmek durumunda kaldıklarını göstermiştir (Babad, 2009; Fantilli ve McDougall, 2009; Ingersoll, 2001; Urban Teacher Collaborative, 2000; Zinicola ve Cevlin-Sherer, 2003). Özellikle, “deneyim ve bilgi eksikliği, yeni öğretmenlerin yetersizlik korkusu yaşamalarına ve olumsuz kararlar vermelerine sebep olmaktadır” (Taneri ve Ok, 2014: 419). Bu nedenle, özellikle mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin yaşadıkları sorunların yakından incelenmesi, bu zorlukların aşılmasında ve mesleğe yeni başlayacak diğer öğretmenlerin benzer sorunlar yaşamasının önüne geçilmesi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu sorunların belirlenmesi, ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi ve hizmet içi eğitimlere yönelik etkili projelerin geliştirilmesi açısından da faydalı olacaktır.

Alan yazın incelendiğinde, mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Bu sorunları genel olarak üç açıdan değerlendirmek mümkündür: 1) Öğretim ortamı ve öğretmenin bireysel yeterlikleri ile ilgili sorunlar, 2) mesleki, idari ve ailelerle iletişimde yaşanan sorunlar ve 3) resmi işlerin, idari görevlerin ve yazışmaların yürütülmesinde yaşanan sorunlar.

Öğretim ortamı ve öğretmenin bireysel yeterlikleri ile ilgili yaşanan sorunlar çeşitlilik gösterebilmektedir. Bunlar, öğretmenlerin alan eğitimine yönelik yaşadıkları sorunları (Akıncı ve diğer., 2015; Geçer ve Özel, 2012) içerebildiği gibi sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme, öğrencileri motive edebilme, ders araç ve gereçlerine ulaşabilme ve ölçme ve değerlendirme (Güçlü, 2004; EARGED, 2008; Taneri ve Ok, 2014) gibi sorunları da içerebilmektedir. Örneğin, Taneri ve Ok (2014) sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk üç yılında karşılaştıkları sorunlara yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin matematik derslerini anlatırken, konular arasında geçiş yaparken, dersin amacına ve konusuna yönelik uygun yöntem ve teknikleri seçerken, öğrenci düzeyine uygun olarak öğrenme ortamlarını düzenlerken ve öğrenci başarısını değerlendirmede gerekli ölçme araçlarını hazırlamada zorlandıklarını belirlemişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi

Başkanlığı'nca (2008) ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik yapılan çalışmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin (hizmet süresi 0-5 yıl arası) çeşitli matematik konularının (örneğin, istatistik, cebir) öğretiminde ve öğrencilerin matematiksel düşünce gelişimlerini (örneğin, cebir alanında) takip etmede zorlandıkları ve bu alanlarda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ayrıca, zaman yönetimi, öğretim programının kalabalık sınıflarda uygulanışı, etkili sınıf yönetimi, bireysel farklılıklara göre öğretim yapma, bilgisayar kullanımı ve bilgisayar destekli matematik öğretimi hakkında hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Mesleki, idari ve ailelerle iletişimde yaşanan sorunlar ise öğretmenlerin diğer öğretmenlerle, okul yönetimi ve velilerle mesleki çerçevede iletişim kurmakta yaşadıkları sorunları içermektedir. Saban (2000) öğretmenlerin okuldaki meslektaşları ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşimde bulunmalarını profesyonel bir öğretmen kimliğine sahip olmanın önemli niteliklerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu iletişim kurmakta zorlandıkları görülmektedir. Kepenekçi ve Nayır (2014) öğretmenlerin çekingenlik, diğer öğretmenleri yeterince tanımama, kıdem farkı, tecrübe eksikliğinin yadırganması ve eleştirilme endişesi gibi nedenlerle meslektaşları ile iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler iletişim sorununu veliler ile de yaşayabilmektedirler. Berkant ve Gençoğlu (2015) yaptıkları çalışmada velilerin okula gelmemelerinden ve çocuklarının derslerine karşı ilgisiz kalmalarından öğretmenlerin şikâyet ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca literatürde öğretmen-veli arasındaki iletişimin sınırlı ve verimsiz olduğu yönündeki çalışmalar da (Demirbulak, 2000; Yıldırım ve Dönmez, 2008) mevcuttur. Öğretmen-yönetici iletişiminde de çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunlardan bazıları müdürün öğretmenlere yoğun işler yüklemesi ve öğretmenlerin işlerine yardım etmekten ziyade engelleyici bir tutum sergilemesidir (Hoy ve Miskel, 2012). Çekirdekçi ve Toptaş (2011) okul yönetiminin öğretmenlerin matematik derslerinde araç-gereç kullanmaya yardımcı olmamasının ve teşvik etmemesinin bazı öğretmenlerin ders uygulamalarını ve yönetici-öğretmen ilişkisini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin yaşadıkları diğer bir sorun da resmi işlerin, yazışmaların ve idari görevlerin yapılmasında karşılaştıkları zorlukları içermektedir. Yapılan çalışmalar (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Korkmaz ve diğer., 2004; Sarı ve Altun, 2015) öğretmenlerin göreve yeni başladıklarında bu sorumluluklarla ilk defa karşılaşmış olmanın yarattığı stresi fazlasıyla yaşadıklarını göstermektedir. Duran ve diğerleri (2011) bu öğretmenlerin birçok dosya ve evraklarla uğraştıklarını ve resmi yazışma kuralları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiş; bu süreçte yöneticilerin yeterince hoşgörülü ve yardımcı olmamalarının öğretmenlerin motivasyonunu kırdığını ifade etmiştir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde genellikle farklı branşlardaki öğretmenlerin yaşadıkları genel sorunların incelendiği görülmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin kendi branşlarıyla ilgili yaşadıkları sorunları ele alan çalışmaların son

derece sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle matematik öğretmenliği bağlamında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki ve matematik öğretimine ilişkin sorunlarını inceleyen çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu genel amaç kapsamında, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar iki boyutta ele alınmıştır: 1) mesleğe yönelik genel sorunlar (idari, sınıf yönetimi, veli iletişimi gibi) ve 2) matematik öğretimi ile ilgili karşılaşılan zorluklar. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1) Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleğe yönelik yaşadıkları genel sorunlar nelerdir?

2) Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin alan öğretimine yönelik yaşadıkları sorunlar nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde; araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir ya da birkaç durum ortam, olaylar, süreç ve bireyler gibi etkenler dikkate alınarak “bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Bu araştırmada, göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin genel ve mesleki sorunlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre yaşadıkları sorunlar farklılık gösterebilir. Özellikle, buldukları ortama uyum sağlamada, meslektaşları ile iletişimde ve lisans eğitiminde kazandıkları bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamada diğer meslektaşlarına kıyasla farklılıklar gösterebilirler. Bu farklılıkları ortaya çıkarabilmek ve öğretmenlerin buldukları yeni okul ortamından nasıl etkilendiklerini incelemek amacıyla göreve yeni başlayan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. “Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı” nasıl algıladıklarını anlamaya yarayan temel bir araçtır (Merriam, 2013: 86). Bireylerin iç dünyasını ve olaylara bakış açılarını anlamada görüşmeler önemli bir yer tutar (Patton, 2015). Bu çalışmada, mesleğe yeni adım atan matematik öğretmenlerinin mesleğe ilişkin yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukların sebeplerinin neler olduğu, öğretmenlerin görüşleri ele alınarak incelenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Bu çalışma kapsamında Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan, 13 farklı üniversiteden mezun olmuş, en fazla üç yıllık tecrübeye sahip 23 ortaokul matematik öğretmeni ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin deneyim sürelerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Deneyim Süreleri

Öğretmen Sayısı	Yıl
12	0-1
6	1-2
5	2-3

Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme metodu olan kartopu örnekleme kullanılmıştır. Kartopu örnekleme özellikle bir araştırma problemi kapsamında detaylı bilgi verebilecek bireylerin (veya durumların) belirlenmesinde etkili bir yöntemdir (Patton, 2015). Patton'a (2015) göre süreç öncelikle araştırma kapsamında ele alınan konu hakkında zengin bilgi sağlayacak birey ya da bireyler belirlendikten sonra bu kişilere o konuda detaylı bilgi verebilecek başka hangi insanların olduğu sorularak başlar. Örneğin, "Bu konuyla ilgili olarak kimlerle görüşmeliyim sizce?" sorusu yöneltilebilir. Böylelikle, o konuda fikir sahibi olabilecek insanlara ulaşılır. Bu çalışmaya henüz mesleğinin ilk yıllarında olan ve birbirini tanımayan üç ortaokul matematik öğretmenin görüşleri alınarak başlanmış ve ardından bu öğretmenlerin önerileri doğrultusunda diğer matematik öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu Türkiye'nin farklı bölgelerinde sosyoekonomik açıdan düşük sayılabilecek bölgelerde öğretmenliklerini sürdürmektedirler.

2.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada temel veri toplama aracı olarak görüşmelerden yararlanılmıştır. Görüşme soruları ilgili literatür (Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015; EARGED, 2008; Eraslan, 2008; Güçlü, 2004; Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004; Taneri ve Ok, 2014) ve MEB (2009) tarafından hazırlanan matematik öğretmeni özel alan yeterlikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Özellikle, bu yeterlikler (sırasıyla 1) matematik öğretim durumlarını planlama ve düzenleme, 2) matematik dersi öğrenme alanlarına ilişkin yeterlikler, 3) matematik dersi becerilerini geliştirme, 4) matematik öğretiminin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, 5) okul, aile ve toplumla iş birliği yapma ve 6) mesleki gelişim sağlama) incelenerek öğretmenlerin alana özgü yaşadıkları zorluklara yönelik görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular içerik-kapsam geçerliliğini sağlamak için iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların yapmış oldukları incelemeler sonucunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ortaya çıkan sorular çalışmada yer almayan iki ortaokul matematik öğretmenine yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevaplar aynı zamanda onların sorulardan ne anladıklarının da bir göstergesi olduğundan yanlış anlaşılmaya sebebiyet verebilecek soru kökü ya da amaca hizmet etmeyen sorularda gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşamış oldukları sorunları öğrenmek amacıyla iki temel bağlamda sorular yöneltilmiştir. İlk bağlamda, öğretmenlerin genel olarak okul ortamında karşılaştıkları sorunlara yönelik sorular yöneltilmiştir. İkinci bağlamda ise, öğretmenlerin matematik öğretimine yönelik ne tür sorunlar

yaşadıklarını belirlemek amacıyla sorular sorulmuştur. Tablo 2’de örnek görüşme sorularına yer verilmiştir.

Tablo 2: Örnek görüşme soruları

Mesleğe yönelik genel amaçlı sorular:

- Mesleğinizin ilk yıllarında öğretmenliğe ilişkin ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
- Bu sorunlarla nasıl başa çıkıyorsunuz?
- Bu sorunları yaşamanızda lisans eğitiminin rolü olduğunu düşünüyor musunuz?

Alan Öğretimine yönelik sorulan sorular (Ders planlama):

- Derse gelmeden önce planlama (hazırlık) yapıyor musunuz?
- (Evet ise) Ne gibi hazırlıklar yapıyorsunuz?
- Planlama sürecinde zorluk yaşıyor musunuz? (Varsa) Ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?
- Lisans eğitiminizde ders planlamaya yönelik ders aldınız mı? Hangi dersleri aldınız?
- Lisans eğitiminiz süresince aldığınız eğitimin sizin ders öncesi planlama aşamanıza ne ölçüde katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

2.4 Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Telefon görüşmeleri yüz yüze görüşmeler kadar yaygın olmasa da kullanılan bir yöntemdir (Sturges ve Hanrahan, 2004). Sturges ve Hanrahan (2004) telefon görüşmelerinin uygun olduğu dört durumu şu şekilde belirtmiştir: 1) hassas konular, 2) görüşülen kişiye ulaşmada yaşanan zorluklar, 3) maliyet ve 4) görüşmecinin güvenliği. Yapılan bu çalışmada, kartopu örnekleme kullanıldığından öğretmenlerin önerdikleri diğer meslektaşlarına ulaşmada en uygun ve en ekonomik yöntemin telefon görüşmesi olduğu düşünülmüştür. Çalışma kapsamında görüşülen 23 öğretmenin 17’si farklı şehir ve ilçelerde görev yapıyor olması telefon görüşmesinin tercih edilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Görüşmeler ortalama 50 ile 70 dakika arasında sürmüştür. Her bir görüşme ses kaydına alınmıştır. Daha sonra, bu kayıtların dökümleri yapılarak analize hazır hale getirilmiştir.

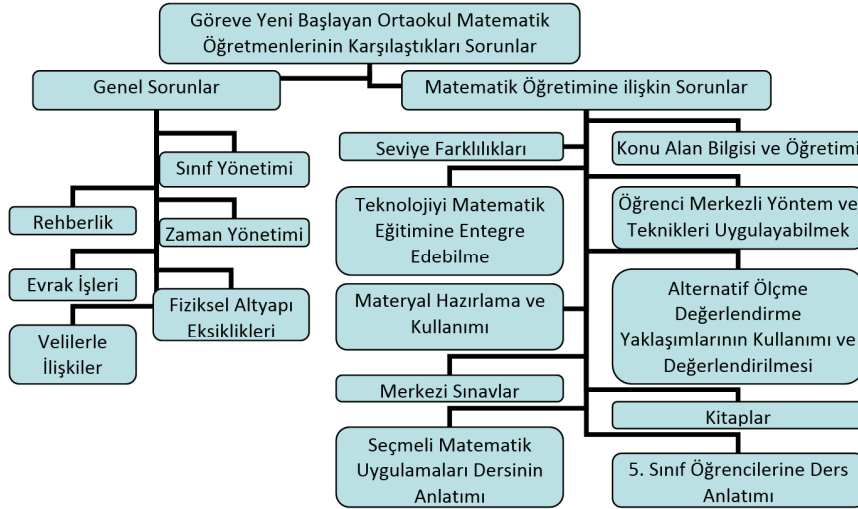
2.5. Veri Analizi

Çalışma kapsamında toplanan görüşme verileri tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik analiz yöntemi elde edilen veri içerisindeki örüntüleri (temaları) belirlemek, analiz etmek ve raporlaştırmak için kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Braun ve Clarke (2006) tematik analiz yönteminde tümevarımsal ve tümdengelimsel olmak üzere iki farklı yaklaşımın izlenebileceğini belirtmiştir. Tümevarımsal yaklaşımda elde edilen veriler önceden belirlenen herhangi bir kodlama çerçevesi kullanılmadan veriye dayalı bir analiz yöntemi ile yapılır. Tümdengelimsel yaklaşımda ise araştırmacının alandaki teorik ya da analitik ilgisine göre bir teorik çerçeveye dayalı analiz yöntemi benimsenir. Bu çalışmada, tümevarımsal tematik analiz yöntemi benimsenmiştir. Dökümü yapılan veriler araştırmacılar tarafından, her bir soru ayrı ayrı ele alınarak incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar hakkında görüş birliğine varıldıktan sonra temalar ortaya çıkarılmıştır. Temalar ortaya çıkarıldıktan sonra öğretmenlerle bu temalara

ilişkin ikinci bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, temalara ilişkin daha derinlemesine sorular yöneltilerek, araştırmacıların daha önce sormadığı ya da öğretmenlerin daha önce bahsetmeyi unuttuğu noktalar aydınlatılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bu temalar öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşamış oldukları “genel sorunlar” ve “matematik öğretimine yönelik sorunlar” olmak üzere iki ana tema altında birleştirilmiştir. Bu temalarda öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenlere ait alıntılara yer verilirken takma ad kullanılmıştır.

3. Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular (Şekil 1) araştırma soruları kapsamında düzenlenmiştir. Bu bölümde ilk olarak öğretmenlerin karşılaştıkları genel sorunlara değinilmiştir. Ardından, öğretmenlerin matematik öğretimine yönelik yaşadıkları sorunlar ele alınmıştır.



Şekil 1: Göreve Yeni Başlayan Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Yaşadıkları Sorunlar

3.1. Genel Sorunlar

Ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleğe yönelik yaşadıkları genel sorunlar altı başlıkta ele alınmıştır.

3.1.1. Sınıf Yönetimi

Araştırma bulguları öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda oldukça zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler sınıf yönetimini zorlaştıran en büyük sorunun kalabalık sınıflarda ders işlemek olduğunu belirtmişlerdir. Nihal Öğretmen bu duruma ilişkin sıkıntısını şu şekilde ifade etmiştir:

“İlk atandığımda sınıflar çok kalabalıktı. 50-60 kişiydi. En kötü kısım orasıydı zaten.”

Öğretmenler sınıf yönetiminde en önemli faktörlerden birisinin deneyim olduğunu ifade ederek sınıfı kontrol altına alma ve öğrencileri yönlendirme noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Gizem Öğretmen bu konuya ilişkin fikrini şu şekilde paylaşmıştır:

“Hani işte genç öğretmensin çocukların farklı bir yaklaşımı oluyor ve tabii ki o konuda ister istemez deneyim de kazanmamış oluyorsun. Sınıf yönetimi dediğimde çocukları dersle katabilmek, dersle ilgisi olmayan çocuğu da dersle çekebilmek o sorun yaratıyor.”

Öğretmenler lisans eğitiminde onlara deneyim kazandıracak öğretmenlik uygulamalarını çok fazla yapabilmeme fırsatı yakalayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun mesleğin ilk yıllarında sınıf yönetimi başta olmak üzere birçok konuda problem yaşamalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Kemal Öğretmen bu durumla ilgili olarak şunları söylemiştir:

“Sınıf yönetiminde sınıf kontrolünde nasıl davranmam gerektiğinde; yani sınıfta yapacağım davranışlarda tam ne yapacağımı bilmiyorum. Kısacası üniversite bize matematiği öğretti ama matematik öğretmeni olarak sınıf yönetimi gibi önemli öğretmenlik konularını çok fazla öğretmedi.”

Öğretmenler ayrıca, ilgisiz ya da hırçın öğrencilerin ve özel öğrenime gereksinim duyan öğrencilerin sınıf yönetimini zorlaştırdıklarını belirtmişlerdir. Esmâ Öğretmen ergenlik dönemindeki öğrencilerin dikkat çekebilmek için konuşmaya yöneldiklerini, duygusallaştıkları için dersle ilgilenmek yerine başka işlere yöneldiklerini ve diğer öğrencilerin de ilgisini dağıttıklarını ifade etmiştir. Yaren Öğretmen ise özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilere ilişkin deneyimini şu şekilde paylaşmıştır:

“Özellikle bir tanesini sınıfta tutmak imkânsız oluyor. Ailesi de bu durumun farkında ve RAM’ dan (Rehberlik Araştırma Merkezi) gelen rapor da özel eğitim sınıfında ya da özel eğitim kurumunda yetiştirilmesi yönünde. Fakat bölgede öyle bir şey yok. Ailenin de maddi durumu buna el vermiyor. Onun için çok da üzülüyorum ama elimizden de bir şey gelmiyor.”

Öğretmenlerin çoğunluğu genellikle sınıf yönetimi sorunu yaşadıklarından ve kalabalık sınıflardan dolayı grup çalışmaları ve etkinlik gibi öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurdukları ortamlardan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Tuğçe Öğretmen bu duruma ilişkin düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır:

“Pek çoğunu uygulayamıyorum; çünkü konuların yetiştirmeme sıkıntısı oluyor ya da işte sınıfta sınıf kontrolünü öğrencilerin kontrolünü sağlayamama gibi bir sıkıntı oluyor [...] Çok çeşitli etkinlikler vardı. O etkinliği yaparken sınıfı nasıl yöneteceğim konusunda sıkıntılar yaşıyordum.”

Öğretmenler ayrıca yoğun ders saatlerinin öğrencileri yorduğunu, sınıf yönetimi açısından sorun yaşamadıkları sınıflarda bile öğrencilerin bazen dersten uzaklaştıklarını belirtmişlerdir. Serhat Öğretmen özellikle seçmeli derslerin son saatlere gelmesi ile birlikte öğrencilerin bunaldığını ifade etmiştir:

“Yedi ders çok ağır geliyor öğrencilere, tutamıyoruz. O seçmeli derslerde öğrenciler bunalmış oluyorlar; mesela dışarıya çıkmak için lavaboya gidebilir miyim diyorlar.”

3.1.2. Rehberlik

Öğretmenler rehberlik konusunun da önemli bir konu olduğuna değinmişler ve bu konuda özellikle deneyimsizlikten kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Karşılaştıkları herhangi bir problemde nasıl davranmaları gerektiğini bilemediklerini, öğrencileri yönlendirme ve onlara rehber olma anlamında eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Rehberliği sınıf yönetimi ile ilişkilendiren öğretmenler sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunları çözecek bir rehberlik sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Yaren Öğretmen öğrencilerle iletişim kurmada yaşadığı bir sorunu şu şekilde aktarmıştır:

“Stajyerlik yaptık evet okuldayken ama hiçbir zaman öyle baş başa kalmadık. Herkes size bakıyor ve bir şeyler söylemenizi bekliyor. İlk iletişim nasıl oluyor o tamamen size kalmış bir şey.”

Gürhan Öğretmen ise lisansta aldıkları eğitimin yetersizliğine değinerek:

“Çocuklara daha çok ne türde davranacağım konusunda fazla bilgi alamadım üniversitede açıkçası. Eğitimini bir dönem bir ders olarak aldık. Bence daha fazla olmalıydı; iki dönem olabilirdi.”

3.1.3. Zaman Yönetimi

Öğretmenler yaşadıkları en büyük sorunlardan birisinin de zaman yönetimi olduğunu ifade etmişlerdir. Program yoğunluğundan dolayı konuları yetiştirmenin zor olduğunu belirten öğretmenler, bu yoğunluktan dolayı etkinlik, grup çalışması, ödev kontrolü gibi işleri yapamadıklarını belirtmişlerdir. Yakup Öğretmen özellikle 7. sınıfların programının çok yoğun olduğunu belirtmiş ve istediği etkinlikleri yapamadığını söylemiştir:

“Etkinlik gibi hazırlıklara girmiyoruz. Çünkü girme şansımız yok. Keşke yapabilsek... Yapamayız, çünkü konu çok. Bazı konuları şu an yetiştirememiş durumdayım. Özellikle, 7. Sınıf düzeyi çok sıkıntılı. O kadar kabarık konular var ki! Bazen bir haftada iki konuyu bitiriyoruz. Etkinliğe süre verirsem o konuyu bitirme şansım yok. O yüzden derse girince etkinlik yapma şansım yok.”

Öğretmenler zaman sıkıntısından dolayı öğrencileri birebir takip edemediklerini, ödev kontrolü yapamadıklarını ve geri dönüt veremediklerini belirten öğretmenler anlaşılmayan konulara tekrar dönecek vakit bulamadıklarını, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle yeteri kadar ilgilenemediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Yakup Öğretmen geri dönüt veremediğini şu cümlelerle açıklamıştır:

“Geri dönüt verme şansımız yok. Geri dönüt vereceğim ama zaman yok. Eğer gördüğüm birkaç tane [çözüm] varsa onlara bakıyorsun; hepsine zaman yok.”

Serhat Öğretmen ise özel eğitime gereksinim duyan öğrencisiyle zaman probleminde dolayı ilgilenemediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Birebir o öğrenciyle ben kendim ilgilenemiyorum; daha doğrusu ben kendim ilgilenmeye çalışsam da diğer öğrencilerle ilgileniyorum vakit yeterli olmadığı için bir defa.”

3.1.4. Evrak İşleri

Öğretmenler lisans eğitiminden sonra başladıkları okullarda birçok idari ve evrak işi yürütmek zorunda olduklarını belirtmişler; bu durumun ciddi anlamda emek gerektirdiğini ve asıl ilgilenmeleri gereken öğretim işlerini aksattığını ileri sürmüşlerdir. Akif Öğretmen bu duruma şu şekilde değinmiştir:

“Eğitimden ziyade böyle evrak işleri biraz daha fazla önemliymiş gibi bir algı oluşuyor.”

Öğretmenler yıllık planlar, rehberlik planı, zümre tutanağı, veli toplantı tutanağı gibi evrakları hazırlamakta oldukça zorlandıklarını ve bu işlerin çok fazla vakitlerini aldığını söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili Sıtkı Öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir:

“Bunlardan hiçbir şekilde bir bilgimiz olmadığı için evrakların nasıl hazırlanacağı konusunda çok sıkıntı çektik. Bu tarz şeylere hiçbir şekilde hazırlanmadık biz. Neyle karşılaşacağımızı lisansta bilmiyorduk. Biz gideceğiz ders anlatacağız geleceğiz o şekilde bir eğitim aldık yani. Evrak hazırlamaktan öğrenciler için bir hazırlık bile yapamıyorsun. İşin gerçeği bu yani.”

Yaren Öğretmen ise bu konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır:

“Mesela defterler sınıf defterlerinin nasıl doldurulacağını bilmiyoruz. Oraya mesela kazanımların yazılması gerekiyormuş, nasıl yazılması gerektiğini bilmiyoruz. [...] Veli toplantısı yapınca tutanak tutulmuş; biz bunu bilmiyoruz. Yılbaşında öğretmenler toplantısı (Şube Öğretmenler Kurulu) diye bir şey varmış; her öğrenci tek tek ele alınıyormuş bunları bilmiyoruz. Ancak yaşayınca öğrenebiliyoruz. En çok zorlandığımız konular evrak konularıydı.”

3.1.5. Fiziksel Altyapı Eksiklikleri

Öğretmenler eğitimi etkileyen önemli bir faktörün de okullarda var olan fiziksel alt yapı eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Mehmet Öğretmen okulun fiziki yetersizliğine değinerek:

“Okulun sınıfları yetersiz. Beş tane odamız var sınıf şeklinde; ama öğrenci sayısı olarak beşten fazla şube var. Dolayısıyla her yıl birkaç tane şubeyi birleştirmek zorunda kalmışlar. Yani kalabalık, kırkın üzerinde mevcut var. Sınıflarda yazı tahtası bile yok. Çok eski yapı bir okul.”

Serhat Öğretmen sıraların kullanışsız olduğuna değinerek bu durumun etkinlik yapmaya engel oluşturduğunu ifade etmiştir:

“Sıralar ikili sıra tekli sıra değil. İkili sıra çok kullanışlı değil; çünkü istediğin şekli veremiyorsun. Mesela U düzeninde oturtmaya çalışıyorsun; oturtamıyorsun.”

Öğretmenler okulların fiziki yetersizliklerinin yanı sıra bilgisayar, projeksiyon gibi donanımlar ve derslerde kullanacakları çeşitli materyallere sahip olamadıklarını belirtmişler ve istedikleri düzeyde ders işleyemediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin Gizem ve Yaren Öğretmenin düşünceleri şu şekildedir:

“Hiçbir sınıfımızda projeksiyon yok. Sadece bilgisayar odasında var. Onu da öğretmenler dönüşümlü kullandığımız için zamanı ayarlamak ya da ders saatini ayarlamak biraz sıkıntı oluyor.” (Gizem Öğretmen).

“Matematikte ilgili materyal bulmak mesela çok sıkıntı. Onu kendim evde yapıp götürüyorum çoğu zaman.” (Yaren Öğretmen).

3.1.6. Velilerle İlişkiler

Öğretmenler ayrıca eğitimde önemli bir yere sahip olan ailelerin, çocukların eğitimlerine yeterince katkıda bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Gerek ders öncesi ve sonrasında, gerekse veli toplantılarında iletişime geçtikleri aile sayısının sınırlı olduğunu belirten öğretmenler bu durumu önemli bir sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

“Veli toplantısına 6 kişi geldi. İnanamadım. 6 kişinin geldiği yerde ne yapabilirsin ki?” (Yakup Öğretmen).

“Veli hiç uğramıyor; öğretmenin yanına bir dönem, iki dönem, hatta üç beş sene hiç uğramıyor.” (Kemal Öğretmen).

Öğretmenler ilgisiz velilerin yanı sıra, aşırı ilgili velilerin de bazen sorun oluşturabildiğini ifade etmişlerdir. Bazı velilerin başarısız olan çocuklarının ödev ya da projelerini kendileri yaparak onların yüksek not almaları için uğraştıklarını; ancak bu durumun öğrencinin gelişimine engel oluşturduğunun farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayhan Öğretmen:

“Ya biliyorsunuz son zamanlarda herkes eğitime önem verdiği için, çocuklarına çok yardımcı oluyorlar. Ancak onların yerine kendileri ödev yapıyorlar.”

3.2. Matematik Öğretimine İlişkin Sorunlar

Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin yaşadıkları sorunlar 10 başlıkta ele alınmıştır.

3.2.1 Konu Alan Bilgisi ve Öğretimi

Öğretmenlerin birçoğu lisans eğitimi ve daha öncesinde hiç karşılaşmadıkları histogram, fraktal ve süsleme gibi bazı konuları öğretmenliğe başlayınca anlatmak durumunda kaldıklarını belirterek bu durumun zorlanmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin karşılaştıkları bu durumlara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir:

“Fraktal ilk okula geldiğimizde [anlatmamız gereken bir konu olduğunu] öğrendim ve çok şaşırırım.” (Yakup Öğretmen).

“Ben hiç fraktal görmedim öğrencilik hayatımda. Üniversitedeyken de görmedim. Bakıyorum histogram grafikleri, fraktallar... Sekizinci sınıfların konusu bunlardan oluşuyor. Benim ekstradan onlara çalışmam gerek” (Mihriban Öğretmen).

Öğretmenler ayrıca, bazı matematik konularını anlatmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Nihal Öğretmen standart sapmayı bilmesine rağmen öğrencilere nasıl anlatacağı konusunda sıkıntı çektiğini belirtmiştir. Tuba Öğretmen de kesirler konusunu anlatırken işlemleri modellemede zorlandığını ifade etmiştir. Ayrıca trigonometri konusunu öğrencilerin anlayabilecekleri şekilde anlatmakta zorlandığını ifade etmiştir:

“Anlattıklarımın pek çoğunda iyi olduğumu düşünüyorum. Ancak bazı konularda öğrencilerin karşısında kendimi kıvrandırken buluyorum. Onların da bunu hissettiğini düşünüyorum zaten. O yüzden bu konuda zorlanıyorum... Sekizinci sınıflarda trigonometriyi anlatırken kendimi çok çaresiz hissettim. Çünkü çocuklara bunları ezberleyin dedim. Bu konuda da kendimi kötü hissediyorum. Ayrıca, koordinat sisteminin mantığını anlatamadım çocuklara. Yani basite indirgeyemedim.”

3.2.2. Seviye Farklılıkları

Öğretmenlerin yaşadığı en büyük zorluklardan bir tanesi de farklı düzeydeki öğrencileri kapsayacak şekilde nasıl bir öğretim yapılması gerektiği hususu olmuştur. Öğretmenler çeşitli sebeplerden dolayı (örneğin, ön bilgiler, okuma-yazma güçlüğü, özel eğitime gereksinim duyma) sınıflardaki öğrencilerin farklı düzeylerde olduklarını ifade etmişlerdir. Matematiğin yapısı gereği ön öğrenmeleri gerçekleştirmeden yeni öğrenmelerin gerçekleşmesinin zor olduğunu belirten öğretmenler, bu durumda dersleri kime göre işleyeceklerini bilemediklerini ifade etmişlerdir. Yakup Öğretmenin bu konudaki düşüncesi şu şekildedir:

“Matematiğin öyle bir içyapısı var ki bir öncekini bilmeden bir sonrakini yapabilmek çok zor. Biz de çocuğun alt yapısı yoksa sonraki konuyu öğrenmede çok büyük sıkıntı yaşıyor. Yani en çok çektiğimiz sıkıntı bu.”

Özellikle, kırsal kesimde ortaokul düzeyinde okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin çokluğuna değinen öğretmenler, matematik problemini çözmekten öte problemi anlamakta zorlanan öğrencilerin varlığına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca çift dilli öğrencilerin okuma-yazma, problemleri anlamada yaşadıkları zorluklar ve öğretmenlerin bu öğrencilerin ana dillerini bilmemesi önemli bir sorun olarak görülmektedir. Ayhan Öğretmen bu konudaki düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çoğunun baktığım zaman [eksikliğinin] okuma olduğunu anlıyorum. Yani nasıl diyeyim hani benim konumla ilgili bir sıkıntı varsa matematikle ilgili tekrar değişiyor da. Öğrenciye daha fazla o konuyu çözdürmeye çalışıyorum. Orda okuma çok az olduğu için ikinci bir dil olduğu için Türkçe okuma o yüzden sıkıntı oluyor. Okuduğunu anlayamıyor. Okuduğunu anlarsa belki yapacak.”

Öğretmenler ayrıca sınıflarında bulunan özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimi hakkında pek bilgi sahibi olmadıklarını, ancak kendilerinden bu

konu hakkında beklentiler olduğunu belirtmişlerdir. Akif Öğretmen bu duruma ilişkin sorunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu sadece matematikçilerin yapabileceği bir şey değil. Çünkü özel eğitime muhtaç bir öğrencinin nasıl bir karakterde olacağı, nelere muhtaç olacağı biz bunu bilemeyiz. Bunu özel eğitim hocaları diyecek ki bu arkadaş şöyle öğrenir, şu eksikleri var, ona göre bir bilgi aktarımı şeklinde. Bizim onlardan önce haberdar olmamız lazım. Bu çocukların nasıl bir karakterde olduğunu bilmeden bir şey yapamayız gibi geliyor bana.”

3.2.3. Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikleri Uygulayabilmek

Öğretmenler lisansta eğitimini aldıkları matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri sınıfta yeterince uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun bazı sebeplerini zaman yetersizliği, sınıf yönetimi, idarecilerin ve diğer öğretmenlerin yaklaşımları ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yakup Öğretmenin bu konuya ilişkin görüşü aşağıdaki gibidir:

“Üniversitede gördüğümüz öğrenciye yönelik çalışmalar, yapılandırmacı eğitime yönelik çalışmalar, sınıfa girdiğimizde onu uygulama şansımız yok. Yapamıyoruz yani. O yüzden derse geldiğimizde soru cevap yöntemiyle, daha çok bol örneklerle yöneliyoruz.”

Erdem Öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

“Düz anlatım tekniğiyle çok güzel yetiştiriyorsun, anlatıyorsun ama etkinlik yapalım, oyun yapalım ya da işte matematik hakkında beyin fırtınası uygulayalım falan demeye kalktığın zaman orda çöküyor yani. Okul ortamı çok başka oluyor. Orda [üniversitede] aldığınız birçok teknik, yöntem, öğretim tekniği olsun onların hiç birini gidip de orda uygulayamıyorsun. Normal eski sistemden devam ediyor herkes. Düz anlatım tekniği daha çok.”

Esmâ Öğretmen ise öğrenci merkezli eğitime ilişkin yaklaşımları tam olarak uygulayamadığını belirterek kendi öğrencilik deneyimlerinden kopmanın zor olduğunu ifade etmiştir:

“Çok yapılandırmacı bir eğitim sergilemiyorum açıkçası. Nedeni bizim de belki sanırım o tarz bir sistemden geliyor olmamız ve müfredatı yetiştirme zorunluluğumuz olduğu için. Hani öğrencilere vereyim onlar akıl yürütsün tamam biraz onlara vakit tanıyorum ama bir süre sonra hani tamam ben şöyle göstereyim size; ondan sonra siz yeniden yapın diye geliyor olay. Çünkü onlar hemen tabi çıkartamıyorlar doğal olarak ve tamamen uygulamamış oluyorum yani.”

3.2.4. Materyal Hazırlama ve Kullanımı

Öğretmenler lisans eğitimi boyunca genel olarak materyal hazırlamaya ilişkin dersler aldıklarını belirtmekle birlikte bu materyalleri etkili bir şekilde kullanma ve öğrencilere kazanımı aktarma konusunda herhangi bir tecrübe edinmediklerini belirtmişlerdir. Ayhan Öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Materyal yaptığımız zaman biz [üniversitede] sınıf arkadaşlarımıza anlattık. Hani ortaokul ya da ilkokul öğrencisine indirip bunu bir okulda uygulayabilirdik. Sonra nasıl yorumlar yapıyorlar, nasıl görüşleri var, nasıl çocuklar anlayabiliyorlar mı ya da çocukların o konuyu anlamasını biraz daha artırdı mı diye onlara bakabilirdik.”

Serhat Öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

“Materyal var ama materyalin nasıl etkili kullanılacağı ile ilgili bize bir şey öğretilmedi. Materyallerin nasıl kullanılacağı, hangi şekilde kullanılacağı, ben hatırlamıyorum böyle bir şey gördüğümüzü.”

Öğretmenlerin bir kısmı okullarında istedikleri donanım ve materyalleri bulmakta sorun yaşadıklarını, bir kısmı ise öğrencilerin malzeme getirmemelerinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını; dolayısıyla planladıkları gibi bir ders işleyemediklerini belirtmişlerdir. Yaren Öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Okulların imkânları çok elverişsiz oluyor. Matematikle ilgili materyal bulmak mesela çok sıkıntı. Onu kendim evde yapıp götürüyorum çoğu zaman.”

3.2.5. Teknolojiyi Matematik Eğitimine Entegre Edebilme

Öğretmenler genel olarak okulların fiziksel yetersizliğinden ötürü teknolojiyi matematik eğitimine entegre etmekte sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kemal Öğretmen ve Gizem Öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Derslerimde teknoloji kullanmak isterim ama ne yazık ki okulumuzda bilgisayar azlığı, hatta akıllı tahta hiç yok. 7. Sınıflarda bilgisayar yok. Kullanmak istiyorum ama ne yazık ki öyle bir şey şansım yok. Hatta bazı sınıflarda var ama internet çok yavaş.” (Kemal Öğretmen).

“Hiçbir sınıfımızda projeksiyon yok. Sadece bilgisayar odasında var. Onu da öğretmenler dönüşümlü kullandığımız için zamanı ayarlamak ya da ders saatini ayarlamak biraz sıkıntı oluyor.” (Gizem Öğretmen).

Bazı öğretmenler ise matematik eğitiminde teknoloji kullanmanın çok etkili bir yöntem olmadığını belirterek teknolojiye çok fazla yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Serhat Öğretmenin ve Ayhan öğretmenin düşünceleri şu şekildedir:

“Matematik dersinde ne kadar kullanılabilir açıkçası ben kullanmıyorum diğer derslerde kullanılır da.” (Serhat Öğretmen).

“Matematiği biliyorsunuz hani tahtaya çıkıp da bilgisayardan göstermenin bir anlamı yok. Bir derste 5 soru çözmek var bir de 20’şerden 40 soru çözmek var. Daha çok soru konusunda, uygulama konusunda hızı artırmak için kullanıyorum. Ders anlatımında kontrol öğretmende olmalı bence, teknolojiye değil.” (Ayhan Öğretmen).

3.2.6. Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanımı ve Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin zorlandıklarını ifade ettikleri bir diğer konu da alternatif ölçme değerlendirme araçları olarak ele alınan performans ve proje görevlerinin etkili bir şekilde uygulanamamasıdır. Öğretmenler genellikle belli bir zaman tanıyarak evde yapıp getirmelerini bekledikleri bu görevlere yönelik etkili ve ilgi çekici konu

bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin çoğunlukla isteksiz davrandıklarını ve iyi ürünler ortaya koyamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında, ödevlerin velilerce yapılmasını da ayrı bir sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Tuğçe Öğretmen öğrencilerin isteksizliklerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Performanslarla ilgili yaşadığım sıkıntı öğrencilerin isteksiz olmasıdır. Yeterince öğrencinin böyle isteyerek yapacağı ödev bulamamaktan yana sıkıntılıyım. Bir de, bu proje ödevlerini zamanında alıp da zamanında değerlendirememekten yana sıkıntım var.”

Yakup Öğretmen ise sorununu şu şekilde dile getirmiştir:

“Performansın bir anlamı yok; çocuk annesine babasına yaptırıyor. Bizde mecburen anlıyoruz annesine babasına yaptırdığını ama yine de not vermek zorunda kalıyoruz. Hak yönünden çok büyük sıkıntı performans ödevi inşallah kaldırırılar.”

Öğretmenlerin sıkça sorun olarak ifade ettikleri bir diğer nokta ise proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesi hususu olmuştur. Öğretmenler proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesinde ölçekleri etkili bir şekilde kullanamadıklarını; standart bir kriter olmadığı için de bazı adaletsizliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Yakup Öğretmen proje görevlerinin öğrenciler tarafından bir not yükseltme aracı olarak kullanıldığını ve bu durumun öğrencileri ders çalışmaktan uzaklaştırdığını ifade etmiştir:

“Öğrenci performansımı yaparım notumu yükseltirim gibi bir düşünceye kapılıyor. Öğrencinin ders çalışmasını engelliyor bir anlamda.”

3.2.7. Ders Kitabı Kullanımı

Öğretmenler ders kitaplarının içeriği ve kullanımı konusunda zaman zaman sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında, bazı öğretmenler kitapların içeriğini özellikle mevcut merkezi sınavlar açısından yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Gürhan Öğretmenin bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Kitapların pek iç açıcı olmadığını düşünüyorum. Biraz daha ayrıntılı, daha kaliteli olabilir bence. Çünkü bir konuyu tam net bitirmeden diğer konuya geçiyor. Biraz karışık.”

Nihal Öğretmen ise ders kitaplarının merkezi sınavlara uygun olmadığını belirterek kitaba uyup uymama konusunda zaman zaman kararsızlığa düştüğünü ifade etmiştir:

“Şimdi kitapları kullanıyoruz ama mesela sekizlerde TEOG’da kitaplarla alakasız şeyler soruyorlar. Daha çok dersane sistemi konu anlatıyoruz yani sekizlerde. Müfredat olarak anlatmıyoruz”

3.2.8. Merkezi Sınavlar

Merkezi sınavlar öğretmenlerin değindikleri bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Merkezi sınav konularının zamanında yetiştirilme zorunluluğu ve sınavın içeriğinin test tekniği gerektirmesi öğretmenler tarafından üzerlerinde olumsuz bir baskı yarattığı söylenmiştir. Bu nedenle, bazı öğretmenler yardımcı kaynaklara

yönelme ihtiyacı hissettiklerini bazıları ise yardımcı kaynaklar kullanmamalarına rağmen üzerlerinde bu yönde baskı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Serhat Öğretmen bu konuda şunları söylemiştir:

“Ders kitaplarını kullanıyoruz biz. Zaten yardımcı materyal kullanmamız yasak. Kitabın içindekiler yeterli oluyor, fakat sınav müfredatında ders kitabında olmayan soru tarzı çıktığı zaman bu sefer biz kendimizi rahatsız hissediyoruz, o baskı var.”

3.2.9. Beşinci Sınıf Öğrencilerine Ders Anlatımı

Öğretmenlerin bir kısmı 2013 yılında öğretim kademelerinin yeniden yapılması ile ortaokul kademesine geçirilen 5. sınıflara ders anlatma konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle bu öğrencilere rehberlik yapma, onlarla sağlıklı bir iletişim kurmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yaren Öğretmen bu soruna ilişkin bakış açısını şu şekilde açıklamıştır:

“Beşinci sınıflarda yönlendirmede sıkıntı oluyor. Çünkü çocukların algılamasıyla sizin onlara anlatma tarzınız arasında farklılıklar oluyor. O zaman sıkıntı yaşanıyor. Bence küçük olmalarından kaynaklanıyor. Dördüncü sınıfa kadar bir öğretmendeler; her şeyleriyle o öğretmen ilgileniyor, her şeylerini onunla hallediyorlar. Çocuk annesi babası gibi o öğretmeni görüyor. Beşinci sınıfa geldiğinde bir sürü öğretmenle karşılaşılıyor ve böyle birden sudan çıkmış balığa dönüyorlar. Aynı şeyi sık sık söylemek gerekiyor. Birisi soruyor; ötekisi dinlemiyor. Ötekisi soruyor; o dinlemiyor. Aynı şeyi sürekli tekrarlamamız gerekiyor.”

3.2.10. Seçmeli Matematik Uygulamaları Derslerinin Anlatımı

Öğretmenlerin yaşadıkları bir diğer sorun da 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte yürürlüğe giren seçmeli matematik uygulamaları dersi ile ilgilidir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler bu dersin ilk açıldığında belirli bir kaynağının bulunmamasının kendilerine sıkıntı yaşattığını belirtmişlerdir. Bu derslerde ne tür etkinlik yapacakları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve bilgilendirilmediklerini belirten öğretmenler kendi imkânları ile bazı matematik etkinliklerine ulaştıklarını ve çoğu zaman da bu dersi tekrar dersi olarak kullanıp alıştırmayı yaptıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenler uygulama dersi kapsamında yaşadıkları temel sorunlardan bir tanesinin de öğrencilerin dikkatlerini etkinlik üzerine çekmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili düşüncelerini Ahmet Öğretmen şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrenciler uzun ders saatlerinin arkasından katıldıkları seçmeli derslerde konsantrasyon sorunu yaşıyorlar. Zihinlerini zorlayan aktivitelere katılmak istemiyorlar.”

Yılmaz Öğretmen ise çok adımlı çözüm gerektiren problemlerin öğrencilerin dikkatini dağıttığını belirtmiştir:

“Problemlerde çok fazla işlem var. Çok yorucu. Öğrenciler uğraşmak istemiyorlar. Tabi derslerden sonra olmasından da kaynaklanıyor. Yorgun oluyorlar.”

Ayrıca görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerin bu dersle ilgili beklentilerinin, not kaygısı olmamasının, yer yer dersi alan öğrencilerin farklı sınıflardan oluşturulmasının ve sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerin öğrencilerin dikkatlerini dağıttığını ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin bu konuda dile getirdikleri fikirlere yer verilmiştir:

“Öğrencileri bağlama çekmekte zorlanıyorum. Katılmıyorlar. Fikirlerini ifade etme gereği duymuyorlar. Bunu neden yapacağız diye soruyorlar. Puan kaygısı olmadığı için derse katılım, etkinliklere katılım az oluyor. Çocuk o dersi eğlence dersi olarak algılıyor ama bu gerçekleşmeyince çocuk hayal kırıklığına uğruyor. Bu sefer soğuyor dersten çocukları motive etmek zor oluyor.” (Aykut Öğretmen).

“Seçmeli derslerde sınıflar kalabalık oluyor. Geçen sene bir yedinci sınıf vardı 44 kişiydi. Bir kere susturmaya çalışsan 10 dakika geçiyor. Yoklama defteri dolduruyorsun, tek tek yoklama alıyorsun. Bir ikincisi etkinlik yapmak istesen öğrenciler yaramazlık yapıyor. Öğrenciye bir şey de diyemiyorsun; o yüzden daha çok soru çözüyorum.” (Ayla Öğretmen).

4. Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada mesleğinin ilk yıllarında olan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştığı genel ve matematik öğretimine ilişkin sorunlar incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin çeşitli sorunlarla karşı karşıya geldiklerini ve bu sorunlara çoğu zaman bireysel çözümler bulmak zorunda kaldıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları genel sorunlar incelendiğinde bu sorunların kaynağının çeşitlilik gösterdiği görülmekle birlikte iki temel sebep dikkat çekmektedir. Birincisi, öğretmenlerin lisans eğitimini yeterli bulmamalarıdır. Özellikle öğretmenlerin, sınıf ve zaman yönetimi, rehberlik, evrak işleri ve velilerle olan ilişkilerde yaşadıkları sorunları lisans eğitiminin kendilerine sınırlı düzeyde deneyim kazandırmasına bağladıkları görülmektedir. Öğretmenler genel olarak gerek aldıkları derslerin gerekse okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerin okulda yaşadıkları genel sorunların üstesinden gelmelerinde yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Benzer görüşleri matematik öğretimi ile ilişkili yaşadıkları sorunlar içinde ifade eden öğretmenler matematik öğretimi ile ilgili sınıf içi uygulamaları sadece üniversite son sınıfta öğretmenlik uygulaması kapsamında sınırlı bir sürede yaptıklarını ifade etmişler ve bunun tam olarak mesleğe kendilerini hazırlamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle lisans eğitimi esnasında daha fazla uygulama ve okulları daha yakından inceleme fırsatı verilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu istekleri incelendiğinde deneyim eksikliğinin ve lisans eğitiminin bu deneyimi elde etmedeki sınırlılığı ortaya çıkmaktadır. Lisans eğitiminin, özellikle uygulama derslerinin yeterli olmadığına yönelik görüşler literatürdeki diğer çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır. Yapılan

çalışmalar (Büyükgöze-Kavas ve Bugay, 2009; Eraslan, 2008; 2009) öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları genel ve öğretmenlik uygulamasına yönelik derslerin çok etkili olmadığı yönünde bulgular sunmaktadır. Büyükgöze-Kavas ve Bugay (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının lisans eğitimi kapsamında aldıkları çeşitli derslerin mezuniyet sonrası için yeterli olacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekliliğini belirttiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının alanda yeterli düzeyde pratik yapmalarına ve deneyim kazanmalarına imkân vermediği görüşü yaygın bir şekilde karşımıza çıkmaktadır (Erdemir, 2007; Büyükgöze-Kavas ve Bugay, 2009; Eraslan, 2008; 2009; Gömleksiz ve diğer.,2010; Sarı ve Altun, 2015).

Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların diğer bir kaynağı da mevcut okul ortamları ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarında deneyimsizliklerinin yeterince dikkate alınmaması, birçok sorumlulukla yüz yüze bırakılmaları ve sorunlarına kurum içinde yeterince çözüm bulamamaları onların çalışma yüklerini daha da arttırmaktadır. Özellikle, yöneticiler ve diğer deneyimli meslektaşlarının yeterli desteği ver(e)memeleri öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer meslektaşları ile iletişimlerini ve bireysel motivasyonlarını olumsuz etkilemekte; verimliliklerini düşürmektedir. Yılmaz ve Tepebaş (2011) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapmış olduğu benzer bir çalışmada öğretmenlerinin meslektaşlarından ve idarecilerden yeterli destek görmediklerini, rehberliğe ihtiyaç duyduklarında onlardan yardım alamadıklarını; yani mesleki dayanışmadan nispeten yoksun olduklarını ifade etmiştir. Saban (2000) tarafından yapılan başka bir çalışmada özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul ortamlarında yeterince destek bulamadıkları ve bu durumun onların çalışma motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu çalışmada yer alan öğretmenler mevcut okullarının fiziki imkânsızlıklarının yanında bu tür sorunlara çözüm bulamamalarının kendilerinin mesleğin henüz başındayken geleceğe yönelik beklenti ve hedeflerini olumsuz bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu durumun onların özellikle lisans eğitiminde öğrendikleri birçok yeni yöntem ve stratejileri uygulamalarına engel teşkil ettiklerini belirtmişlerdir. Kimi öğretmenler bunu okulun fiziksel yetersizlikleri ile ilişkilendirip imkânsızlıklardan ötürü uygulama yapamadıklarını belirtirken kimileri ise okul yönetiminin yeni yöntem ve stratejileri uygulamalarına yeterince destek olmadıklarından bahsedip bu uygulamaları hayata geçiremediklerini belirtmişlerdir. Bu desteği yeterince alamayan öğretmenlerin bir kısmı kendi çözüm yollarını oluşturmaya çalışırken (örneğin kendi materyallerini kendileri hazırlarken), diğerleri ise mevcut koşullara uyum sağlayarak öğretmen merkezli eğitim yapmayı sürdürmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Keleş, Haser ve Özel (2012) ilköğretim matematik öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin benzer şekilde materyal eksikliğine dikkat çektiklerini ifade etmişlerdir. Fen ve teknoloji, sınıf öğretmenliği gibi farklı alanlarda yapılan çalışmalarda da benzer sorunların yaşandığı görülmektedir (Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015; Geçer ve Özel, 2012; Gömleksiz, 2010)

Yapılan görüşmeler öğretmenlerin öğrenme ağırlık bir eğitimden ziyade konu ağırlıklı ders işlediklerini göstermektedir. Bu durumda dersin işleniş anlatılan matematik konusu çevresinde yoğunlaşıp öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade konunun ne ölçüde anlatıldığı ön plana çıkmaktadır. Bu durum doğal olarak öğretmen merkezli bir matematik öğretimini doğurmaktadır. Birgin ve Baki (2012) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerinin matematik dersinde sonuca önem veren eski program anlayışından tam olarak sıyrılmadıklarını belirterek benzer bir sonucu işaret etmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler rutin sınavlar haricinde farklı ölçme değerlendirme araçlarını çok fazla kullanmadıkları; dolayısıyla öğrencilerin ne ölçüde öğrendiklerini değerlendirmeye yönelik sınırlı enstrümanlara sahip oldukları görülmektedir. Bal (2008) yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarının farkında olduklarını; ancak uygulamada yetersiz kaldıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin mevcut sorunlara çözüm bulamamaları onların özellikle matematiğin öğretimine yönelik inançlarını da olumsuz etkilediği söylenebilir. Yapılan birçok çalışmada olduğu gibi (Eren ve Uluuysal, 2012; Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015, Duru ve Korkmaz, 2010) bu çalışmada da yer alan birçok öğretmen fiziksel yetersizliklerin ve kalabalık sınıfların lisans eğitiminde öğrendikleri bilgileri uygulamalarını olanaksız hale getirdiğini belirterek bunları çoğu zaman denemeyi bile akıllarından geçirmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum yeniden düzenlenen matematik öğretim programlarının hedeflerine ulaşması ve anlamlı matematik öğretimi açısından önemli bir engel teşkil ettiği söylenebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve içinde buldukları durumlar incelendiğinde öğretmenlerin gerek lisans eğitimi sürecinde gerekse mevcut çalışma ortamlarında desteğe ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Yaşanan bu sorunlar çeşitli düzenlemelerle belirli ölçüde giderilebilir.

Öğretmenlerin genel görüşleri incelendiğinde lisans eğitiminin teorik ve uygulama açısından sınırlı bir öğretim verdiği görüşünün baskın olduğu görülmektedir. Lisans eğitiminde matematik öğretimine yönelik verilen seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi ve içeriklerinin zenginleştirilmesi, özellikle ortaokul matematik öğretim programında yer alan konulara daha çok yer verilmesi, ileride bu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına katkı sağlayacaktır. Gerek çalışmanın bulguları gerekse literatürdeki diğer çalışmalar (Baştürk, 2011; Büyükgöze-Kavas ve Bugay, 2009; Çoban ve Erdoğan, 2013; Erdem, 2012) lisans eğitiminde alınan sınırlı sayıda ve içerikteki alan eğitime yönelik derslerin yeterli olmadığı görüşünü öne çıkarmaktadır. Bu durum öğretmenlerin seçmeli derslerin uygulanmasında zorlanmalarının sebeplerinden biri olarak görülebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin lisans eğitiminde uygulamaya yönelik derslerin sayısının artırılması bu sorunu bir ölçüde azaltabilir.

Her ne kadar lisans eğitiminin öğretmenlerin yaşadıkları sorunların aşılmasındaki rolü yadsınmazsa da, bunun tek başına yeterli olamayacağı da açıktır.

Bu durum lisans eğitimi kadar önemli olan lisans sonrası eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlere mesleğe başladıktan sonra da gerek kendi kurumları, gerekse Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde düzenli bir şekilde destek ve eğitim alabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Özellikle, öğretmenlere göreve yeni başladıkları okullarda resmi yazışmalar ve dosya işleri ilgili eğitimler verilebilir. Bunun yanında, deneyimli öğretmenlerle göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki iletişimlerini daha etkin bir duruma getirmek amacıyla zümre toplantıları yeniden düzenlenebilir. Bu toplantıların içerikleri zenginleştirilip özellikle matematik öğretimine yönelik fikir alışverişlerinin etkili bir şekilde yapılmasına zemin hazırlanabilir. Bu süreçte okul-üniversite işbirliklerine gidilerek göreve yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimi alabilmelerini kolaylaştıracak ve teşvik edecek düzenlemeler yapılabilir.

Kaynakça

- Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. New York: Routhledge.
- Bal, P. A. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Baştürk, S. (2011). Matematik öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki eğitim-öğretim sürecini değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 58-94.
- Berkant, H. G. ve Gençoğlu, S. Ş. (2015). Farklı lise türlerinde çalışan matematik öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 194-217.
- Birgin, O. ve Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulama araçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 153-167.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Büyükgöze-Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 13-21.
- Çekirdekçi, S. ve Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik (4. ve 5.sınıf) dersinde öğretim materyalleri kullanımını engelleyen unsurlarla ilgili görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 137-149.

Çoban, F. N. ve Erdoğan, A. (2013). Ortaokul öğretmenlerinin matematik uygulamaları dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(3), 242-258.

Demirbulak, D. (2000). Veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 53-55.

Duran, E., Sezgin, F. ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.

Duru, A., ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.

EARGED (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları*. Ankara: MEB.

Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 207-221. <http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/> (Erişim Tarihi: 14.05.2016)

Erdem, A. R. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarındaki "alan ve alan eğitimi dersleri"nin yeniden düzenlenmesi gerekliliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 219-223.

Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikayetler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/> (Erişim Tarihi: 14.05.2016)

Eren, E., ve Uluuysal, B. (2012). Bilişim teknolojileri (BT) öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri: Okul müdürü ve BT öğretmenlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 152-171.

Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.

Geçer, A. ve Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2237-2261.

Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., Biçer, S., ve Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 11-23. <http://www.newwsa.com/default.asp?d=2> (Erişim Tarihi: 14.05.2016)

Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik mesleğine başlarken yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri (Ed.: S.Ş. Erçetin), *İlk Günden Başöğretmenliğe*. Ankara: Asil Yayıncılık, s. 15-36.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). Okullarda kültür ve iklim. (Çev. Ed.: S. Turan), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, s. 163-201.

Ingersoll, R.M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.

Keleş, Ö., Haser, Ç., & Koç, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkındaki görüşleri. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 11(3), 715-736.

Kepekçi, Y. K. ve Nayır, K. F. (2014). Okul iklimini insan haklarına duyarlılık boyutunda sorgulama: Liseler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-16.

Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.

MEB (2009). *Matematik öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Saban A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 25-30.

Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.

Sturges, J. E., & Hanrahan, K. J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: a research note. *Qualitative Research*, 4(1), 107-118.

Taneri, P. O. ve Ok, A. (2014). Alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunları, *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 418-429.

Urban Teacher Collaborative. (2000). *The Urban Teacher Challenge: Teacher Demand and Supply in the Great City Schools*. Belmont, MA; Recruiting New Teachers.

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: İstiklal ilköğretim okulu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/> (Erişim Tarihi: 14.05.2016)

Hüseyin Bahadır YANIK, Osman BAĞDAT, Özlem GELİCİ, Mehtap TAŞTEPE

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K., ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.

Zinicola, D., & Cevlin-Sherer, R. (2003). Learning to teach elementary science. *Teaching and Learning*, 18(1), 16-23.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİ, FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARI VE MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN FEN ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİNE YÖNELİK İNANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Hasan Özgür KAPICI

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü, hokapici@yildiz.edu.tr

Hakan AKÇAY

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü, hakcay@yildiz.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 26.05.2016 Makale Kabul Tarihi: 05.12.2016

Özet

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenleri, fen bilgisi öğretmen adayları ve maarif müfettişlerinin fen öğretimi ve öğrenimine dair inanışlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 80 maarif müfettişi, 66 fen bilgisi öğretmeni ve fen bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıf programında yer alan 78 öğretmen adayından oluşan toplam 224 kişi oluşturmuştur. Araştırmada "Fen Öğretimi ve Öğrenimine Dair İnanışlar Anketi" ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, fen bilgisi öğretmenlerinin maarif müfettişleri ve fen bilgisi öğretmen adaylarına göre fen öğrenme, ders plan ve uygulamaları, öğretmen ve öğrenme ortamı, fen programına dair inanışlarının daha pozitif ve öğrenci merkezli olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen öğretimi ve öğrenimi, İnanışlar, Maarif müfettişleri, Fen bilgisi öğretmenleri ve öğretmen adayları

COMPARISONS OF SCIENCE TEACHERS', PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' AND SUPERINTENDENTS' BELIEFS INTENDED FOR SCIENCE TEACHING AND LEARNING Abstract

The purpose of this study was to determine the beliefs of pre-service and in-service science teachers, and superintendents concerning science teaching and learning. The sample consists of 80 superintendents, 66 in-service science teachers and 78 pre-service science teachers from senior year. Beliefs about Reformed Science Teaching and Learning (BARSTL) instrument were used to collect data. The results indicated in-service science teachers' beliefs about science teaching and learning were mostly positive and student centered by comparison with pre-service science teachers' and superintendents.'

Key words: Science teaching and learning, Beliefs, Superintendents, Science teachers, Pre-service science teachers

Giriş

Fen bilimlerinin en önemli hedeflerinden birisi bilimsel okuryazar bireylerin yetişmesini sağlamaktır (Denizoğlu, 2008). Bu kapsamda 2013 yılında yenilenen Fen Bilimleri programının vizyonu ‘tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek’ (MEB, 2013, s.1) olarak belirlenmiştir. Bilimsel okur-yazarlık; kavramları anlama ve bilme, kişisel karar verme yeteneğini kazanma, yurttaşlık bilinci kazanma, kültürel etkinliklere katılma ve ekonomik olarak üretkenliğe katkıda bulunmak olarak tanımlanabilir (NRC, 1996). Bilimsel okuryazar bireyler hem alan bilgisine hem de bilimsel süreç becerilerine sahiptir (MEB, 2013). Tüm bunların öğretiminde ve kazanılmasında en önemli etkenlerin başında öğretmenler gelmektedir. Yenilenen fen bilimleri programında öğretmen rehber rolündedir. Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi etkin kılan ortamlar oluşmasını sağlamasının yanı sıra fen bilimlerinin değerini ve önemini öğrencileriyle paylaşmaktır. Diğer bir ifadeyle bilimsel okuryazar bireylerin yetişmesinde öğretmenin sınıfta oluşturduğu öğrenme ortamı, öğrencilere ve derse karşı tutumu ve davranışları, motivasyonu ve alan bilgisi önemli role sahiptir.

Öğretmenlerin inanışlarının onların öğretimlerini anlamaya yönelik iyi bir gösterge olduğu savunulmaktadır. İnanç, bireyin eylemleriyle uygulamak istediği davranışları yönlendiren bir anlayıştır (Hancock ve Gallard, 2004). Tutum, öz güven ve öz yeterlik, motivasyon, benlik algısı ve öz saygı gibi kavramları içermektedir (Pajares, 1992; Tobin, Tippins ve Gallard, 1994; Akt: Hancock ve Gallard, 2004). Rokeach’a (1972) göre inançlar üç ana temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerdir. Bilişsel bileşen, kişinin neyi doğru neyi yanlış olarak bildiğini, neyi beğenip beğenmediğini açıklamaktadır. Duyuşsal bileşen, bir durum karşısında olumlu veya olumsuz tavır almayı belirtmekteyken, davranışsal bileşen de bilişsel ve duyuşsal bileşenlerin harekete dönüşmüş şeklini içermektedir (Rokeach, 1972; Akt: Savasci-Acikalın, 2009).

Ayrıca inanç, kişinin sosyal ortamdaki iletişimleri, uygulamaları ve değerlendirmeleriyle de şekillenir (Pajares, 1992; Tobin, Tippins ve Gallard, 1994; Akt: Hancock ve Gallard, 2004). Diğer bir ifadeyle çoğu zaman inanışlar ve uygulamalar karşılıklı olarak birbirlerinden etkilenmektedir (Hasweh, 1996). Öğretmenlerin inanışları ile sınıftaki uygulamalarının uyumlu olduğunu gösteren çalışmalar (Hashweh, 1996; Roehrig ve Kruse, 2005) olmasına rağmen çoğu zaman bu durum geçerli değildir. Savasci-Acikalın’a (2009) göre bunun nedeni araştırmalarda verilerin genellikle görüşmeler ve ölçeklerle toplanmasına karşın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının yeteri kadar gözlemlenmemesidir. Çünkü daha güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşmak için öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında da düşüncelerini yansıtmaları beklenmektedir. Örneğin, Simmons ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan çalışmada yeni mezun öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi benimsedikleri görüşüne sahip olmalarına rağmen uygulamada öğretmen merkezli öğretim yaptıkları görülmüştür. Bunun nedenlerinden biri öğretmenlik eğitimi sürecinde yeterli uygulama yapma imkânına

sahip olmama olabilir. Çünkü öğretmen adayı iken yapılan öğretmenlik uygulamalarının öğretime ve uygulamaya yönelik inançların gelişmesine önemli katkılar sağladığı bilinmektedir (Northfield, 1998; Tobin, 1993). Bu yüzden öğretmen eğitimi programlarında uygulama derslerinin öneminin büyük olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Smolleck ve Mongan'a (2011) göre de öğretmenlik deneyiminin kişinin öğretime yönelik inanç ve öz yeterliği üzerinde güçlü etkisi vardır.

Öğretmenlerin öğretime yönelik inançlarının gelişmesinde önemli faktörlerden birisi de öğrencilik yıllarındaki tecrübeleridir. Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretimi ve öğrenimine yönelik inanışları gerek ilk ve orta öğretimdeki gerekse üniversitedeki öğrencilik sürecinden etkilenmektedir (Bryan, Abel ve Anderson, 1996; Finson, Pederson ve Thomas, 2006; Harper ve Daane, 1998; Karakuş ve Akbulut, 2010; Yager, 2001). Yapılan çalışmalardan bazıları (Hewson, Tabachnick, Zeichner ve Lemberger, 1999; Kaya, 2013) bu inanışların öğrenim deneyimlerinin sonucunda geliştiğini savunurken, diğer bazı araştırmalar (Akerson, Cullen ve Hanson, 2009; Gullberg, Kellner, Attorps, Thorén ve Tärneberg, 2008; Thomas, 2003) öğretmen yetiştirme programlarının da önemli bir etmen olduğu görüşünü öne sürmektedir.

Öğretmenlerin öğretime ve öğrenme süreci ile ilgili yeterliklerinin en fazla gelişme gösterdiği dönem öğretmen yetiştirme kurumlarındaki öğrenim süreçleridir. Ülkemizde öğretmen eğitimi Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) koordinasyonunda gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adayları eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğine ve mezun olacağı alanlara özgü pedagojik alan bilgisi, uzmanlık alan bilgilerini artırmaya yönelik dersler ve uygulamalarla kendilerini geliştirirken aynı zamanda öz yeterliklerini de geliştirmeye çalışmaktadırlar (Önen ve Öztuna, 2006). Öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarındaki öğrenme ve öğretime yönelik inanışlarını da dikkate alarak hazırlanmış olmalıdır. Duru, Turgut ve Akçay (2011) çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin hemen başında fen öğretimi ve öğrenimine yönelik inanışlarının belirlenmesini ve program boyunca olası değişimin takip edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (s. 129). Mevcut öğretmenler ise il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin düzenlediği seminer, kurs, çalıştaylarda desteklenmektedir. Böyle etkinliklerin öğretmenlerin alan bilgilerini arttırmalarına ve farklı öğretim metotlarını kullanmalarına olumlu katkı sağladığı bilinmektedir (Blonder, Benny ve Jones, 2014). İlgili literatürde araştırmaya dayalı ve yeterli sürede düzenlenen hizmet içi eğitimlerin fen öğretmenlerinin alan bilgisine ve öz yeterlik inançlarının artmasında önemli katkı sağladığını vurgulayan çalışmalara (Loucks-Horsley, Hewson, Love ve Stiles, 1998; Posnanski, 2002) rastlanmaktadır.

Öğretmenlerin öğretime yönelik inançları üzerinde etkili olan diğer bir durum ise alan bilgisidir (Palmer, 2006). Öğretim yöntemleriyle entegre edilmiş güçlü bir alan bilgisi, fen öğretmenlerinin etkili öğretime yönelik inançlarının gelişmesinde oldukça önemlidir (Blonder, Benny ve Jones, 2014). Aynı zamanda alan bilgisine

hakim olan öğretmenler fen ve fen öğretimine yönelik daha az kaygı duydukları için fen öğretimine yönelik güçlü inançlara sahiptirler (Bryan, 2012; Palmer, 2006).

Bunların yanı sıra öğretmenlerin inançları üzerinde öz yeterlik inançları da önemli bir etkidir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları kullanacakları öğretim ve değerlendirme yöntemlerini etkilemektedir. Fen öğretimine yönelik öz yeterlik, öğretmenlerin fen öğretimini etkin bir şekilde yapabileceklerine ve bunun sonucunda öğrencilerinin fen başarılarını arttırabileceklerine yönelik kendileri hakkındaki inançları olarak tanımlanabilir (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002). Öz yeterlikleri yüksek öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerini verimli bir şekilde kullanır, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılımlarını sağlar ve sınıf yönetimini daha iyi yaparlar (Babaoğlu ve Korkut, 2010; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Ozder, 2011; van Uden, Ritzen ve Pieters, 2013). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları aynı zamanda öğrencilerinin öz yeterlik inançları üzerinde de etkilidir. Öz yeterlik seviyeleri yüksek öğretmenler öğrencilerin motivasyonlarının artmasında, öz güvenlerinin gelişmesinde, başarılarının ve motivasyonlarının artmasında etkilidirler (Bruce, Esmonde, Ross, Dookie ve Beatty, 2010; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Zimmerman, 2000).

Öte yandan eğitim sisteminde öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları denetlenmektedir. Bu denetlemenin amacı öğretme ve öğrenme süreci ile ilgili daha iyi ortamlar oluşturmaktır (Karacan ve Ağaoğlu, 2004). Bu nedenle öğretmen ve eğitim kalitesinin yükseltilmesinde denetim görevi üstlenen kişilerin önemli görevleri vardır. Bunlardan birisi de öğretim sürecinde öğretmenlere yardımcı olmak ve daha iyiye ulaşmasını sağlamaktır (Döş, 2005). Denetim görevi üstlenen kişiler, öğretmenlerin karar verme sürecinde ve davranışlarını değiştirmek için gerekli bilgiyi organize etmede yardıma ihtiyaç duyduklarında onlara destek olurlar (Ünal ve Gürsel, 2007). Başka bir ifadeyle öğretmenler zaman zaman denetim görevi üstlenen kişilerin desteğine ihtiyaç duyabilmektedir (Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011). Denetim yapan kişilerin de öğretmenlerin inançlarını etkilediği savunulabilir. Buna karşın denetlemeyi yapan kişilerin inançları da önemlidir. Çünkü öğretmene verecekleri desteği etkileyecektir.

Alan ve pedagojik bilgiye sahip, öğrencisinin başarısına katkıda bulunan, öğrenmeyi sevdiren ve kolaylaştıran, verimli öğrenme ortamları oluşturan nitelikli öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeteneklerini etkili bir şekilde kullanmaları meslekleri ile ilgili duyuşsal özelliklerine bağlıdır (Denizoğlu, 2008). Bu duyuşsal özelliklerin en önemlilerinden birisi öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarıdır. Bu anlamda eğitim öğretim faaliyetlerinde görev alan ve alacak kişilerin öğrenme ve öğretmeye yönelik inanışlarının tespit edilmesi öğrenme süreci ve ortamı hakkında değerlendirme yapmak için önemlidir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmenleri, fen bilgisi öğretmen adayları ve maarif müfettişlerinin fen öğretimi ve öğrenimine dair inanışlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada tek grup son test araştırma modelinin bir türü olan kesitsel tarama modeli kullanılmış olup veriler belirlenen bütün gruplara tek seferde eşit süreli olarak uygulanan anketlerle toplanmıştır.

Örnekleme

Toplam 224 katılımcının yer aldığı araştırmanın örneklemini 80 maarif müfettişi, 66 fen bilgisi öğretmeni ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 78 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan katılımcıların gruplara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Örnekleme

Gruplar	F	%
Öğretmen	66	29
Öğretmen Adayı	78	35
Maarif müfettişi	80	36
Toplam	224	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada “Fen Öğretimi ve Öğrenimine Dair İnanışlar Anketi - FÖDİA (Beliefs about Reformed Science Teaching and Learning-BARSTL)” kullanılmıştır. Orijinali Sampson ve Benton (2006) tarafından geliştirilen anketin Türkçe formu Duru, Turgut ve Akçay (2011) tarafından geliştirilmiş ve gerekli uygulamalar yapılarak geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Testin geneli için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Toplam 32 maddeden oluşmuş beşli likert tipi olan ankette sekizer maddeden oluşan “Fen öğrenme”, “Ders plan ve uygulamaları”, “Öğretmenler ve öğrenme ortamı”, ve “Fen programı” başlıkları altında dört alt boyut yer almaktadır. Bu çalışmada her grup için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı öğretmen adayları için 0,86, öğretmenler için 0,92 ve maarif müfettişleri için 0,78 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ait örnek maddeler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: FÖDİA Alt Boyutlarına Ait Örnek Maddeler

Alt Boyutlar	Geleneksel-Öğretmen Merkezli Yaklaşım	Öğrenci Merkezli Yaklaşım
Fen Öğrenme	Okulda öğrenmeden önce öğrenciler fen bilimleri hakkında çok az şey bilirler.	Öğrenciler okulda öğrenmeden önce doğa olaylarının nasıl gerçekleştiği hakkında birçok inanış gerçekleştirirler.
Ders Plan ve Uygulamaları	Fen dersinde deney yaparken doğru sonuçlara ulaşmalarını sağlamak için öğrencilere adım adım yapılması gerekenler anlatılmalıdır.	Derste öğretmen bir fen kavramını tartışmadan önce öğrenciler kendilerine verilen materyallerle deneyler tasarlamalı ve yapmalıdır.
Öğretmen ve Öğrenme Ortamı	Öğrenciler derste sunulan fikirleri ve teorileri sorgulamadan kabul etme eğiliminde olmalıdır.	Fen derslerinde konuşmalar en çok öğrenciler tarafından yapılmalıdır.

Fen Programı	Fen programı öğrencilerin ihtiyaç duyacakları temel beceri ve gerçeklere odaklanmalıdır.	Fen programı bilimin doğasına, tarihine ve bilimin toplumu nasıl etkilediğine odaklanmalıdır.
--------------	--	---

Verilerin Çözülmesi

Katılımcıların ankette yer alan maddelere verdikleri cevaplar her bir boyutta yer alan öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımı yansıtan maddeler dikkate alınarak puanlandırılmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşımı yansıtan maddeler kesinlikle katılıyorum 5, katılıyorum 4, kararsızım 3, katılmıyorum 2 ve kesinlikle katılmıyorum 1 puanla değerlendirilirken, öğretmen merkezli yaklaşımı yansıtan maddeler için puanlandırma aynı ifadelerde 1'den 5'e doğru yapılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yüksek oluşu fen öğretimi ve öğrenimine yönelik inancın yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle yüksek ortalamaya sahip katılımcı grubu daha çok öğrenci merkezli yaklaşımı benimserken, daha düşük ortalamaya sahip olan grup geleneksel öğretmen merkezli yaklaşıma sahiptir. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde ortalamalar, standart sapma değerleri esas alınmış ve gruplar arası karşılaştırmalarda her bir alt boyut için SPSS 17.0 paket programı kullanılarak tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 3'te Fen Bilgisi Öğretmenleri, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ve Maarif Müfettişlerinin fen öğrenimi ve öğretimine dair inanışlarının alt boyutlara ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3: Fen Öğretimi ve Öğrenimine Dair İnanışlarının Gruplara Göre Dağılımı

Fen Öğretimi ve Öğrenimine Dair İnanışlar	Maarif Müfettişi (80)		Fen Bilgisi Öğretmeni (66)		Fen Bilgisi Öğretmen Adayı (78)		Toplam (224)	
	Ort.	S.S	Ort.	S.S	Ort.	S.S	Ort.	S.S
Fen Öğrenme	3,00	0,33	3,14	0,29	2,89	0,28	2,99	0,31
Ders Plan ve Uygulamaları	3,37	0,42	3,43	0,41	2,62	0,38	3,09	0,55
Öğretmen ve Öğrenme Ortamı	3,62	0,38	3,60	0,39	2,56	0,51	3,19	0,67
Fen Programı	3,17	0,28	3,31	0,29	2,89	0,26	3,10	0,32

Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının fen öğretimi ve öğrenimine yönelik tüm alt boyutlarda en düşük, öğretmenlerin ise en yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının daha çok öğretmen merkezli yaklaşımı benimserken, öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Ayrıca grupların fen öğrenme alt boyutunda en

Fen Bilgisi Öğretmenleri, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ve Maarif Müfettişlerinin Fen Öğretimi ve Öğrenimine Yönelik İnanışlarının Karşılaştırılması

düşük, öğretmen ve öğrenme ortamı alt boyutunda ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, örneğin, katılımcılar öğrencilerin okula gelmeden önce fen bilimleri hakkında çok az şey bildiklerine inandıklarını göstermektedir. Benzer şekilde katılımcıların sınıf ortamında fen bilimleri hakkında öğrencilerin daha çok konuşması gerektiğine inandıkları anlaşılmıştır.

Grupların fen öğretimi ve öğrenimine yönelik inanışları her alt boyut için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Grupların "Fen Öğrenme" alt boyutundaki inanışları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: *Grupların Fen Öğrenmeye Yönelik İnanışlarının Karşılaştırılması*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,244	2	1,122	12,633	,000
Gruplar içi	21,224	222	0,089		
Toplam	23,468	224			

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre "Fen Öğrenme" alt boyutundaki inanışlarda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-241)} = 12,633$; $p = ,000$). Anlamlı farkın yorumlanabilmesi için post hoc (Tukey) testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: *Grupların Fen Öğrenmeye Dair İnanışlarının Karşılaştırılması*

		Ort. Farkı	Std. Hata	P
Maarif Müfettişi	Fen Bilgisi Öğretmeni	-0,141	0,049	-0,023*
	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	0,117	0,045	0,047*
Fen Bilgisi Öğretmeni	Maarif Müfettişi	0,141	0,049	0,023*
	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	0,239	0,047	0,000*
Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	Maarif Müfettişi	-0,117	0,045	-0,047*
	Fen Bilgisi Öğretmeni	-0,239	0,047	0,000*

* $p < .05$ de anlamlıdır

Fen bilgisi öğretmenleri ile maarif müfettişleri ve fen bilgisi öğretmen adayları arasında, aynı zamanda maarif müfettişleri ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında fen öğrenme alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hem öğretmen adaylarına hem de maarif müfettişlerine göre öğrenme ortamında daha

fazla bulunmaları öğrenciler hakkında fen öğrenimine yönelik inanışlarının daha öğrenci merkezli olmasının sebeplerinden olabilir. Çünkü öğrenci ile daha sık etkileşim halinde buldukları için diğer katılımcı gruplara göre öğrencilerin öğrenmelerine yönelik daha farklı inanç geliştirebilirler.

Grupların “Ders Plan ve Uygulamaları” alt boyutundaki inanışları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Grupların Ders Plan ve Uygulamalarına Yönelik İnanışlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	34,810	2	17,405	106,437	,000
Gruplar içi	39,082	222	0,164		
Toplam	73,892	224			

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Ders Plan ve Uygulamaları” alt boyutundaki inanışlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(2-241)} = 106,437$; $p = ,000$). Anlamlı farkın yorumlanabilmesi için post hoc (Tukey) testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Grupların Ders Plan ve Uygulamalarına Dair İnanışlarının Karşılaştırılması

		Ort. Farkı	Std. Hata	P
Maarif Müfettişi	Fen Bilgisi Öğretmeni	-0,060	0,067	-0,679
	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	0,748	0,061	0,001*
Fen Bilgisi Öğretmeni	Maarif Müfettişi	0,060	0,067	0,679
	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	0,805	0,064	0,001*
Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	Maarif Müfettişi	-0,748	0,061	-0,001*
	Fen Bilgisi Öğretmeni	-0,805	0,064	-0,001*

* $p < .05$ de anlamlıdır

Tablo 6’da ders plan ve uygulamalarına dair inanışlar gruplara göre karşılaştırılmıştır. Maarif müfettişleri ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında ve fen bilgisi öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında ders plan ve uygulamalarına dair inanışlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Maarif müfettişleri ve fen bilgisi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Hem maarif

Fen Bilgisi Öğretmenleri, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ve Maarif Müfettişlerinin Fen Öğretimi ve Öğrenimine Yönelik İnanışlarının Karşılaştırılması

müfettişlerinin hem de öğretmenlerin ders planları ve uygulamaları ile ilgili tecrübeleri öğretmen adaylarından daha fazla olduğu için bu iki grup katılımcının fen öğretimi ve öğrenimine yönelik ders planları ile ilgili inançları daha öğrenci merkezli olabilir.

Grupların “Öğretmen ve Öğrenme Ortamı” alt boyutundaki inanışları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: *Grupların Öğretmen ve Öğrenme Ortamına Yönelik İnanışlarının Karşılaştırılması*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	63,192	2	31,596	161,28	,000
Gruplar içi	46,821	222	0,196	4	
Toplam	110,013	224			

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Öğretmen ve Öğrenme Ortamı” alt boyutundaki inanışlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-241)} = 161,284$; $p = ,000$). Anlamlı farkın yorumlanabilmesi için post hoc (Tukey) testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: *Grupların Öğretmenler ve Öğrenme Ortamına Dair İnanışlarının Karşılaştırılması*

		Ort. Farkı	Std. Hata	P
Maarif Müfettişi	Fen Bilgisi Öğretmeni	0,020	0,073	0,967
	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	1,052	0,067	0,000*
Fen Bilgisi Öğretmeni	Maarif Müfettişi	-0,020	0,073	-0,967
	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	1,034	0,070	0,000*
Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	Maarif Müfettişi	-1,052	0,067	-0,001*
	Fen Bilgisi Öğretmeni	-1,034	0,070	-0,001*

* $p < .05$ de anlamlıdır

Tablo 8’de öğretmenler ve öğrenme ortamına dair inanışlar gruplara göre karşılaştırılmıştır. Maarif müfettişleri ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında ve fen

bilgisi öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında öğretmenler ve öğrenme ortamına dair inanışlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Maarif müfettişleri ve fen bilgisi öğretmenleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ders planları ve uygulamaları alt boyutunda olduğu gibi öğretmenler ve öğrenme ortamı ile ilgili alt boyutta da maarif müfettişleri ve fen bilgisi öğretmenleri, fen bilgisi öğretmen adaylarına göre daha öğrenci merkezli yaklaşım inancına sahip bulunmuşlardır.

Grupların “Fen Programı” alt boyutundaki inanışları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Grupların Fen Programına Yönelik İnanışlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	7,600	2	3,800	50,099	,000
Gruplar içi	18,127	222	0,076		
Toplam	25,727	224			

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Fen Programı” alt boyutundaki inanışlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-241)} = 50,099$; $p = ,000$). Anlamlı farkın yorumlanabilmesi için post hoc (Tukey) testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Grupların Fen Programına Dair İnanışlarının Karşılaştırılması

		Ort. Farkı	Std. Hata	p
Maarif Müfettişi	Fen Bilgisi Öğretmeni	-0,145	0,045	- 0,005*
	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	0,278	0,041	0,000*
Fen Bilgisi Öğretmeni	Maarif Müfettişi	0,145	0,045	0,005*
	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	0,423	0,044	0,000*
Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	Maarif Müfettişi	-0,278	0,041	- 0,001*

Fen Bilgisi Öğretmenleri, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ve Maarif Müfettişlerinin Fen Öğretimi ve Öğrenimine Yönelik İnanışlarının Karşılaştırılması

Fen Bilgisi Öğretmeni	-0,423	0,044	-	0,001*
-----------------------	--------	-------	---	--------

*p< .05 de anlamlıdır

Tablo 11’de fen programına dair inanışlar gruplara göre karşılaştırılmıştır. Fen bilgisi öğretmenleri ile maarif müfettişleri ve fen bilgisi öğretmen adayları arasında, aynı zamanda maarif müfettişleri ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında fen programına dair inanışlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin fen programına hakim olması, ders anlatım sürecinin öncesinde ve sonrasında sıkça programı takip etmeleri fen programına yönelik inançlarının daha öğrenci merkezli olmasının sebeplerinden olabilir. Ayrıca çalışmaya katılan maarif müfettişlerinin hepsinin fen bilgisi öğretmeni olmayışından dolayı da fen bilgisi öğretmenleri ile aralarında anlamlı farklılığın sebeplerinden olabilir. Öğretmen adaylarının programı yakinen tanımaması ve incelememesi de anlamlı farklılığın sebeplerindedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının, fen bilgisi öğretmenlerinin ve maarif müfettişlerinin fen öğretimi ve öğrenimine yönelik inançları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının fen öğretimi ve öğrenimi ile ilgili tüm alt boyutlardaki inanışları en düşük seviyede iken, öğretmenlerinki en yüksek seviyededir. Başka bir deyişle öğretmen adayları daha çok öğretmen merkezli yaklaşımı benimserken, öğretmenler öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemektedir. İlgili alan yazında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Duru, Turgut ve Akçay (2011) ve Feyzioğlu, Feyzioğlu ve Küçükçingı (2014) da yaptıkları çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretime yönelik inançlarının son sınıflara doğru artmasına rağmen istenilen seviyede olmadığını tespit etmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin öz yeterliklerine yönelik yapılmış çalışmalarda ise öğretmenlerin ağırlıklı olarak öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediği vurgulanmıştır. Anagün, Yalçınoğlu ve Ersoy (2012) 15 sınıf öğretmeni ile görüşme yoluyla yaptıkları çalışmada sadece bir öğretmenin öğretmen merkezli yaklaşımı benimsediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışma da Levitt (2002) tarafından 16 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Öğretmenlerden hem görüşmeler hem de ders gözlemleri ile veri toplanarak yapılan çalışmada öğretmenlerin hemen hepsi öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediklerini savunurken yapılan gözlemlerde sadece yarısının bunu gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Buna karşın Tsai (2002) 37 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunun geleneksel öğretmen merkezli yaklaşım inancına sahip olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin daha öğrenci merkezli yaklaşımları benimseyip uyguladıklarını kesin bir dille ifade edebilmek için görüşmelerin yanı sıra öğretmenlerin dersleri gözlemlenmeli ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir. Öte yandan öğretmenlerin kendileri ve öğrenme ortamları ile ilgili inanışlarını ölçen alt başlık en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu sonuç da yine

öğretmenlerin aktif bir şekilde öğrenme ortamlarında bulunmaları ile ilişkili olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmen adayları eğitim fakültelerine başladıktan itibaren alan bilgisi, pedagojik bilgi ve öğretim metotlarıyla ilgili dersler almaktadırlar. Bu dersler genellikle öğretmen adaylarının aktif katılımlarını gerektirmeyen, yazılı veya görsel materyal üzerinden işlenen derslerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının nasıl öğreteceğine, inanışlarına veya uygulamalarına yönelik yeterli içeriğe sahip değillerdir (Mellado, 1998). Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının teorik bilgiye ulaşmalarına rağmen yeterince uygulama yapma imkânlarının olmaması öz yeterliklerinin ve öğretime yönelik inançlarının mevcut öğretmenlerden daha düşük olmasının sebeplerinden olabilir. Bu durumu destekleyen verilerden birisi de öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenme ortamı alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip olmalarıdır. Benzer şekilde ders plan ve uygulamaları alt boyutunda da öğretmen adayları en düşük ortalamaya sahiptirler. Lumpe, Haney ve Czerniak (2000) da 130 öğretmen ile yaptıkları çalışmada deneyimli öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ortamlarına ait inanışlarının daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle öğretmen adaylarının daha çok okul ortamında bulunması ve öğretmenlik uygulaması yapmasının öğrenme ve öğretim süreci ile ilgili inanışlarının gelişmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Öte yandan maarif müfettişlerinin öğretmenlik tecrübelerinin olması ve görevleri gereği gerek fen müfredatını gerekse öğrenme ortamlarını bilmelerinden dolayı fen öğrenimi ve öğretimine yönelik inanışları öğretmen adaylarından daha yüksek çıkmıştır. Ancak öğretmenler kadar uygulama yapma ve sınıf ortamında bulunma imkânları olmadığı için genel olarak fen öğretimi ve öğrenimine yönelik öğrenci merkezli inançları öğretmenlere kıyasla daha düşük seviyededir. Maarif müfettişlerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu alt boyut fen öğrenimine yönelik inanışları ile ilgilidir. Bu durumun nedenlerinden birisi idari göreve geçtiklerinden ötürü alan bilgisinden uzaklaşmaları olabilir. Diğer bir neden ise çalışmaya katılan tüm müfettişlerin fen bilimleri alanından olmamasıdır.

Çalışmanın sonuçlarına göre daha fazla uygulama yapmanın öğretmen adaylarının inanışlarının ve öz yeterliklerinin gelişmesine önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarına daha fazla öğretmenlik uygulaması ve öğretim kurumlarında daha fazla gözlem yapma imkânı verilmesi faydalı olabilir. Ayrıca öğretmenlere öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ile ilgili aktif katılabilecekleri ve uygulama yapabilecekleri hizmet içi eğitimlerin verilmesi öz yeterliklerinin ve öğrenci merkezli inançlarının uygulamaya dönüşmesi açısından katkıda bulunabilir. Son olarak da öğretmenlerin hizmet süreleri ile fen öğretimi ve öğrenimine yönelik inanışlarındaki değişim incelenip öğretmenlerin inançlarındaki değişimin tecrübe ile ilişkisi araştırılabilir.

Kaynakça

Akerson, V. L., Cullen, T. A. ve Hanson, D. L. (2009). Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary

teachers' views of nature of science and teaching practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(10), 1090-1113.

Anagün, Ş. S., Yalçınnoğlu, P. ve Ersoy, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarının yapılandırmacılık açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 1-16.

Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-19.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.

Blonder, R., Naama, B. ve Jones, M. G. (2014). Teaching self-efficacy of science teachers. R. Evans, J. Luft, C. Czerniak ve C. Pea (Eds.), *The role of science teachers' beliefs in international classrooms* (s.3-16). Rotterdam: Sense Publishers.

Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., ve Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1598-1608.

Bryan, L. A., Abell, S. K., & Anderson M. A. (1996). Coaching reflective practice among preservice elementary science teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers in Science, Seattle, WA.

Bryan, L. A. (2012). Research on science teacher beliefs. B. J. T. Fraser, K. McRobbie, J. Campbell ve J. Barry (Eds.), *Second international handbook of science education* (s.477-495). New York: Springer.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teacher self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.

Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Döş, İ. (2005). *İlköğretim düzeyinde kullanılan öğretmen teftiş formunun yeterlik düzeyine ilişkin denetçi, yönetici ve sınıf öğretmeni algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Duru, M. K., Turgut, H. ve Akçay, H. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğrenimi ve öğretimine yönelik inanışları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 127-144.

Feyzioğlu, E. Y., Feyzioğlu, B. ve Küçükçingir A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri, öz yeterlik inançları ve öğrenme yaklaşımları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 404-423.

Finson, K. D., Pederson, J. & Thomas, J. (2006). Comparing science teaching styles to students' perceptions of scientists. *School Science and Mathematics*, 106(1), 8- 15.

Gullberg, A., Kellner, E., Attorps, I., Thorén, I. ve Tärneberg, R. (2008). Prospective teachers' initial conceptions about pupils' understanding of science and mathematics. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 257-278.

Hancock, E. S. ve Gallard, A. J. (2004). Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 281-291.

Harper, N. W. & Daane, C. J. (1998). Causes and reductions of math anxiety in pre-service elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 19, 29-38.

Hasweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 47-64.

Hewson, P. W., Tabachnick, B. R., Zeichner, K. M. ve Lemberger, J. (1999). Educating prospective teachers of biology: Findings, limitations, and recommendations. *Science Education*, 83(3), 373-384.

Karacan, F. ve Ağaoğlu, E. (2004). Öğretim etkinliklerine ilişkin müfettiş ve öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 14-23.

Karakuş, F. ve Akbulut, Ö. E. (2010). Ortaöğretim matematik öğretmenliği programının öğretmen adaylarının matematiğe karşı öz yeterlik algılarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 110-129.

Kaya, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının fen öğretimi dersine bağlı olarak değişimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 55-69.

Levitt, K. E. (2002). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86(1), 1-22.

Loucks-Horsley, S., Hewson, P. W., Love, N., & Stiles, K. E. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Lumpe, A. T., Haney, J. J. ve Czerniak, C. M. (2000). Assessing teachers' beliefs about their science teaching context. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(3), 275-292.

Mellado, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science Education*, 82(2), 197-214.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>, 17.02.2016.

Fen Bilgisi Öğretmenleri, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ve Maarif Müfettişlerinin Fen Öğretimi ve Öğrenimine Yönelik İnanışlarının Karşılaştırılması

National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

Northfield, J. (1998). Teacher educators and the practice of science teacher education. In B. J. Fraser ve K. G. Tobin (Ed.), *International handbook of science education* (s. 695-706). London: Kluwer Academic Publisher.

Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.

Önen, F. ve Öztuna, A. (2006). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *Edu7*, 1(1), 1-11.

Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğrenimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Palmer, D. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36, 337-353.

Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13, 189-220.

Roehrig, G. H. ve Kruse, R. A. (2005). The role of teachers' beliefs and knowledge in the adoption of a reform-based curriculum. *School Science and Mathematics*, 105(8), 412-422.

Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossy-Bass.

Sampson, V. ve Benton, A. (2006). Development and validation of the beliefs about reformed science teaching and learning (BARSTL) questionnaire. Paper presented at *the Annual Meeting of the Association for Science Teacher Education (ASTE)*, Portland, OR.

Savasci-Acikalın, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), 1-14.

Simmons, P. E., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D., Richardson, L., Yager, R., Craven, J., Tillotson, J., Brunckhorst, H., Twiest, M., Hossain, K., Gallagher, J., Duggan-Haas, D., Parker, J., Cajias, F., Alshannag, Q., McGlamery, S., Krockover, J., Adams, P., Spector, B., LaPorta, T., James, B., Rearden, K. ve Labuda, K. (1999). Beginning teachers: Beliefs and classroom actions. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 930-954.

Smolleck, L. A. ve Mongan, A. m. (2011). Changes in preservice teachers' self-efficacy: From science methods to student teaching. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 1, 133-145.

Thomas, J. A. (2003). Reforming elementary science teacher preparation: what about extant teaching beliefs? *School Science and Mathematics*, 103(7), 312-319.

Tobin, K. (1993). Referents for making sense of science teaching. *International Journal of Science Education*, 15, 241-254.

Tobin, K., Tippins, D. J. ve Gallard, A. J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (s. 55-64). New York: Macmillan.

Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.

Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 463-483.

van Uden, J. M., Ritzen, H. ve Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54.

Yager, R.E. (2001). Science-technology-society and education: A focus on learning and how persons know. In S.H. Cutcliffe & C. Mitcham (Ed.), *Vision of STS: Counter points in science, technology and society studies* (pp. 81-98). Albany, NY: State University of New York Press.

Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 3. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Cengiz TÜYSÜZ

Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cengiz.tuysuz@usak.edu.tr

Çiğdem BALIKÇI

Uşak Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, cigdembalicki91@gmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 15.06.2016 Makale Kabul Tarihi: 01.09.2016

Özet

Bu çalışmada 3.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri İzmir ili Buca ilçesindeki 8 farklı ilkokulda çalışan 63 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından içerik analizine tabii tutulmuş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar kodlanmıştır. Kodlardan yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Öğretmenler 3.sınıflardaki fen bilimleri dersi öğretim programının olumlu ve olumsuz yönlerini, bu konudaki eksikliklerin nasıl giderilebileceği konusunda düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler uygulamada olan 3.sınıf fen bilimleri dersi için genel olarak olumlu görüş bildirmiş, programın bu sınıf düzeyi için uygun olduğunu, çocukların gelişim dönemleri de dikkate alınarak dördüncü sınıf için sağlam zemin oluşturabileceği, uygulanan ders saatinin yeterli olduğunu fakat uygulama sürecinde karşılaşılan deney ve gözlem yetersizliği, etkinliklerin az olması, bunları gerçekleştirecek uygun şartların sağlanamaması, okullarda laboratuvarların aktif olarak kullanılamaması ve buna bağlı olarak araç-gereç, materyal gibi eksiklikleri belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: 3. Sınıf Fen Bilimleri Programı, Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Görüşleri.

PRIMARY TEACHERS' OPINIONS ABOUT GRADE 3 SCIENCE CURRICULUM

Abstract

In this study it was aimed to carry out the opinion of primary teachers toward the grade 3 science curriculum. For this purpose, the study utilizes the descriptive research model of the qualitative methodology. The data of this research have been collected from 63 primary teachers in 8 different elementary schools around the Buca province of Izmir. Semi-structured interviews have been conducted with these teachers. In order to analyze the data, content analysis has been conducted and teachers' answers have been codified. Through these codes, certain themes have been formed. Teachers have expressed their views with regards to the positive and negative sides of the grade 3 science curriculum and they also articulated how certain insufficiencies in the curriculum can be fixed. In general, teachers who have been interviewed view the grade 3 science class practice positively and express that the curriculum is suitable for the grade 4 level which well prepares the students for the grade 4. Teachers also consider the hours of the class taught sufficient for the students. However, teachers also articulate the insufficiencies of experiment and observation practices along with the weak conditions in school laboratories as these laboratories lack certain tools and materials.

Key Words: Grade 3 Science Curriculum, Primary Teachers, Teachers' Opinion.

Giriş

Teknolojide meydana gelen değişimlere bağlı olarak dünya şartları değişmekte ve bireyin sahip olması gereken bilgi ve beceriler değişmektedir. Bu nedenle sürekli geliştirilen eğitim programlarında, daha etkili bir eğitim öğretim, yeni öğretme ortamlarının oluşturulması, dersin daha etkili öğretimi için materyallerin ve yöntemlerin seçimi ile birlikte öğrencilerin ilgi, tutum ve ihtiyaçlarının belirlenmesi de büyük önem taşır. (Bozdoğan ve Yalçın, 2005). Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrede önceden saptanmış esaslara göre bireyin davranışlarında belli gelişmeler meydana getirme sürecidir. Eğitimin amacı, bireyleri içinde bulunduğu topluma ve çağdaş dünyaya uyumlu, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanan mutlu insanlar yetiştirmektir. Eğitim, bireylerin sahip oldukları potansiyel durumlarını ortaya çıkarabilme, kendisine ve çevresindeki canlı cansız varlıklara yarar sağlayabilme, mevcut sorunlar için çözüm üretebilme ve hayata uyum sağlayabilme becerisini edinebilmesi amacıyla; yaşantılar sonucu ortaya çıkan davranışlarda değişiklik meydana getirebilme sürecidir (Ertürk,1972; Güneş ve Demir, 2007).

Çocuğun kendisinin ve çevresinin farkına vardığı, kimlik oluşumunun başladığı ilköğretim çağında içinde bulunduğu çevreyi tanıma, çevre sorunları ile ilgili olarak günlük yaşamında uygulayabileceği doğru bilgiler kazanma, analitik düşünme becerileri kazanma, ülkesine ve dünyaya faydalı sorumluluk sahibi bireyler olma, bilimi ve bilimin doğasını kavrayıp yaratıcı olabilme ve bilimsel düşünme süreçlerinin oluşmasında Hayat Bilgisi dersinin büyük bir önemi vardır (Öztürk ve Dilek 2003). Fen eğitimindeki temel amaç da Hayat Bilgisi eğitimi amaçlarıyla benzer özellikler göstermektedir. Öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili bilimsel bilgileri, ezberlemeleri değil, hayatları boyunca karşılaşacakları problemleri düzenli ve mantık çerçevesinde, neden-sonuç ilişkisine dayandırarak çözebilmeleri, bilgiye ulaşabilmek için gerekli bilimsel süreç becerilerini yetenekleri doğrultusunda kazanmaları amaçlanmaktadır (Ünal ve Ergin 2006).

Bilgi ve Teknoloji çağı olarak adlandırdığımız günümüzde toplumumuzun geleceği için fen bilimleri eğitiminin rolü önem arz etmektedir. Bu önemden dolayı, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen bilimleri eğitiminin kalitesini artırma çabasıdadır (MEB 2004). Buna bağlı olarak son 20 yılda 3 defa fen bilimleri programı değiştirilmiş ya da güncellenmiştir. 2000'li yıllarda ihtiyaçlar doğrultusunda fen programının yenilenmesi kararı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Fen Bilgisi öğretim programının olumlu ve olumsuz yönleri ortaya çıkarılmış ve yeni programın geliştirilmesinde bunlar dikkate alınmıştır. 2005 yılına gelindiğinde Fen Bilgisi öğretim programına teknoloji kavramı da eklenerek dersin adı "Fen ve Teknoloji" olarak değiştirilmiş ve haftalık ders süresi üç saatten dört saate çıkartılmıştır (MEB, 2005). 2013 yılında ise öğretim programının ismi "Fen Bilimleri" olarak değiştirilmiştir.

Bu iki öğretim programını fen okuryazarlığı açısından karşılaştıracak olursak, 2005 yılında "ne olursa olsun, tüm öğrenciler fen ve teknoloji okuryazarı olarak

yetiştirilmelidir” vizyonu 2013’te geliştirilen öğretim programında da yer almaktadır. Fen okur-yazarı bireylerin bilimsel süreç becerilerini kullanarak bir bilim insanı gibi davranıp, doğayı ve doğadaki olayları anlayabilmesi ve anlamlandırabilmesi için beş duyu organı yardımıyla merak etmesi ve sorunlara çözümler üretebilmesi gerekir (Türkmen, 2010). 2005 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına vurgu yapılırken, 2013 yılındaki programda öğrencinin süreçte daha aktif olduğu, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, araştırma sorgulayamaya dayalı öğrenme stratejisi benimsenmiştir. Yapılandırmacı fen öğretiminde amaç öğrencilerin daha önceki bilgilerini yeni öğrendikleri bilimsel bilgiye uyarlamalarıdır. Öğretmen ilk önce öğrencilerin yeni konu hakkında neyi ne kadar bildiğini ve onların bu konuyla ilgili önceki deneyimlerinin neler olduğunu anlamaya çalışmalıdır (Bağcı- Kılıç 2001). Orhan (2004) tarafından yapılan araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı fen eğitiminin, geleneksel öğretim yöntemine göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirmede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2013 yılındaki öğretim programında öğrenme öğretme sürecinde eğitimin yalnızca sınıf içinde değil, sınıf dışına da çıkması, informal öğrenmelerin gerçekleştirilmesi gerektiği yönünde görüşler belirtilmiştir. Okul dışı çevreler, öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunmakta, beş temel duyusunu kullanmasına fırsat vermekte ve kalıcı öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Yavuz ve Balkan Kırıyıcı, 2012). Yine yapılan bazı çalışmalarda sınıf dışı çevrelerin, öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırabileceği ve bilime farklı pencerelerden bakarak öğrencilerde farkındalık oluşturabileceği belirtilmiştir (Coşkun-Keskin ve Kaplan, 2012). 2005 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yedi öğrenme alanı belirlenirken, 2013 yılındaki öğretim programını incelediğimizde öğrenme alanı sayısı dört ana başlık altında toplanmıştır. Bunun yanında kazanım sayıları 2005’teki programda 807 iken, 2013’te 266’ya kadar inmiştir. Bu ciddi farklılık dolayısıyla bir üst sınıfa geçen öğrencilerde kazanım sayısının azalmasının konuya ayrılan ders saati süresini arttırmasıyla öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine katkıda bulunabileceği öngörülmektedir.

2005 yılındaki programda fen bilimleri dersi 4. sınıfta başlatılırken, 2013 yılındaki öğretim programında fen bilimleri dersi ilk defa 3. sınıftan başlatılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada 2013 yılında güncellenip kademeli olarak uygulamaya başlanan fen bilimleri dersi öğretim programındaki 3. sınıf programı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

3.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya çıkartmak hedeflendiğinden betimsel model kullanılmıştır. Bu araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olgu ve olayların var olduğu ortamında gerçekçi

ve bütüncül bir biçimde incelenmesine imkan sağlayan, nitel bir sürecin takip edildiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ili Buca ilçesinde görev yapmakta olan ve 3.sınıfları okutmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (Fraenkel, Wallen; 2006) kullanılarak ulaşılan 8 farklı ilkokuldaki 63 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamı araştırmanın yapıldığı sırada 3. sınıf okutan ya da önceki yıl 3. sınıf okutmuş olan öğretmenlerden seçilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya sürat ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Tablo 1: Örneklemeye ait Bazı Demografik Özellikler

Değişken		F	%
Okul	23 Nisan İlkokulu	14	22,22
	Şerif Tikveşli İlkokulu	7	11,11
	30 Ağustos İlkokulu	8	12,70
	Süleyman Bilgen İlkokulu	7	11,11
	Şht .Astb.Ümit Başaran İlkokulu	8	12,70
	Akıncılar İlkokulu	5	7,94
	Dirayet Süren İlkokulu	7	11,11
	Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu	7	11,11
Cinsiyet	Bayan	37	58,73
	Bay	26	41,27
Kıdem	1 - 10	2	3,17
	11- 20	22	34,92
	21- 30	29	46,03
	31 - 40	10	15,88
Mezun olunan Bölümler	Sınıf Öğretmenliği	43	68,25
	Kimya Öğretmenliği	3	4,76
	Ziraat Fakültesi	2	3,17
	Eğitim Programları	2	3,17
	Biyoloji Öğretmenliği	2	3,17
	Çevre Mühendisliği	2	3,17
	Diğer	9	14,31
Toplam		63	100,0

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı soruları önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu görüşme tekniğinde, araştırılan kişilerin de araştırma üzerine kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2009). Görüşme formu literatür taramasının sonucunda önce 8 adet açık uçlu soru olarak hazırlanmıştır. Görüşme formu alanında uzman bir kişiye incelenmiş ve görüşme formuna son şekli verilerek 3 tanesi demografik bilgiler 8 tanesi açık uçlu sorular olmak üzere 11 sorudan oluşturulmuştur.

Bulgular

Görüşmeye katılan öğretmenlerin “Fen Bilimleri Dersinin 3.sınıfa alınması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersinin 3.Sınıfa Alınması İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod Listesi	F	%
Olumlu	Beğendim	37	48,68
	Merak Uyandırıyor	9	11,84
	Dördüncü sınıf için temel oluşturuyor	7	9,21
	Hayat Bilgisi konuları hafiflemiştir	4	5,26
	Farkındalık yaratmıştır	3	3,95
	Çevre Bilinci gelişmiştir	1	1,33
	Detaylı ve araştırarak öğrenir	1	1,33
Olumsuz	Değişiklik sağlamadı	7	9,21
	Dördüncü sınıfta başlamalı	5	6,58

Tablo 2’deki bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir kısmı 3.sınıfa alınan fen bilimleri dersi hakkında olumlu görüşler belirtmiştir. Öğretmenlerin % 48,68’i programı beğendiğini, %11,84’ü programdaki bu değişimin öğrencilerde merak uyandırdığını, %9,21’i ise dördüncü sınıf için temel oluşturduğunu ve aynı şekilde % 9,21’i programda değişikliğin sağlanmadığı yönünde görüşler bildirmişlerdir. Ö48 kodlu öğretmen “Yararlı olduğunu düşünüyorum. Fen derslerine ilgi uyandırma, öğrenciyi araştırmaya, düşünmeye yöneltme, yaparak yaşayarak, gözlemleyerek öğrenciyi aktif hale getiriyor. Ö1 kodlu öğretmen “Beğendim çünkü çocukların merak duyduğu konular yer alıyor” ve Ö10 kodlu öğretmen ise “Hayat Bilgisi dersi içerisinde verilen fen bilgisi konularının Fen Bilimleri adı altında toplanmış olması pek bir değişiklik sağlamadı diye düşünüyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin 3.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında görülen eksikler nelerdir? sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3:Programda Görülen Eksiklikler

Kod	F	%
Deney ve gözlem yetersiz	11	14,67
Program yeterli, eksik yok	10	13,34
Etkinlik yetersiz	8	10,67
Fiziksel yetersizlikler	7	9,33
Konular yeterli değil	6	8,00
Ünite süreleri çok uzun	5	6,67
Uygulamalar yetersiz	4	5,33
Örnekler az	4	5,33
Müfredat çalışmaları yetersiz	4	5,33
Kılavuz kitap eksik	4	5,33
Bilgiler yüzeysel kalmış	3	4,00
Konular günlük hayatla ilişkilendirilmeli	3	4,00
Yardımcı kitap yetersiz	3	4,00
Laboratuvar yetersiz	2	2,67
Detay fazla	1	1,33
Değerlendirme bölümü eksik	1	1,33

Tablo 3'teki bulgulara göre öğretmenlerin %14,67'si deney ve gözlemin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %13,34'ü programın yeterli olduğunu, %10,67'si etkinliklerin yetersiz olduğunu ve %9,33'ü fiziksel yetersizliklerden söz etmiştir. Ö25 kodlu öğretmen "*Öğretim programında en büyük eksiklik teorik olarak uygun, ancak pratikte laboratuvar olmadığından uygulamalar yapılamamaktadır*", Ö28 kodlu öğretmen "*3.sınıf için programın uygun olduğunu düşünüyorum*", Ö11 kodlu öğretmen "*Konuların işlenişinde ders kitaplarındaki etkinliklerin artırılması gerektiğini düşünüyorum*" ve Ö48 kodlu öğretmen ise "*En büyük sorun sınıflarımızın kalabalık olması, basit deneyleri bile sınıfta ya da laboratuvar ortamında yapılamaması*" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeleri aslında eksikliğin programdan değil, okulun fiziki koşullarından kaynaklandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin 3. sınıfların kişisel gelişim dönemlerini dikkate alarak fen bilimleri programının öğrenciler üzerinde etkisinin neler olabileceği ile ilgili görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

Tablo 4: Programın Öğrenciler Üzerinde Etkisi

Tema	Kod Listesi	F	%
Olumlu Etki	Kendini ve çevresini tanır	21	26,92
	Merak arttırır	11	14,10
	Araştıran, düşünen bireylerin yetişmesini sağlar	10	12,82
	İlgi uyandırır	10	12,82
	Olumlu etkisi olur	9	11,54
	Farkındalık yaratıyor	5	6,41
	Somut öğrenme sağlar	3	3,85
	Dördüncü sınıfa hazırlayıcı olabilir	1	1,28
Olumsuz Etki	Disiplinler arası etkileşimi sağlar	1	1,28
	Etkili olacağını sanmıyorum	4	5,13
	Dördüncü sınıfta başlamalı	2	2,56
	Zararlı alışkanlık edinebilir	1	1,28

Tablo 4'teki bulgulara göre öğretmenlerin %26,92'si programın gelişim dönemindeki çocukların kendisini ve çevresini tanımalarına katkı sağlayacağı görüşündedir. Öğretmenlerin %14,10'u programın öğrencilerin merakını arttıracaklarını ve %12,82'si araştıran ve düşünen bireylerin yetişebileceğini sağlayacağını belirtmiştir. Ö12 kodlu öğretmen "*Olumlu. Kendisini ve çevresini tanıyor. Çevresindeki varlıkları canlı-cansız gruplandırabiliyor. Her gün kullandığı elektriği daha iyi tanıyor.*" Ö7 kodlu öğretmen "*Bu yaş düzeyi çocuklar bazı konularda çok meraklı oluyorlar. Uzay, canlılar dünyası, elektrik gibi. Bu konuların olması çocuklar açısından çok iyi.*" Ö45 kodlu öğretmen "*Araştıran, düşünen, uygulayan bireyler olmalarına yardım edecektir*" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin 3.sınıflardaki fen bilimleri dersinin süresinin konuların kalıcı öğrenilmesi açısından yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşleri Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5: Süre ile İlgili Veriler

Kod	F	%
Yeterlidir	44	69,84
Yeterli değildir	19	30,16

Tablo 5'teki verilere göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%69,84) 3.Sınıflardaki fen bilimleri dersinin 3 saat uygulanmasının yeterli olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin %30,16'sı ise sürenin yeterli olmadığı görüşünü savunmaktadır. Ö48 kodlu öğretmen "*Süre yeterli. Konular az ve basit olduğu için sık sık tekrarlar, uygulamalar, değerlendirmelerle kalıcı olması sağlanıyor*" Ö56 kodlu öğretmen ise "*Her ders gibi bu süre yeterli değil. Bunu yaparak yaşayarak öğrenmeli. Bu da ülkemiz eğitim sisteminde yok. Ezbere ders öğrenciye bir şey katmıyor*" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Uygulamada olan 3.sınıf fen programı 4.sınıftaki konular için zemin oluşturabiliyor mu? sorusuna verilen yanıtlar tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7: 4.sınıf için Alt Yapı Oluşturma

Kod	F	%
Zemin oluşturur	40	68,25
Zemin oluşturmaz	23	31,75

Tablo 7'deki bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%68,25) 3.sınıf fen bilimleri programının 4.sınıftaki konular için zemin oluşturabileceğini, %31,75'i ise dördüncü sınıfa zemin oluşturmayacağı görüşündedir. Ö13 kodlu öğretmen "*Bence oluşturur. Bu yılki konularla 4.sınıfa daha bilinçli başlayacaklar. Hazırlanışlukları artacak*". Ö33 kodlu öğretmen ise "*Bence 4.sınıfa sağlam zemin oluşturamaz çünkü 4.sınıfta daha çok detaya inerek işlendiği için kavramada güçlük çekilebilir*" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin 3.Sınıflardaki fen bilimleri dersi öğretim programının içeriğinin yeterli olup olmaması ile ilgili görüşleri tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: İçerik İle İlgili Görüşler

Kod	F	%
İçerik yeterlidir	32	53,33
İçerik yeterli değildir	28	46,67

Tablo 8'deki bulgulara göre öğretmenlerin %53,33'ü 3.Sınıflardaki fen bilimleri dersi öğretim programının içeriğinin yeterli olduğunu, %46,67'si ise bu içeriğin yetersiz olduğu görüşündedir. Ö48 kodlu öğretmen "*Sınıf seviyesine göre programın içeriği yeterlidir. Daha yorucu ve zorlayıcı olmamalıdır*" ve Ö24 kodlu öğretmen ise "*Yeterli değil. Dengeli ve sağlıklı beslenme, çevre, sağlıklı yaşam vb. konulara daha fazla yer verilmelidir*" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin 3.sınıflardaki programın günlük yaşamla ilişkisinin nasıl olduğuna dair verdiği yanıtlara ait veriler tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Programın Günlük Yaşamla İlişkisinin Nasıl Olduğuna Dair Görüşler

Kod	F	%
Günlük yaşamla ilişkilidir	44	73,33
Yaşamla çok fazla bağlantılı olmayan konular da vardır	13	21,67
Farkındalıkları arttırmaktadır	3	5,00

Tablo 9'daki bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu %73,33'ü programın günlük hayatla ilişkili olduğunu düşünürken %21,67'si günlük yaşamla çok fazla bağlantılı olmadığı görüşündedir. Ö29 kodlu öğretmen "*Günlük yaşamda temizlik, beslenme, kullandığı araç ve gereçler ve bu araç gereçlerin işlevini öğreniyorlar, bu yüzden günlük yaşamla ilişkilidir*". Ö24 kodlu öğretmen ise "*Bazı konular günlük yaşamla ilgili değil veya daha az ilgili*". Ö1 kodlu öğretmen "*Konular günlük yaşamla örtüşmekte, çocukların farkındalıklarını artırmaktadır*" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin fen programında yer alan kavramları öğrenmelerinde yaşanan sorunlarla ilgili öğretmenlerin verdikleri yanıtlar tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10 : Kavram Öğrenmede Yaşanan Sorunlar

Kod	F	%
Sorun yaşanmadı	29	47,54
Soyut kavramları öğrenmede zorluk çekiyorlar	12	19,67
Kavramlar karışabiliyor	7	11,48
Kavramlar yaş grubuna uygun değil	4	6,56
Kavram için kaynak kitap gerekli	3	4,92
Yeni kavramlarda zorlanıyorlar	3	4,92
Kavramlar örneklerle anlatılmamış	2	3,28
Kavramlar günlük hayatla ilişkilendirilmiyor	1	1,63

Tablo 10'daki bulgulara göre öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47,54)' kavram öğretiminde sorun yaşanmadığını, %19,67'si soyut kavramların öğretiminde zorluk yaşandığını ve %11,48'i ise bazı kavramların karıştırıldığı görüşündedirler. Ö35 kodlu öğretmen "Çok kavram denilebilecek bilgi yok. Genelde süngerin yumuşak, esnek oluşu, suyun akışkan oluşu gibi bilgiler var. Yani fark etmek, sınıflamak gibi en basit fen konuları. Önemli bir kavram olmadığından, önemli bir sıkıntı da yok", Ö23 kodlu öğretmen "Kavramların bazıları soyut geldiği için öğrenmede güçlük çekiliyor kavramlar somutlaştırılarak anlatılmalı" ve Ö20 kodlu öğretmen ise "Bazı kavramları karıştırabiliyorlar, yeni öğrendikleri kavramlarda biraz zorlanıyorlar." şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

2013 yılında güncellenen 3.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada öğretmenlerin Fen Bilimleri dersi öğretim programının uygulanma sürecinde ve programda gördükleri eksiklikler, programın öğrenciler üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu, programın süresinin yeterliliği, programın dördüncü sınıf için temel oluşturup oluşturamayacağı, programının içeriğinin yeterli olup olmadığı, programın günlük yaşamla bağlantısı ve öğrencilerin programda yer alan kavramları öğrenmelerinde ne gibi sorunlar yaşandığına dair öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Öğretmenler 3.sınıfa alınan fen bilimleri dersi hakkında genellikle olumlu, ilgi ve merak arttırıcı, dördüncü sınıf açısından temel olabileceği yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin küçük bir kısmı ise bu dersi gereksiz bulmaktadır. Bunun sebebi ile ilgili olarak konuların zaten Hayat Bilgisi içinde yer aldığını, tekrardan ayırmanın gereksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Tekbıyık ve Akdeniz (2008) ile Ünişen ve Kaya (2015) tarafından yapılan araştırmalarda fen bilimleri dersinin 3. sınıftan başlaması konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüş belirttiği ortaya çıkarılmıştır. Yaptığımız araştırmada da, öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik olumlu düşüncelerinin olması, ortaya çıkan diğer sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Öğretmenler, deney, gözlem ve etkinliklerin yetersiz olması sınıfların kalabalık olması, okullarda laboratuvarların aktif kullanılmaması ve laboratuvar için araç-gereç ve materyallerin eksik olması gibi sorunlardan bahsetmiştir. . Bu bulgular Kaptan ve Kuşakçı (2002) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Kaptan ve Kuşakçı (2002) yaptığı araştırmada “fen bilgisi dersi konuları size nasıl anlatılmalı?” sorusuna, katılımcıların çok büyük bir kısmı derslerin uygulamalı olarak, deneylerle, oyunlarla anlatılması gerektiğini belirtmiştir. Bu da, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda öğretmenler tarafından, derslerde araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıkları belirtilmiştir (Kazu ve Aslan, 2012; Karakuş, Aslan ve Ergüven, 2014) Bu sorun da genel olarak öğretim programlarının uygulanmasında en sık karşılaşılan sorunlardan birisidir.

Fen bilimleri programının uygulanmasında çocukların içinde buldukları gelişim dönemleri de önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler üzerinde ki etkileri ile ilgili öğretmenler kendisini ve çevresini tanımlayabilecek, ayakları yere sağlam basan meraklı, araştıran ve düşünen bireylerin yetişebileceğini belirtmişlerdir. . Bazı öğretmenler ise bu dönemdeki çocukların algılama düzeylerinin düşük olduğu ve öğrencilerin tehlikeli alışkanlık kazanabileceği görüşündedir. Bu düşünce Yıldırım ve Güngör-Akgün (2015) tarafından yapılan araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. 2013 programında; 2005 programına göre konular sadeleştirilmiş ve kazanım sayıları da azaltılmıştır. Bu da kazanım başına düşen ders saatini arttırdığından genellikle olumlu tepkilere yol açmıştır. Bir önceki sisteme göre yeni sitemde, öğrenciler bir sene önce fen dersiyle tanışmaktadır ve erken farkındalıklarının gelişim düzeyleri açısından daha olumlu olduğu söylenilebilir (Eskicumalı ve diğerleri, 2014). Gürdal'a (1992) göre; 6-14 yaşları çocukların en meraklı, en araştırmacı olduğu yaşlardır ve çocukların en çok merak ettikleri ve soru sordukları konular fen konularıdır. Öyleyse bu dönemde öğrencilere merak ettikleri konularda doğru bilgiler verilmeli, fen okuryazarlığı bu dönemde aşılmalı ve fen konularını birbiriyle ilişkilendirecek bir düşünce sistemi oluşturulmalıdır. Ayrıca araştırma sonucunda ilkokul üçüncü sınıf fen bilimlerinin öğrencilerin öğrenmelerine katkıları ile ilgili öğretmenler tarafından öğrencilerin duyu organlarıyla beraber kendi vücutlarını tanıdıkları, çevresindeki canlı ve cansız maddeleri ayırt etmeleri, öğrencileri dördüncü sınıfa hazırlamada etkili olduğu, öğrencilerin yaşadıkları çevre ile ilgili farkındalıklarının arttığı öğrencilerin gözlem yapma becerisini geliştirdiği ve öğrencilere bilimsel süreç becerileri kazandırılmaya çalışıldığı görüşleri belirtilmiştir.

Öğretmenler fen bilimleri dersinin süresinin 3 saat olmasına genel olarak olumlu bakmaktadır. Sürenin yeterli olduğunu hatta arttığını, tekrar etmekten öğrencilerin sıkıldığını belirtmişlerdir. Diğer yandan birkaç öğretmen ise bu sürenin deney ve uygulamalar yapılmadıkça yeterli olduğunu belirtmiş fakat fen bilimlerinin deney ve gözleme dayalı olması ve daha çok uygulama yapılması gerektiği yönünde

görüş bildirmişlerdir. Uygulamada olan 3.sınıf fen müfredatının 4.sınıftaki konular için zemin oluşturup oluşturamayacağı konusunda öğretmenlerin büyük bir kısmı temel için üçüncü sınıftan başlamanın uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısı programın içeriğinin yeterli olduğu diğer yarısı ise bu içeriğin yetersiz olduğu ve genişletilmesi gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Benzer biçimde Anagün ve diğerlerinin (2015) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının da programın içeriğinin çocuklar için uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu fen bilimleri programının günlük hayatla ilişkili olduğu ve öğrencilerin karşılaştıkları problemlerde çözüm üretebilmelerinde etkisi olacağı görüşündedir. Diğer yandan bu program için günlük hayatla bağlantısı olmayan bazı konuları içerdiğini savunanlar da vardır. Öğrencilerin fen müfredatında yer alan kavramları öğrenmelerinde yaşanan sorunlarla ilgili yine öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sorun yaşanmadığını, diğer öğretmenler ise soyut kavramların öğretiminde zorluk yaşandığını ve bazı kavramların birbirine karıştığını bildirmişlerdir. . Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında fen bilimleri dersinin ilkökul 3.sınıflara alınmasının genellikle olumlu katkılar sağlayacağı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin laboratuvar kullanamama, kılavuz kitabın ve çalışma kitabının olmaması, araç-gereç eksikliği, daha kalıcı öğrenme için etkinliklerin eksik kalması gibi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir.

Kaynakça

- Anagün, Ş. S., Kılıç, Z., Atalay, N. & Yaşar, S., (2015). Sınıf Öğretmeni Adayları Fen Bilimleri Öğretim Programını Uygulamaya Hazır mı, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 127-148
- Bağcı-Kılıç, G. 2001. Oluşturmacı Fen Öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 9-22.
- Bozdoğan, A. E. & Yalçın, N. (2005). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Derslerindeki Fizik Konularına Karşı Tutumları. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 241-247.
- Coşkun-Keskin, S.& Kaplan, E. (2012). Sosyal Bilgiler ve Tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeler, *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 11(41), 95-155
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Anı Yayıncılık
- Eskicumalı, A. Demirtaş, Z., Gür Erdoğan, D., & Arslan, S. (2014). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programları İle Yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1077-1094.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*, New York: McGraw-Hill.
- Güneş, T. ve Demir, S. (2007). İlköğretim Müfredatındaki Hayat Bilgisi Derslerinin, Öğrencileri Fen Öğrenmeye Hazırlamadaki Etkileri *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 169-180

Gürdal, A. (1992). İlköğretim Okullarında Fen Bilgisinin Önemi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 185-188.

Kaptan, F. ve Kuşakçı, 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.

Karakuş, M. Aslan, S. ve Ergüven, S. (2014). "Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Turkish Studies*, 9(8), 209-234.

Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma), *Turkish Studies*, 7 (2), 693-706.

MEB (2004). *Fen ve teknoloji dersi programı, ilköğretim 4.-5. sınıf*. Ankara.

MEB. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

Orhan, A. T. (2004). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Fotosentez Konusunun Öğretiminde Yapısalcı Yaklaşımın Etkileri İle Geleneksel Öğretim Yönteminin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Okul Dışı Eğitime Yönelik Görüşleri, *İlköğretim Online*, 11 (4), 883-896.

Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A.R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.

Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf-dışı) Fen Bilgisi Eğitimine Tarihsel Bakış ve Eğitimimize Entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59

Ünal, G. ve Ergin, Ö. 2006. Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 36-52.

Ünişen, A. ve Kaya, E. (2015). Fen Bilimleri Dersinin İlkokul Üçüncü Sınıf Programına Alınmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(20), 546-571.

Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). İnfomal Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Fene Karşı Kaygı Düzeylerinin Değişmesine Ve Akademik Başarılarına Etkisi: Hayvanat Bahçesi Örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde*.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*,. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, N. ve Güngör-Akgün, Ö. (2015). İlkokul 3. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen Fen Bilimleri Dersine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 199-218.

ESP NEEDS ANALYSIS OF UNIVERSITY PREPARATORY SCHOOL STUDENTS: LEARNING-CENTRED APPROACH

Fatma DEMİRAY AKBULUT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu,
demiray_f@ibu.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 24.02.2016 Makale Kabul Tarihi: 09.11.2016

Abstract

The current study has been designed to survey needs analysis of Turkish GE students of School of Economics and Administrative Sciences, Arts and Sciences and Engineering. To analyse, a series of qualitative (interview with students) and quantitative (questionnaires) instruments has been used. The method of questionnaires and interview is used for undergraduate, intermediate level of preparatory class students (N=75). Both questionnaires and interview were adapted and after the validity and reliability analysis was verified they were brought to final shape to be conducted. For the purpose of finding out needs required for effective professional skills of participants and analysing the existing instructor content and their pedagogical knowledge, descriptive statistics have been provided in findings and results. The results of the study showed that the majority of the participants expressed that preparatory class is necessary for them but except from writing, grammar and vocabulary teaching, instructors should give more importance to listening, speaking and reading skills. Besides, they stated that materials in the classroom should be more authentic, real-like and interesting. Accordingly, students' objective and subjective are satisfied more or less effectively, on the other hand, content needs -especially curriculum design and departmental instructors' opinions- are valuable to reveal for them.

Key Words: ESP, Learning-Centred Approach, Needs Analysis.

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL AMAÇLI İNGİLİZCE İHTİYAÇLARI ANALİZİ: ÖĞRENME ODAKLI YAKLAŞIM

Özet

Bu çalışma, İktisadi ve İdari Bilimler, Fen-Edebiyat ve Mühendislik fakültesi öğrencilerinin Genel İngilizce ihtiyaçlarının analizini araştırmak amacıyla oluşturulmuştur. Analiz etmek amacıyla, nitel (öğrencilerle görüşme) ve nicel (sormacalar) veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Sormaca ve görüşme teknikleri, üniversite hazırlık sınıfında eğitim almakta olan orta düzeyde İngilizce bilgisine hakim öğrencilerle gerçekleştirilmiştir (N=75). Her iki sormaca ve görüşme soruları farklı kaynaklardan uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirliği test edildikten sonra uygulanabilecek son halini almıştır. Katılımcıların etkili profesyonel becerilerini içeren ihtiyaçlarını bulmak ve eğitim vermekte olan öğretim elemanlarının içerik ve pedagojik yeterliliklerini analiz etmek amacıyla bulgular ve sonuçlar bölümünde betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Sonuçlara göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu hazırlık sınıfının önemli olduğunu vurgulamış ancak İngilizce eğitimi vermekte olan öğretim elemanlarının yazma, dilbilgisi ve sözcük öğretimi becerilerinin yanında dinleme, konuşma ve okuma becerilerine de gereken önemi vermeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, sınıf içerisinde kullanılan materyallerin daha özgün, gerçekçi ve ilginç olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğrencilerin nesnel ve öznel ihtiyaçları etkili bir biçimde karşılanırken, katılımcılar müfredat programının hazırlanması ve bu noktada bölüm öğretim elemanlarının fikirlerinin alınması gibi içeriksel ihtiyaçlarının da etkili bir şekilde karşılanması gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Özel Amaçlı İngilizce, Öğrenme Odaklı Yaklaşım, İhtiyaç Analizi.

1. Introduction

In the late 1960s and the early 1970s, English for Specific Purposes (ESP) attracted researchers' attention in language learning process as a result of the fact that General English (GE) courses relatively did not meet learner or employer needs. Since then, this term has appeared in the classroom environment and has been realized as a compulsory target to analyse learning needs of adult learners (Carver, 1983; Hutchinson and Waters, 1987; Strevens', 1988). In the methodology of ESP, language teaching should be defined in a specific target and improved in an academic and professional reasons (Fernandez and Gunashekar, 2009; Brunton, 2009). Throughout the years, English (as a lingua franca) has created a great importance on the society (Cummins, 1979) in terms of having specific academic and professional competence to be more directly employment-related. English speakers, especially non-native speakers use the language for a variety of purposes; for doing business, for cross-cultural communication, for career opportunity etc... (Teodorescu, 2010). As Harding (2007) and later Teodorescu (2010) state that teaching of English is directly related to the vocational and professional needs of the individuals and as English gathers momentum as the main language of career opportunity, the pressure grows for teaching to be more directly employment and career related. Because of the developing trend of globalization, English for Academic Purposes or Specific Purposes has turned to be a key benchmark for national competitiveness. In this competition, Turkey has given the needed importance to English proficiency especially to ESP recent years. Beforehand, ESP was limited to translating numerous texts, teaching special vocabulary without giving importance to communicative competences, intercultural communication and needs analysis of the students. However, today, English Language Teaching (ELT) has held a particular appeal and has become an important subject in some faculties such as Faculty of Architecture, Arts and Sciences, Economic and Administrative Sciences, Education, Engineering and some departments inside these faculties (Akin, 2011; Bilokcuoglu,2012; Dincay,2011). As Widdowson (1998) states, English is peculiar to the range of principles and procedures and also specific and associated with a kind of institutional activity. From these perspectives, in this research, adult learners' needs have been specified and ESP perspective has been emphasized to construct an effective ESP curriculum. As noted above, ESP in English Language Teaching process, communicative competences, professional and vocational needs of learners and needs analysis in learning-teaching a foreign language environment should be underlined before preparing an ESP curriculum. In this study, the relationship between ESP and ELT will be investigated for Turkish participants by emphasizing the focus on needs analysis in the classroom. In this study, three sets of research questions were addressed as follows:

1. What are the expectations of students from their GE class?
2. In what ways learners' interests and approach to preparatory school can be improved?

3. What kind of needs should be taken into consideration for long-term needs of the students?

1.1. Theoretical Background

1.1.1. Development of ESP

English for Specific Purposes is mainly concerned with researching and teaching English by individuals who need language and use it to perform academic tasks. Hutchinson and Waters (1987) present the early stages of ESP development describing the performance needed for communication in the target situation. As it is mentioned earlier, ESP has started to develop as a discipline and as an approach since the mid-1960s. The development of ESP was in fact influenced by a revolution in linguistics in terms of real communication. As a considerable debate, Hutchinson and Waters (1987) divided ESP development into two periods. They suggest that the first period of ESP started with the end of the Second World War for various reasons. For instance, economic power of the United States in the post-war worlds resulted in scientific, technical and economic activity in an international environment and the role of English as an international language gained an important role. On the other hand, Johns (2013) who classified ESP period as three important stages proposes that the first period started between 1962-1981 (the early years) as from text-based Counts to Rhetorical Devices and explains this period as the central focus of ESP research that English was used for science and technology in academic contexts. Hutchinson and Waters (1987) proposed this period as second important stage in which Oil Crisis of the early 1970s resulted in western money and language knowledge flew into the oil-rich countries. However, Johns (2013) defines that the second period was between 1981 and 1990 (the more recent past) as brooding the scope/introducing central concepts. During this period, needs assessment, linguistic devices and their rhetorical purposes and technology were emphasized. The last period for Johns (2013) was between the years 1990-2011 (the modern age) as new international journals, genre, and corpus studies taking centre stage were in the centre of this stage. Intercultural rhetoric, genre as a central concept, corpus studies, and prominent researchers were active in promoting research-informed ESP teaching and learning during these years.

Today, methodology of ESP has opened a way to learning centred and task based approaches and research on this area will become more centralized in the near future (Johnson and Johnson, 1975). Recent years, many theorists have studied and defined ESP underlying methodology and activities of the discipline. Traditionally, Dudley-Evans & St. John (1998) define ESP as the study of English language in specialized contexts and fields such as medicine, engineering, business and the like. Other researchers describe it as a particular case of the general category of special-purpose language teaching or as a research approach to teaching and learning, to meet specific needs of the learners, to use appropriate activities in terms of grammar, lexis, study skills and genre and to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning

(Stevens, 1988; Hutchinson and Waters, 1987; Gavioli, 1996; Harding, 2007). Perhaps, a simpler definition is that ESP is to learn and teach real language in a specialized and needed context such as vocational learning and training. As Harding (2007) states, there are a number of factors underlying this fact; such as globalization, international communication needs, the unnecessary factors to follow traditional GE approach starting from primary education and etc...No matter how competent the students have become, they will leave their primary education having already covered GE syllabus because they desire their studies to lead them to useful skills, in other words; they will not prefer the same old marry-go-round anymore (Harding, 2007). In the light of these definitions, since it is necessary to analyse and categorize the issues which are connected to ESP or EGP (English for General Purposes) needed information about this separation is given in the following part.

1.1.2. ESP and General English (GE)

In Turkey, ESP teaching -as an approach- does not have a long tradition and history except from recent movement during 1990s. After this period, as Basturkmen (1998) states, academic and vocational competency has been seen as an urgent facilitation for the future career opportunity. There has been a certain understanding that ESP teaching involves a different methodology from GE teaching and various purposes in using language. Based on the views mentioned above and in terms of our definitions in the previous section, there is a reasonable question as what the difference between ESP and General English is. As Hutchinson and Waters (1987:9) emphasize, it “is in theory nothing, in practice a great deal”. Both ESP and GE show the existence of a need but rather an awareness of need shows their differences. In this aspect, whereas ESP course relates directly what the individuals need to do in their (future) jobs, GE is for no obvious reason and purpose. ESP, also can be characterized by its fields such as science, medicine, tourism, engineering etc..., however, GE “is a single language system that could be described by some grammar linked to lexicon” (Prior, 2013:519). In an another perspective, to show the distinct feature of ESP and GE, Farhady (1991) explains that ESP is deal with later stages of language instruction, while GE is deal with earlier learning procedures. To conclude the arguments about these differences, some opponents of ESP and GE separation explain the characteristics of an ESP course as follow:

ESP involves a certain degree of specialized language which:

- makes use of its own methodology and teaching process in it is goal-directed.
- sometimes focuses on a certain skill utterly required in the learner’s profession.
- facilitates future professional career prospects and allows students to produce coherent and cohesive discourse of a given discipline.
- are based on content and method showing learner’s reason for learning.
- is directed by specific and obvious reasons for learning.

- focuses on a smaller “number of varieties, text-types and situations” such as writing letters, reading newspapers and magazines, listening to authentic materials and TV channels, speaking in a real context and preparing task-based or situation-based activities (Donesch-Jezo, 2010; Gavioli, 1996:7; Harding, 2007; Hutchinson and Waters, 1987; Teodorescu, 2010).

In the explanation of differences between ESP and GE Gavioli (1996) states that both ESP and GE are concerned with a variety of features and language skills such as listening, speaking, reading, writing and vocabulary. Also Selinker et al. (1981) emphasize that ESP and GE practitioners should analyse the basic level of the learners, select appropriate materials and set needed tasks which will be parallel with course objectives to construct an effective language system.

1.1.3. Learning-Centred Approach

From ESP perspective, learning is not just presenting and acquiring language knowledge, items, skills, and strategies basically. As the teaching and learning environment is a dynamic and complicated process, it is important to realize that learning-centred approach in ESP methodology should be identified (Nunan,1988a; Mackay and Palmer, 1981). In this respect, a learning-centred approach presents all individuals that they must look beyond the competence that enables them to perform, because what they really want to solve is not the competence problem itself, but how they acquire that competence (Hutchinson and Waters, 1987). If our concern in ESP is about the features of language competence, then, the starting point is the case of learning styles and factors. As a researcher in ESP, Reid (1987, cited in Aiguo,2007) states that successful language teaching-learning process is associated with co-operation of the individuals in the interaction. All in all, from learning-centred approach perspective, ESP is learning a language for a purpose to make sense of the flow of new information. In the other aspect, learning is an internal process which is crucially dependent upon the knowledge the learners already have and their ability and motivation to use it (Hutchinson and Waters, 1987). In the light of ESP features, Celani (2008) collects the data to see the relationship between ESP and learning-centred approach as follow:

ESP features:

1. Regarding learners’ reasons for learning, the necessities of them and taking into consideration their abilities and capabilities for defined purposes.
2. Employing the language knowledge in their background and their skills to bring learning-teaching environment, i.e. what learners have, do, and can do in this learning process.
3. Supporting students to develop typical strategies for learning, changing useless study habits and breaking old kind of memorization. (Allwright, 1982; Dudley-Evans & St. John, 1998; Hutchinson and Waters, 1987; Robinson, 1991, cited in Celani, 2008).

1.1.4. Needs Analysis

Needs Analysis is regarded as an important part of ESP in terms of enabling the learners to discover their own abilities and specifying these needs according to their aims, objectives and desires (Basturkmen, 1998; Chang, 2009; Maley, 1983). This term has been defined as a procedure in which compiling information exists on learners who are to learn a foreign language and on the usage of this language which they are expected to make use of it. In another definition, Basturkmen (1998) explains the concept of needs analysis as the “identification of difficulties and standard situations by observation of participants functioning in a target situation in conjunction with interviews and questionnaire” (p.1). As a result of emerging interest in ESP teaching and learning-centred approach, needs analysis is:

- An attempt to adopt a framework for ESP course conception.
- A procedure to collect information and needed data to be used in syllabus design.
- A process to develop a curriculum and needed materials for the needs-based course.
- An approach to prove inadequate GE syllabus in terms of learners’ future career opportunities.
- A concept to take all the needs of the learners into consideration such as objective needs (i.e. students’ background such as country, culture, education, family and profession) and subjective needs (i.e. personality, learners’ wants, lacks and expectations). (Brindley, 1989; Chostelidou, 2004; Nunan, 1988a; 2010; Richterich, 1983;).

At present, due to the fast development on learner needs-based approach in Turkey, ESP practitioners are interested in data analysis on subjective or objective needs or newcomer comprehension (Bilokcuoglu, 2012; Dincay, 2011). From this perspective, the first step is to analyse and investigate students’ needs as a fundamental organization of ESP program development. Accordingly, an attempt is made from Hutchinson and Waters (1987) saying; “tell me what you need English for and I will tell you the English that you need” (p.8). In the same approach, they divide the needs into two groups as “target needs (i.e. what the learner needs to do in the target situation) and learning needs (i.e. what the learner needs to do in order to learn)” (p.9). Target needs can be seen in the subcategories such as necessities- decided by the desires of the target situation-, lacks – background knowledge of the learners (what they know or they do not know), and wants – considering students’ interests lying behind English language for their purposes. Finally, learning need which interpreted in order to construct and integrated part of teaching-learning process is a particular state of knowledge. By the help of this student-centred research area –needs analysis- it is easy to identify the particular needs of the students, to meet needs of particular learners, to match skills in learning and using what has been acquired, to address the aims of ESP needs and to increase the ability of students in their future jobs and vocations (Belcher, 2009; Hutchinson and Waters, 1987; Supuran and Mela, 2010; Varnosfadrani, 2009).

2. Method

2.1. Participants

This study which emphasizes GE courses and expectations of students in preparatory schools is analysed in terms of basic skills of undergraduate students in a state university in Turkey. They were originally 82 participants; however, 7 students were dropped from the study because of missing data. A number of 75 (male (n=34) female (n=41)) undergraduate students at university were from three different classes; however, they took the same English course programme. They were conducted the same questionnaires, needs analysis procedures and similar interviews in the present study. The students' age ranged from 17 to 24 and 23 (30,7%) of them were majoring in School of Economics, 21 of them (28%) in Engineering and 31 of them (41,3%) in Arts and Sciences department.

2.2. Instruments

2.2.1. Questionnaires

In this study, qualitative and quantitative data instruments were used to gather more accurate and valid information about General English courses in preparatory classes. The first questionnaire used in this research was adapted from European Language Portfolio (2014) and the second questionnaire was adapted from Keşmer (2007). Validity and reliability of the questionnaires were calculated by the help of pilot study and specialists. Pilot study participants group consisted of 24 undergraduate preparatory class students and they were conducted the same instruments. After this study, correlation coefficient was calculated and after some changes in translation and items, the last version of the questionnaires was used in the study. In the first questionnaire, there were 35 items (see Appendix A.) which analyse the participants' second language proficiency on the basis of four skills (speaking, reading, writing and listening). It contained Likert-Scale items ranging from strongly agree to strongly disagree. In the second questionnaire, there were 45 items (see Appendix B.) which analyse participants' objective and subjective needs, wants (also we can say content needs) and interests. Similarly, this questionnaire contained the items ranging from strongly agree to strongly disagree which was marked by the participants.

Table 1. Reliability Statistics

Questionnaire 1		Questionnaire 2	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
,940	35	,839	45

2.2.2. Semi-structured Interview

In semi-structured interview, a written list of questions as a guide was used by the researcher to take more available information about the process (Mackey and Gass, 2005). This interview was around the stimulus of speaking lesson and speak-out parts in text-books in preparatory classes. This interview consisted of 6 questions

and was adapted from Hossein's (2013) ESP questionnaire (see Appendix C). These questions were conducted to elicit the idea of students about GE courses, background knowledge about ESP courses, their language problems, their wishes and needs for the following year when they will study on their own departments such as, psychology, sociology, international departments, math etc... Before majoring the interview questions in the study, a pilot study was done with 5 of the participants on the same degree with real participants. After making preliminary modifications of the interview questions, the latest version was used to gather qualitative data. According to Johnson (1992) to ensure the validity, accuracy and reliability of a qualitative data occur by applying triangulation so that it reduces researchers' bias. From this explanation, to control validity and reliability, methodological triangulation (conducting various kinds of research methods-questionnaires and interview-to investigate a specific phenomenon) was used in this study.

2.3. Procedure

After submitting the pilot study, the questionnaires were proposed to 75 preparatory class students. Before performing the questionnaires, the purpose of the study was explained to the students and the questions were answered. After that, for the next step, 32 participants were asked the interview questions. Each interview lasted about 5-7 minutes and was recorded by the help of tape-recorder.

3. Results

The findings of participants' responses to the questionnaires were analysed and the participants' language proficiency was classified as four basic skills. For the second part of the questionnaires, participants' needs (objective or subjective), interests and wants were classified and finally all results were interpreted.

Table 2. Percentages of Students' Responses to English Skills Proficiency

A. Receptive Skills

1. Listening Skill

Items N.	SA	A	N	D	SD
1	4,0	30,7	36,0	18,7	10,7
2	34,7	54,7	10,7	0,0	0,0
3	13,3	41,3	30,7	10,7	4,0
4	9,3	50,7	25,3	10,7	4,0
5	6,7	26,7	44,0	16,0	6,7
6	9,3	62,7	13,3	12,0	2,7

2. Reading Skill

Items N.	SA	A	N	D	SD
7	6,7	30,7	34,7	21,3	6,7
8	4,0	33,3	41,3	18,7	2,7
9	4,0	29,3	44,0	17,3	5,3

ESP Needs Analysis of University Preparatory School Students: Learning-Centred Approach

10	12,0	60,0	17,3	6,7	4,0
11	4,0	49,3	33,3	12,0	1,3
12	5,3	41,3	36,0	16,0	1,3
13	16,0	57,3	20,0	2,7	4,0
14	10,7	57,3	22,7	6,7	2,7

B. Productive Skills

3. Speaking Skill

Items N.	SA	A	N	D	SD
15	9,3	33,3	42,7	12,0	2,7
16	9,3	32,0	33,3	21,3	4,0
17	12,0	62,7	17,2	5,3	2,7
18	6,7	40,0	34,7	14,7	4,0
19	5,3	29,3	38,7	21,3	5,3
20	5,3	32,0	38,7	21,3	2,7
21	6,7	33,3	44,0	12,0	4,0
22	9,3	36,0	42,7	9,3	2,7
23	8,0	57,3	20,0	12,0	2,7
24	14,7	54,7	24,0	4,0	2,7
25	10,7	41,3	32,0	10,7	5,3
26	9,3	60,0	22,7	8,0	0,0
27	8,0	65,3	18,7	6,7	1,3

4. Writing Skill

Items N.	SA	A	N	D	SD
28	9,3	37,3	37,3	10,7	5,3
29	2,7	37,3	40,0	18,7	1,3
30	4,0	50,7	34,7	9,3	1,3
31	4,0	48,0	25,3	17,3	5,3
32	5,3	46,7	30,7	16,0	1,3
33	8,0	46,7	33,3	12,0	0,0
34	9,3	61,3	17,3	8,0	4,0
35	13,3	60,0	20,0	6,7	0,0

(SA: Strongly Agree, A: Agree, N: Neutral, D: Disagree, SD: Strongly Disagree)

First questionnaire investigated the proficiency level of preparatory school students according to Common European Framework schedule. As shown in Table 2, the majority of the students believed that 1-year preparatory school has met their needs on basic skills competences. Most of the respondents had an average level of proficiency in the target language. Apparently, without making any discrimination between productive or receptive skills, most of the participants agree that 1-year

English preparation education makes their degree higher than before. In the interview, when some of the participants were asked the real advantage of preparatory education, they expressed that they realize visible development in grammar, language skills -especially listening and writing-, study skills, sub-skills such as vocabulary knowledge and practice.

In the development of ESP programs and General English courses, students' English proficiency can lead to courses designed better and well-programmed. In fact, a well-conducted GE courses and preparatory education ensure that students can learn what they need and want. At this point, ESP and GE together can help students make progress in their target work and present them a wider vision in their studies. In teaching and learning environment, the features which underline the learners' skills and sub-skills will help the specialists focus on their needs in real life. After analysing the proficiency skills of the students, next questionnaire aims to understand their objective, subjective, content and process needs as shown in Table 3. This needs analysis will help researchers see the deficiencies of ESP or GE programs at schools, and the ways to accomplish these necessities in an appropriate way. Without this analysis, it is not possible to understand the concerns, interests and demands of learners. Thus, both specialists and educators should take into consideration these studies and the results of them.

Table 3. *Percentage of Students' Responses on Their Needs*

Sts' Objective Needs					
Items N.	SA	A	N	D	SD
1. Prep.school is necessary.	62,7	25,3	2,7	2,7	6,7
4. Prep.school is unnecessary for my department.	56,0	32,0	4,0	5,3	2,7
9. Prep.education is important for my future career.	10,7	32,0	26,7	21,3	9,3
10. Prep.education motivated me for ESP.	9,3	41,3	21,3	22,7	5,3
11. Prep.education motivated me for university.	4,0	42,7	28,0	17,3	8,0
16. After prep.school, I can go through sources in English.	2,7	17,3	26,7	30,7	22,7
17.I wasn't informed about the purpose of prep.school before.	13,3	30,7	20,0	30,7	5,3
Sts' Subjective Needs					
Items N.	SA	A	N	D	SD
6. I am satisfied with prep.school education	1,3	36,0	21,3	28,0	13,3
7. I am an active student in prep.class.	12,0	37,3	29,3	18,7	2,7

ESP Needs Analysis of University Preparatory School Students: Learning-Centred Approach

39. I had difficulties in reading text.	24,0	36,0	12,0	13,3	14,7
40. Listening skills raised my level.	9,3	48,0	18,7	20,0	4,0
41. Speaking skills raised my level.	10,7	42,7	20,0	22,7	4,0
42. Reading skills raised my level.	10,7	48,0	30,7	9,3	1,3
43. Writing skills raised my level.	17,3	54,7	14,7	13,3	0,0

Sts' Content Needs

Items N.	SA	A	N	D	SD
2. 1 year education is waste of time.	4,0	4,0	8,0	38,7	45,3
3. 1 year education is enough.	1,3	10,7	25,3	38,7	24,0
5. Prep.school is interesting.	2,7	25,3	24,0	38,7	9,3
8. Prep.school has developed my English.	1,3	1,3	21,3	45,3	30,7
12. The topics have met my needs.	1,3	14,7	30,7	32,0	21,3
13. The topics were related my major.	0,0	1,3	4,0	26,7	68,0
18. During prep.school, listening skills are given more importance.	2,7	20,0	30,7	40,0	6,7
19. During prep.school, speaking skills are given more importance.	4,0	24,0	24,0	41,3	6,7
20. During prep.school, reading skills are given more importance.	2,7	28,0	34,7	32,0	2,7
21. During prep.school, writing skills are given more importance.	6,7	49,3	13,3	25,3	5,3
22. During prep.school, grammar teaching is given more importance.	13,3	41,3	25,3	17,3	2,7
23. During prep.school, vocabulary teaching is given more importance.	2,7	37,3	32,0	24,0	4,0
34. Vocabulary teaching is not given importance.	1,3	17,3	22,7	41,3	17,3
38. I was bored in lessons for long texts.	6,7	26,7	29,3	30,7	6,7
44. Sts' opinion should be taken into account in curriculum design.	65,3	30,7	1,3	1,3	1,3
45. Departmental instructors' opinions should be taken into account in curriculum design.	74,7	20,0	2,7	0,0	2,7

Sts' Process Needs

Items N.	SA	A	N	D	SD
14. During prep.school, I attended meetings in English.	0,0	16,0	4,0	48,0	32,0

Fatma DEMİRAY AKBULUT

15. During prep.school, I attended speaking clubs.	0,0	1,3	2,7	37,3	58,7
24. The materials to teach listening skills are efficient.	6,7	38,7	16,0	30,7	8,0
25. The materials to teach speaking skills are efficient.	5,3	33,3	24,0	28,0	9,3
26. The materials to teach reading skills are efficient.	4,0	32,0	32,0	28,0	4,0
27. The materials to teach writing skills are efficient.	5,3	46,7	18,7	24,0	5,3
28. The materials to teach grammar are efficient.	10,7	45,3	17,3	21,3	5,3
29. The teacher of listening skill is efficient.	9,3	34,7	28,0	21,3	6,7
30. The teacher of speaking skill is efficient.	8,0	45,3	28,0	14,7	4,0
31. The teacher of reading skill is efficient.	10,7	49,3	30,7	8,0	1,3
32. The teacher of writing skill is efficient.	14,7	46,7	21,3	16,0	1,3
33. The teacher of grammar is efficient.	16,0	53,3	21,3	9,3	0,0
35. During prep. school, we used to publish newspapers, magazines in English.	1,3	0,0	1,3	22,7	74,7
36. Technology is used in ELT.	12,0	46,7	20,0	12,0	9,3
37. I was satisfied with classroom organization.	8,0	58,7	24,0	5,3	4,0

As noted above, the second questionnaire surveyed the current situation of the GE learners and their needs. In terms of participants' objective needs, they (88%) agree that preparatory class is necessary for them, however the amount of learners claimed that this class is unnecessary when it is mentioned in their own departments. The next two items found out that the motivation of most of them increased however, most of them still have difficulties in going through sources in English.

When analysed their subjective needs, the participants (49,3%) thought that they were active students in class. The largest part of the participants (41,3%) was dissatisfied with preparatory school education, the other part of the participants (37,3%) was satisfied with it. About their weaknesses in reading text, most of them (60%) said that they had some difficulties in reading texts in English. The next four questions in subjective needs of participants were about basic skills in English.

Regarding strengths and weaknesses of them, they admitted that listening (57,3%), speaking (53,4%), reading (58,7%) and writing (%72) skills raised their levels.

The section about content needs analysed students' point of view on topics, skills, approaches and curriculum. %84 of the students, the highest, admitted that 1-year education is not a waste of time and they thought that this education process is not enough and not interesting for them. %76 of them believe that this process has not improved their second language skill because they believe that the topics have not met their needs (53,3%) and were not related to their major (94,7%). In four basic skills, %56 of the participants said that writing skills are given more importance and then the other four basic and sub-skills are given importance, such as grammar teaching (54,3), vocabulary teaching (40%), reading (30,7%), speaking (28%), listening (22.7%), respectively. Nearly all of them (96%) demanded that they should be taken into account in curriculum design and also their departmental instructors' opinions should be taken into account in this design (94,7%).

The efficiency of preparatory class has proved us the process needs of the participants. The majority of the respondents disagree on attending meetings in English or speaking clubs. Interestingly, for the next section while nearly half of the participants disagree on the efficiency of materials used for listening, speaking, reading and grammar; the other half agree on the efficiency of them. Only for writing materials, %52 of them thought that the materials used for this skill was efficient. In terms of the instructors of four basic skills and also grammar, majority of the students are satisfied with their instructors and thought that they were efficient in teaching all. While coming to the end, the students (97,4%) disagree on publishing newspapers or magazines in second language, however %58,7 of them decline that technology is used in ELT classrooms effectively. Finally, %66,7 of the students admitted that they were satisfied with classroom organization.

In semi-structured interview, thematic analyses have been consulted and similar themes, key words and phrases have been coded. The highly frequent statements (more than four times) on the basis of ESP and GE courses are given in coded way below.

1. Students use their second language to develop their *professional skills* in communication, to *write* better and to find a suitable *job* after graduation. They also suppose that they will need to use it for going abroad and participate in *Erasmus Student Exchange Programmes* or studying at international universities.

2. The participants took part in the interview suggest that the classrooms should include authentic (*real-like*) materials. They think that some topics and *reading passages* in *textbooks* are not interesting for them. More specific themes take their attention and increase their motivation. If so, they protect that they would be better in *speaking sections* and *relaxed* while expressing themselves.

3. The students told that they had no background information about English for Specific Purposes. Some of them estimate that it is about learning English to use in *real life* and also their own *majors*.

4. After some brief explanation, most of the participants agree that ESP courses should be applied in preparatory classes. They think that although they have learned *English B2 level*, they will have difficulties in *getting used to their own departments*. Specifically, students studying on international relations department would like to know what is happening all around the world and understand *English TV channels or websites*. They think that, the basic reason of this is that materials used in the classroom are not sufficient for their *future career*.

5. The students would like to have a classroom in which *multimedia* facilitated with sound system and decorated with *posters, puzzles, vocabulary tips and authentic materials*. Some of the students propose that there should be some projects including active roles of the students in the classroom so that the classes would be more *enjoyable*, informative and creative.

6. The participants gave an explanation about benefits of ESP courses. According to the interpretation of the interview, they suggest that although they have learned all *grammar rules* and lots of vocabulary items they still are not be able to present a topic and *speak fluently*. The main reason of this, they have no opportunity to use the language in *real world*. To prevent this, they believe that they should be equipped with *necessary information* about their future jobs, *careers*, professions or departments.

4. Conclusion and Discussion

The results of the present study are in line with the needs of GE courses students on ESP. The efficiency and the importance of ESP mostly depend on the needs analysis on which the whole courses are restructured. The findings suggest that the curriculum of English preparatory classes was not efficiently constructed or directed to second language learners' future needs. As long as specific needs of the students are not defined in terms of their own majors, the learners will not be motivated in language learning environment. It should be underlined that, ESP ought not to be considered as an alternate sort of instructing the language. The outcomes demonstrated that four basic skills were appeared to be critical and ESP specialists ought to consider them. It can be derived from this study as opposed to individual and controlled exercises in the book, understudies need to utilize errands which engage their understudies' advantage, create bunch and match work and finish the learning process. This integrative instructional method permits second language learners to practice language frames with in sensible open settings. Basically, on the premise of the discoveries of this study, there is a solid sign that language learning can be best procured through informative exercises implanted in the reading material.

4. The findings of the current study indicate that school of economics, arts and sciences or engineering students need both linguistic competence and real life skills. Since the current syllabus of GE course satisfies the aims and goals in a segmental way, some radical changes should be done to improve the quality. Firstly, teaching and learning practices and curriculum should be reorganized in cooperation with departmental instructors to improve the outcome. Learners' needs assessment should be taken into account while preparing this curriculum in terms of analysing their language background, their future aims and previous language proficiency. Then, students should be motivated to attend speaking clubs, real-life activities, and preparing projects to accomplish the aim of authentic learning environment. The findings of this study offer an ESP curriculum around needs analysis in line with current trends in ELT in terms of Content and Language Integrated Learning (CLIL) (see also Arnó-Macià and Mancho-Barés, 2015), English for Academic Purposes (EAP) and English as a Lingua Franca (ELF). Language and content together include an attempt to integrate EAP, ELF and ESP INTO THE General English courses at schools and universities. Regarding the first research questions in this study, the expectations of the students are new pedagogical model, new curriculum around their needs and an integrated English language teaching environment. The second research question in terms of the improvement ways of learners' interests can be solved after modification of ESP courses. Finally, emphasizing the last research question about needs analysis of the students, the results of the second questionnaire and answers of the participants to interview questions are fairly coherent. The focus of the students was on content and process. All in all, despite all difficulties and challenges on changing GE curriculum and integrating it into ESP courses, a modified GE programme according to students' needs and demands can be helpful to lead multidisciplinary English courses.

Appendix A. Questionnaire I

İNGİLİZCE YETERLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Bu anketin amacı, siz öğrencilerin İngilizce dil yeterliklerini belirlemektir. Ölçek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini içeren 35 maddeden oluşmaktadır. Vereceğiniz samimi yanıtlar çalışmaya destek sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT

Cinsiyet: A) Kız B) Erkek

Fakülte/Bölüm : _____

Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz ve sizin için uygun olan dereceyi belirtiniz.

5	4	3	2	1
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

1. Gürültülü ortamlarda bile, standart dilde bana söylenenleri ayrıntılarıyla anlayabilirim.
2. Eğer konu tanıdık ve sunumu açık ve anlaşılır biçimde olursa, kendi uzmanlık alanıma giren bir ders ya da konuşmayı takip edebilirim.
3. Standart dildeki radyo programlarının çoğunu anlayabilir, sunucunun ses tonundan verilmek istenen duyguları ayırt edebilirim.
4. Televizyonda yayınlanan standart dildeki belgeselleri, röportajları, tiyatro oyunlarını ve filmlerin çoğunu anlayabilirim.
5. Soyut ve somut içerikli karmaşık konuşmalardaki ana fikirleri ve uzmanlık alanıma giren teknik konulardaki tartışmaları anlayabilirim.
6. Konu içinde geçen ipuçlarını kullanarak anladığımı kontrol etmek ve ana fikri bulmak gibi anlamaya yönelik çeşitli dinleme yöntemlerini kullanabilirim.
7. İşim ya da ilgi alanıma giren haber, makale ve raporlara hızla göz atarak tümünün okunmaya değer değmeyeceğine karar verebilirim.
8. Yazarın özgün fikir ve görüşlerini aktardığı güncel bir konu hakkındaki rapor ve makaleleri anlayabilirim.
9. İlgili alanıma giren, akademik ya da uzmanlık alanımla ilgili metinleri ayrıntılarıyla anlayabilirim.
10. Mesleki ya da akademik alanım dışındaki makaleleri gerektiğinde sözlüğe bakmak kaydıyla anlayabilirim.
11. Sinema, tiyatro, kitap ve konser gibi kültürel konulardaki yorum ve eleştirileri okuyabilir, önemli noktaları özetleyebilirim.
12. Mesleki veya akademik ya da ilgi alanıma giren konulardaki mektupları okuyabilir ve en önemli noktalarını kavrayabilirim.
13. Kullanım kılavuzlarına (bilgisayar programları için hazırlanmış olan gibi) bakarak ilgili açıklamaları ve örnekleri bulup sorunu çözmeyi başarabilirim.
14. Bir öykü ya da tiyatro oyununda yer alan karakterlerin olaylar karşısındaki tutumlarını ve sonuçlarını hikâyenin gelişimi açısından anlayabilirim.
15. Sıram geldiğinde bir konuşmaya katılabilir, konuyu geliştirebilir ve sonuçlandırabilirim.
16. İlgili alanıma giren bilimsel konularda ayrıntılı bilgi alışverişinde bulunabilirim.
17. Olaylar ya da deneyimlerle ilgili duygu ve düşüncelerimi aktarabilirim.
18. Fikirlerimi uygun açıklamalarla, görüşlerle ve yorumlarla destekleyerek bir tartışmaya katılabilirim.
19. Bilinen konuların anlaşılmasını sağlayıp diğer konuşmacıları da konuya çekerek bir tartışmada yer alabilirim.
20. Konu ile ilgili açıklamalar, kanıtlar ve yorumlarla bir tartışmada düşüncelerimi destekleyerek, onlarla ilgili açıklama yapabilirim.
21. Bilginin doğruluğunu kontrol edip ilginç yanıtları irdeleyerek önceden hazırlanmış bir röportajı uygulayabilirim.
22. İlgili alanıma giren pek çok konuda ayrıntılı ve anlaşılır açıklamalar yapabilirim.
23. Fikir ve tartışmalar içeren belgeseller, röportajlar ve haberlerden alınan kısa bölümleri özetleyebilirim.
24. Film ya da tiyatro oyunlarının konularını ve olaylar zincirini anlayabilir ve özetleyebilirim.
25. Fikirlerimi mantıklı bir şekilde sıralayarak neden sonuç ilişkisine dayanan bir sav/tez oluşturabilirim.

26. Güncel bir konu hakkındaki çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini vererek görüş bildirebilirim.
27. Sebep, sonuç ve olası durumlara ilgili tahminde bulunabilirim.
28. Uzmanlık alanımla ilgili çeşitli konularda ayrıntılı ve anlaşılabilir rapor, sunu, kompozisyon gibi metinler yazabilirim.
29. Toplumsal konulara ilişkin makalelerin özetini çıkarabilirim.
30. Çeşitli kaynaklardan ve medyadan aldığım bilgileri özetleyebilirim.
31. Belirli bir bakış açısına ilişkin olumlu veya olumsuz görüşlerimi sebeplerini de belirterek bir kompozisyon ya da "editöre mektup" biçiminde yazabilirim.
32. Önemli noktaları vurgulayarak ve destekleyici ayrıntılara da yer vererek bir fikri kompozisyon ya da rapor haline getirebilirim.
33. Ayrıntılı ve kolay okunabilir bir şekilde olaylar ve gerçek ya da gerçek dışı deneyimlere ilişkin metinler oluşturabilirim.
34. Bir film ya da kitap hakkında kısa bir eleştiri yazabilirim.
35. Kişisel bir mektupta farklı duygu ve tavırları ifade edebilir, günün olaylarını, olayların önemli noktalarını açıklayarak aktarabilirim.

Appendix B. Questionnaire II

Dear Students,

The aim of this questionnaire is to determine the attitude of students who had preparatory class education implemented at AIBU in 2012-2013 academic years towards the English preparatory program. The answers that you will give to the questions below will contribute to the study. Thank you for your cooperation.

Assist. Prof. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT

Please read the items and indicate the most appropriate number near them.

5	4	3	2	1
Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree

1. I believe that English preparatory education is necessary.
2. I think one-year (two semesters) English preparatory education is a waste of time.
3. I think one-year (two semesters) English preparation period is enough for me to start the undergraduate programme.
4. I believe that English preparatory education is unnecessary in the Faculty of Arts and sciences, where the medium of instruction is Turkish.
5. Preparatory courses were interesting to me.
6. I am satisfied with the English preparatory education.
7. I can be said to be an active student in preparatory classes.
8. I believe that the English preparatory programme has developed my level of English required by the undergraduate programme.
9. I believe that the English preparatory education will enable me to get promotion in my carrier in future.
10. The English preparatory education motivated me to use English for Specific Purposes.
11. The English preparatory education has raised my motivation for the undergraduate programme.

12. The topics given in the English preparatory education can be said to have met my needs.
13. The topics, examples and texts in the English preparatory programme were related to my major.
14. During the English preparatory education, I attended meetings (conferences, seminars etc.) in English.
15. During the English preparatory education, I attended English speaking sessions with the departmental instructors.
16. After the English preparatory education, I can go through sources in English related to my major.
17. I was not informed beforehand about the purpose of the English preparatory education.
18. During the English preparatory education, listening skills were given more importance than other language skills.
19. During the English preparatory education, speaking skills were given more importance than other language skills.
20. During the English preparatory education, reading skills were given more importance than other language skills.
21. During the English preparatory education, writing skills were given more importance than other language skills.
22. During the English preparatory education, grammar teaching was given more importance than other language skills (listening, speaking, reading, writing).
23. During the English preparatory education, vocabulary teaching was given more importance than other language skills (listening, speaking, reading, writing).
24. The materials used in listening skills course were enough in number.
25. The materials used in speaking skills course were enough in number.
26. The materials used in reading skills course were enough in number.
27. The materials used in writing skills course were enough in number.
28. The materials used in grammar course were enough in number.
29. The language teacher of the listening skills course was efficient in teaching.
30. The language teacher of the speaking skills course was efficient in teaching.
31. The language teacher of the reading skills course was efficient in teaching.
32. The language teacher of the writing skills course was efficient in teaching.
33. The language teacher of the grammar course was efficient in teaching.
34. Vocabulary teaching was not given importance during the English preparatory education.
35. During the English preparatory education, we used to publish newspapers/magazines in English.
36. Technology was used in English language teaching.
37. I was satisfied with the classroom organization.
38. I was bored in lessons, since the texts were too long.
39. I had difficulties in comprehending reading texts because of lack of my English competence.
40. Listening skills course raised my level of competence in English.
41. Speaking skills course raised my level of competence in English.
42. Reading skills course raised my level of competence in English.
43. Writing skills course raised my level of competence in English.

44. I believe that students' opinions should be also taken into account in the curriculum development of the English preparatory education.
45. I believe that departmental instructors' opinions should be also taken into account in the curriculum development of the English preparatory education.

Appendix C. Questionnaire III

INTERVIEW QUESTIONS

1. When and how do you want to use your second language?
 - a) To develop professional communication in writing and speaking
 - b) To develop skill in writing business correspondence
 - c) To develop job interview skill
 - d) To develop presentation skill
2. What types of materials do you think the course should include?
3. Do you have any background information about English for Specific Purposes?
4. Do you think that English for Specific Courses should be applied in preparatory classes? Why or Why not?
5. What type of classroom do you want?
 - a) Classroom with white-board and OHP
 - b) Multimedia facilitated with sound system
 - c) Internet and multimedia facilitated with sound system
 - d) Internet and multimedia facilitated with sound system and decorated with posters and maps with speaking and writing tips, phrases and idioms, puzzles, vocabulary learning tips, etc.
6. Do you think that ESP courses will be beneficial for your future career? If yes, how do you define this beneficial term?

References

- Aiguo, W. (2007). Teaching aviation English in the Chinese context: Developing ESP theory in a non-English speaking country. *English for Specific Purposes*, 26 (1), 121-128.
- Akın, G. (2011). Polis akademisi öğrencileri için andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli mesleki İngilizce eğitimi programının etkililiği. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(1), 115-136.
- Allwright, R.L. (1982). Perceiving and pursuing learners' needs. In M. Geddes & G. Sturtridge (Eds.). *Individualisation*, London: Modern English Publications, 24-31.
- Arnó-Macià, E. and Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63-73.

Basturkmen, H. (1998). Refining procedures: A needs analysis project at Kuwait university. *English Teaching Forum*, 36(4), 2-9.

Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An introduction. In D. Belcher (Ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. 1–20. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Bilokcuoglu, H. (2012). English for Specific Purposes 'A Paper on the Special Area of English of the Non-Specialist Esp English Instructor'. *Lefke Avrupa Üniversitesini, Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 78-91.

Brindley, G. (1989). *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. Sydney: National Centre for English teaching.

Brunton, M. (2009). An account of ESP-with possible future directions. *English for Specific Purposes*, 3.(24), 1-15.

Carver, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2, 131-1377.

Celani, M.A.A. (2008). When Myth and Reality Meet: Reflections on ESP in Brazil. *ESP Journal*, Vol. 27, pp. 412-423.

Chostelidou, D. (2004). *A Needs Analysis Approach to ESP Syllabus Design: Business English in the Greek State Vocational Institute Sector*. MA Thesis, Hellenic Open University, HOU, Patras, Greece.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

Dincay, T. (2011). Designing a learner-centered Esp Course for adults and incorporating the learners' aims into a situational-based syllabus. *EKEV Akademi Dergisi*, 49, 235-247.

Donesch-Ježo, E. (2010). Teaching Academic Discourse Writing in ESP Courses for Medical Students and Professionals. *Sino-US English Teaching*, Vol. 8 (1),1-6.

Dudley-Evans, T. and St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

European Language Portfolio (2014). Retrieved June, 2015, from: <http://talimterbiye.mebnet.net/Kitaplar/2015YeniKitaplar/Orta-Lise/AvrupaDilPortfolyosu.pdf>

Farhady H.(1991). *Testing ESL proficiency in ESP context*. -the revised version of the paper printed in -Farhady, H., Varzegar, M. & Maftoon, P. (eds.) (1991). Issues in teaching foreign languages in Iran. Tehran, Iran. University for Teacher Education Iran University of Science and Technology.

Fernandez, R.and Gunashekar, P. (2009). A socio-psycholinguistic model for English for specific purposes writing skill formation diagnosis. *ACIMED* [online]. 2009, vol.20 (6), 141-160. ISSN 1024-9435.

Gavioli, L. (1996). Corpus di testi e concordanze: Un nuovo strumento nella didattica delle lingue straniere [Text corpora and concordances: A new tool for foreign language teaching]. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, 121-146.

Harding, K. (2007). *English for specific purposes*. Oxford: Oxford University Press.

Hossain, J. (2013). ESP Needs Analysis for Engineering Students: A Learner Centered Approach. *Journal of PU*, Part: B, 2/2, 16-26.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

Johns, A. (2013). The History of English for Specific Purposes Research. (in) Paltridge, Brian and Sue Starfield (eds.). 2013. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell. 592 pp.

Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johnson, D.M. (1992). *Approaches to research in second language learning*. Newyork: Longman.

Keşmer, E. (2007). *Needs assessment of the prep- class students in the faculty of engineering at Ondokuz Mayıs University*. Unpublished M.A Thesis, Ondokuz Mayıs University, Samsun.

Mackay, R., & Palmer, J. (Eds.). (1981). *Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation*. London: Newbury House.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. London, England: Routledge.

Nunan, D. (1987). The teacher as curriculum developer: An investigation of curriculum processes within the Adult Migrant Education Program. *South Australia: National Curriculum Resource Centre*.

Nunan, D. (1988a). *Syllabus design*. London: Oxford University Press.

Prior, P. (2013). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the Academy*. England, London: Routledge.

Richterich, R. (1983). (Ed.), *Case studies in identifying language needs*. Pergamon/Council of Europe, Oxford.

Selinker, L., Tarone, E., & Hanzeli, V. (Eds.). (1981). *English for Academic and Technical Purposes: Studies in honor of Louis Trimble*. London: Newbury House.

Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.

Supuran, A. & Mela, D. (2010). Textbook selection - An important factor in introducing ESP in vocational schools. A case study. *Analele Universității din Oradea, Fascicula: Ecotoxicologie, Zootehnie și Tehnologii de Industrie Alimentară*. 601-606.

Fatma DEMİRAY AKBULUT

Teodorescu, A. (2010). Teaching English for specific purposes. *Seria Filologie*, 62(2), 67-74.

Varnosfadrani, A. D. (2009). *Teaching English for specific purposes*. In Reinelt, R. (Ed.), *Into the Next Decade with (2nd) FL Teaching*. Rudolf Reinelt Research Laboratory EU Matsuyama, Japan. 181-201.

Widdowson, G.H. (1998). Communication and community: The pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*, 17 (1) , 3–14.

REFLECTIVITY THROUGH THE ANALYSIS OF TEACHER TALK: THE CASE OF PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

S. İpek KURU GÖNEN

Anadolu University, Faculty of Education, Department of English Language
Teaching, ipekkuru@anadolu.edu.tr

Asuman AŞIK

Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of English Language
Teaching, asuman.asik@gazi.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 25.03.2016 Makale Kabul Tarihi: 24.10.2016

Abstract

Reflective practices are considered significant in terms of increasing the level of reflective and critical thinking of language teachers by promoting self-evaluation. Analysis of classroom interaction can be regarded as one of the ways to improve teacher reflection. This study aims at investigating reflectivity of pre-service English teachers by engaging them in the analysis of their language use through a framework that enabled them focus on self-evaluation of teacher talk and various aspects of classroom interaction. For this purpose, a total of 44 pre-service teachers in the English Language Teaching programmes of two universities in Turkey participated in the study. The participants consisted of a control group and a study group. The study group received training on the analysis of their own talk by using the self-evaluation of teacher talk framework. The study was conducted through mixed methods approach. Quantitative data were collected through a questionnaire while qualitative data were collected through reflective diaries. The results indicated that although both groups improved their reflectivity, pre-service English teachers in the study group were able to move upwards in reflectivity levels compared to the control group through the use of a specific framework. The study might be of interest of teacher trainers, pre-service teachers and researchers as it provides useful implications for the role of reflection in teaching.

Key Words: Reflection, Pre-service Teacher Education, Teacher Talk, Classroom Interaction.

ÖĞRETMEN KONUŞMASI ANALİZİ İLE YANSITICILIK: HİZMET ÖNCESİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN DURUMU

Özet

Yansıtıcı uygulamalar, öz-değerlendirmeyi destekleyerek dil öğretmenlerinin yansıtıcı ve eleştirel düşünme seviyesini artırması açısından önemli bulunmaktadır. Sınıf etkileşimi analizi, öğretmen yansıtmasını geliştirmenin yollarından birisi olarak görülebilmektedir. Bu çalışma, öğretmen konuşmaları ve sınıf içi etkileşimin farklı yönleri üzerine öz değerlendirme yapmaya olanak veren bir çerçeve vasıtasıyla, hizmet öncesi öğretmen adaylarının kendi dil kullanımlarını analiz etmelerini sağlayarak yansıtıcılıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye'deki iki üniversitenin İngilizce Öğretmenliği programlarından toplam 44 hizmet öncesi öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılımcılar, bir kontrol grubu ve bir de araştırma grubundan oluşmaktadır. Araştırma grubu, öğretmen konuşmasının öz değerlendirmesi çerçevesini kullanarak kendi konuşmalarının analizi konusunda eğitim almışlardır. Araştırmada karma yöntem yaklaşımı uygulanmıştır. Nicel veriler bir anket ile toplanırken, nitel veriler yansıtıcı günlüklerle toplanmıştır. Sonuçlar, hem araştırma hem kontrol grubundaki öğrencilerin yansıtıcılarında bir gelişim olmasına rağmen belirli bir çerçeve kullanan araştırma grubundaki hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme seviyelerinin kontrol grubuna göre daha üst seviyelere çıktığını göstermiştir. Çalışma, öğretimde yansıma hakkında yararlı çıkarımlar sağladığı için öğretmen eğitimleri, hizmet öncesi öğretmenler ve araştırmacıların ilgisini çekebilir.

Introduction

In order to handle the ever-changing dynamic nature of teaching and deal with diverse problems of the students in the 21st century, developing a reflective attitude is a necessity (Darling-Hammond, 2006; Garza & Smith, 2015; Lyngsnes, 2012). In its basic sense, Dewey (1933) defines reflection as an active process different from routine action, which requires responding to changes and adapting to these changes easily. Thus, reflection is considered as a basic condition to adapt to different teaching contexts, manage the complexity of teaching process and develop personal understanding (Liakopoulou, 2012). Fostering reflective thinking in pre-service teacher (PST henceforth) education is of crucial importance to promote personal growth and improve teaching practices before prospective teachers step into professional teaching life. Reflective practices of PSTs need to be investigated to find out how they reflect on current practices and whether they can critically look behind their actions.

To evaluate reflections of teachers, Taggart and Wilson (2005) propose a three-layered reflectivity pyramid including technical, contextual and dialectical levels. Teachers in the technical level focus on achieving the desired outcomes rather than the effects of these outcomes on student learning or their own professional improvement. The contextual level of reflectivity steps beyond the outcomes and prioritizes other interlocutors in the classroom such as the students and their needs. Teachers in this level look for alternative ways to promote improvement. The third and the highest level of reflectivity, dialectical level, involves critical reflection which necessitates analysing the rationale behind actions, evaluating theories and questioning experiences within a broader lens. Teachers in this critical reflectivity level question the effects of the outcomes in a wider social perspective (Gale & Jackson, 1997).

A move from technical to higher levels of reflectivity is quite important for PST development as these teachers have more chances to improve their current practices and evaluate themselves with a critical eye before they embark into professional life. Developing such an attitude in the pre-service period would contribute much to self-confidence (Mergler & Spooner-Lane, 2012) since teachers who are involved in critical reflection are able to see their strengths and weaknesses (Fairbanks & Meritt, 1998) and are engaged in the continuous cycle of self-observation and self-evaluation (Cunningham-Florez, 2001; Kaminski, 2003). However, moving from technical to critical levels of reflectivity requires time, training, personal involvement, and opportunities for reflective practices (Chen, Lumpe & Bishop, 2013).

Reflective practices of PSTs and how to foster more reflectivity in the pre-service period have been investigated in various contexts. Cohen-Sayag and Fischl (2012) focused on the effects of reflective writing to find out links between these writings and teaching experiences with emphasis on investigating the levels of

reflection. The results put forward that the PSTs' reflections were mainly descriptive and there were fewer instances of critical reflection. Although the participants increased their level of reflectivity through reflective writing, their teaching behaviours seemed not to change accordingly. In another study, Liakopoulou (2012) investigated the effects of field experience on the reflective practices of PSTs. This study showed that the PSTs generally reflected superficially and their reflections lack critical evaluations. In order to promote higher levels of reflectivity, providing PSTs with some opportunities for reflection is highly recommended. Garza and Smith (2015) pinpoint the necessity of facilitating reflective practices of PSTs via different tools. They suggest blogging as a platform to foster such practices in which PSTs challenge and reinforce social, emotional and political aspects of teaching. Other tools such as guided observations (Hrevnac, 2011), action research (Odhiambo, 2010), guided reflections of recorded teaching assignments (Downey, 2008), reflections on micro-skills teaching videos and online blogs (Tan et al., 2010), structured classroom activities (Rodman, 2010) and blogging portfolios (Chen et al., 2013) were reported to promote increased self-awareness and foster critical inquiry into teaching practices.

It is obvious from the aforementioned studies that deliberate reflections guided by designed tools or environments support PSTs' professional growth. Opportunities for reflectivity in teaching contexts are of crucial importance to foster further knowledge, skills and attitudes (Lee, 2005). Such opportunities; thus, need to be incorporated into the existing field experience courses to expand the potential of field experience for PSTs. Lee (2005) underlines the importance of engaging PSTs in reflective activities for the progress of professional growth. Similarly, Rodman (2010) suggests using structured reflection in PST education to help them understand the nature of teaching and learning. In this respect, systematic training in reflective practices is assumed as a requirement to cultivate reflectivity in the pre-service period (Liakopoulou, 2012). One way to foster such reflectivity is using specific instruments or frameworks that would enable PSTs to make self-evaluations by reflecting on their experiences, and providing opportunities for systematic training and applications of these frameworks. Based on this need, a framework designed to promote reflection through self-evaluations of teacher talk was implemented in this study.

Self-evaluation of teacher talk: A framework for reflection

Teacher Talk (TT henceforth) is acknowledged as one of the crucial elements of classroom interaction, management and language acquisition in language classrooms. Recently, the quality of TT is considered more influential than its quantity (Kumaravadivelu, 1999; Walsh, 2002, 2003); thus, TT should be analysed in detail in order to find out its correspondence with the pedagogic objective of a particular context. Particularly, foreign language classrooms are TT-led environments where teachers usually lead students to a discussion or elicitation in the target language. Therefore, language teachers need to increase their

awareness about their talk in terms of contribution to communicative language learning.

In this sense, a framework for reflection of language teachers about their use of TT, called Self-Evaluation of Teacher Talk (henceforth SETT) is developed by Walsh (2006). SETT is based on four classroom modes and thirteen interactional features. These modes are managerial, materials, skills and systems, and classroom context modes which are specified according to micro classroom contexts to investigate the relationship between language used and pedagogic purpose. Managerial mode is related to the organization of the classroom and activities while materials mode includes actions for material-based practices such as eliciting and clarification. Skills and systems mode involves the practices of students about a particular skill while classroom context mode refers to actions that learners conduct during classroom environment. There are thirteen interactional context modes listed in SETT which are *display and referential questions, form-focused and content feedback, direct repair, extended teacher/learner turn, turn completion, teacher echo, teacher interruptions, extended wait-time, scaffolding and seeking clarification* (See Appendix A). Walsh (2002) underlines the potential of these interactional features as teachers can increase student participation and interfere less into interaction patterns when they pay attention to their own talk during interaction.

Studies (Huan & Wang, 2011; Incecay, 2010; Mann & Walsh, 2013; Seedhouse, 2008; Sert, 2015) stress the importance of raising awareness of language teachers towards classroom interaction. To these ends, SETT framework was suggested to be used by language teachers as a reflection tool in both in-service and PST training (Walsh, 2013). It was revealed that SETT helped teachers use meta-language and develop a more critical reflection towards classroom discourse (Walsh, 2006). Moreover, when used as a tool, SETT would lead to a more data-led reflective practice to systematically evaluate classroom interactional process (Walsh & Mann, 2015).

Research Questions

Along with the literature provided, more studies are required to investigate the effects of different reflective practices on the teacher development (Garza & Smith, 2015). The aim of this study was to investigate whether there was an increase in the reflectivity of the PSTs when they were engaged in a systematic application of SETT experience. The research questions guiding the study were as follows:

1. Is there a change in the reflectivity of the PSTs before and after the SETT experience?
2. What are the reflectivity levels of the PSTs before and after the SETT experience?

Method

Participants

A total of 44 PSTs from the ELT Departments of two respected universities in Turkey participated in the study. The participants were in their final years of a four-year education program. They were chosen according to the non-probability convenience sampling method suggested by Creswell (2005) since all of them were available and voluntary at the time of the study. The PSTs participated in the study on a voluntary basis and signed consent forms that guaranteed the confidentiality of their participation. There were two groups of participants in the study: a control group and a study group, and each group consisted of 22 participants. The participants were conducting their field experience by discussing their experiences with their mentors and supervisors regularly. Different than the control group, the study group was trained on the analysis of TT, classroom interaction, and used SETT grid, which are explained in detail below.

Context of the Study

All the participants were enrolled in a field experience course as a requirement of the four-year ELT program. In this course, PSTs are required to prepare lesson plans and teach once a week at the assigned state schools in pairs or triads. A cooperating mentor in that school guides them during their practice and a supervisor in the faculty conducts the course. The supervisor visits schools and observes PSTs' performances in order to evaluate their performance and give feedback. The research lasted for eight weeks of field experience. Control group went on the activities mentioned above while the study group received 10-hour training on the analysis of TT, classroom interaction and SETT. After training sessions, the PSTs audio recorded a maximum of 15-minute snapshots in their classes for three times. They analysed their own recordings using the SETT instrument to identify the different interactional features of their talk. Then, they gave peer feedback about each other's recordings regarding SETT items. After each analysis of TT and peer discussions, participants wrote reflective diaries for three times on this experience.

Data Collection Instruments

The Profile of Reflective Thinking Attributes

In order to find out whether there was any change in the reflectivity of the PSTs after SETT experience, a quantitative instrument, The Profile of Reflective Thinking Attributes (henceforth PRTA, see Appendix B) developed by Taggart and Wilson (2005) was used. The PRTA is based on different reflective levels on the Reflective Thinking Pyramid which are technical, contextual and dialectical reflectivity levels respectively. The instrument includes a total of 30 statements on a four point Likert type scale ranging from "Almost always" to "Seldom". The statements require the participants select the indicator that best reflect agreement about the situations when they face with problems and when preparing,

implementing and assessing a lesson. The PRTA is a self-scoring instrument specifically designed for teachers in pre-service or in-service period and aims at identifying the reflectivity levels of the teachers based on some attributes associated with reflective thinking and practice. This instrument was chosen as it allowed to create awareness on the current reflective thinking levels of the teachers and helped to detect any change in the reflectivity of the teachers when used before and after a reflective practice (Taggart & Wilson, 2005). Furthermore, the instrument was found reliable to be used with the PSTs in the Turkish EFL context with Cronbach Alpha coefficient of 0.77 (Kuru Gönen, 2012).

Reflective Diaries

In order to collect qualitative data and to support data triangulation, the participants were also required to keep reflective diaries about their opinions regarding the SETT experience. Keeping reflective diaries are found effective to promote habitual reflection on teaching experience and increase awareness about teachers' concerns and opinions (Lee, 2005). Thus, the PSTs in the study were asked to write reflective diaries upon their SETT experience biweekly according to the guiding questions provided (See Appendix C). These reflective diaries focused on their perceptions and feelings regarding recorded snapshots of their teaching experiences. In order to familiarize the participants with diary writing, sample diaries written by similar PSTs were analysed first.

Data Analysis

The study used a mixed methods approach to enhance and validate the results. The data collected with the survey of PRTA were analysed quantitatively. The minimum score that can be gained through the survey was 30 whereas the maximum score was 120. The numbers of the circled indicators were tallied, and then the indicators were multiplied by the tally number to arrive at a sub-total. The four sub-totals were added and the score gained as a result of this calculation was used to categorize the reflectivity levels of the participants. Taggart and Wilson (2005) provide the key for the categorization per each reflectivity level as in the following: Technical level: score below 75; Contextual level: scores between 75 and 104; Dialectical level: scores between 105 and 120. Following this key, participants' scores were classified according to the reflectivity levels, and the raw frequencies were calculated. All participants responded to this questionnaire two times: before and after the field experience. Despite the small number of the PSTs in control and study groups, paired-samples t-test was conducted for both groups since the data met the normality assumption. The results were displayed over mean scores per each group. Furthermore, first and last reflective diaries of the PSTs in the study group were analysed qualitatively by two raters to identify the reflectivity levels and detect any change. Raters decided on whether the PSTs' reflections were in the 'technical', 'contextual' or 'dialectical' levels of reflectivity. The instances of different levels of reflectivity in the initial diaries were compared with the ones in the final reflective diaries to see the difference in the level of reflectivity. These

data were used to support the quantitative findings pointing at the change in the level of reflectivity after SETT experience. Inter-rater reliability for this analysis procedure was measured as well and was found .90 which pinpointed a high degree of reliability.

Results and Discussion

RQ1. Is there any change in the reflectivity of the PSTs before and after the SETT experience?

In order to find out whether the SETT experience caused any changes in the reflectivity of the PSTs, a paired-samples t-test was applied to the pre and post-test mean scores participants got from PRTA. Same test was also conducted to detect any change between the pre and post test scores of the control group as well. Table 1 below shows mean scores and the results of paired-samples t-test conducted for both study and control groups respectively.

Table 1. Paired-samples t-test Results of Study and Control Groups

	Pre-test		Post-test		df	t	p
	M	SD	M	SD			
Study Group	81.59	10.47	95.68	12.58	21	- 8.722	.000*
Control Group	81,59	10.85	84,32	11.35	21	-2.212	.000**

As shown in Table 1, pre-test mean scores of study (M=81.59, SD= 10.47) and control groups (M=81.59, SD=10.85) were similar at the beginning of the study. As for post-test scores, the study group had a higher mean score (M=95.68, SD=12.58) than the control group (M=84.32, SD=11.35). Paired-samples t-test results yielded that there was a statistically significant difference between pre and post-test mean scores of both the study group ($t(21) = -8.722$; $p < .01$) and control group ($t(21) = -2.212$; $p < .05$). That is, both groups displayed advancement in terms of reflectivity. Although control group did not participate in the SETT experience, their reflectivity improved in course of their pre-service teaching experiences as a requirement of the field experience course.

This result may be attributed to teaching practices of all the PSTs in both groups. Throughout PST practices, it was possible that all the PSTs involved in some sort of reflection by looking back at their actions, and evaluating teaching practices. In course of field experience, the PSTs planned lessons, taught accordingly and had chances to receive feedback from their peers. Thus, PSTs in both the study and the control group might have opportunities for self-awareness through reflection. Being involved in teaching practices with a chance to be observed and get feedback from peers might likely to improve the reflectivity of all the PSTs in the study. It has been widely acknowledged that, field experience may serve as a bridge between theory and practice and has a potential to provide a valuable context in which PSTs develop a personal competence (Al-Hassan, Barakat & Al-Hassan, 2012; Kauffman, 1992; Puckett & Anderson, 2002; Smith & Lev-Ari, 2005). What is more, field experience may provoke reflectivity for PSTs with chances of guided observation,

self-awareness and critical evaluation (Arrastia et al., 2014, Garza & Smith, 2015). It can be assumed that all the PSTs in this study benefited from the field experience opportunities for reflection. They did not merely go to assigned schools and taught lessons, but they were involved in some sort of reflective action in which they were more likely to think about what happened to them and make evaluations to take action (Jasper, 2003). In this respect, cooperation with the mentor teachers in the schools, continuous support from the supervisor in the faculty and their peers might help to foster reflectivity for both groups of PSTs.

Although statistical findings did not display a visible treatment effect on behalf of the SETT experience the study group was involved in, when the differences between the pre and post-test mean scores of the study group (14.09) and control group (2.73) were taken into consideration, the gain of the study group became visible. That is, the PSTs in the study group had more gains than the ones in the control group in terms of reflectivity. The PSTs in the study group were enrolled in the SETT experience in which they continuously evaluated their own talk and had chances to gain self-awareness about the effects of their own talk on student involvement. Griffin (2003) and Anderson, Barksdale and Hite (2005) put forward that when the PSTs were given chances to reflect more on their practices accompanied by sufficient time and effectively implemented activities, reflective potential of field experience could be expanded. The SETT experience described in this study may have served as an effective reflective activity in which the PSTs developed a critical eye to look beyond their teaching practices and analyze different dimensions of their own talk. One reason the PSTs in the study group had higher gain in reflectivity may be related to systematic design of SETT experience implemented into the field experience course. Throughout this practice, analyzing their own talk from various perspectives, focusing on the interactional features of the classroom, finding out their strengths and weaknesses related to their language use and reflecting on all these might have an effect on the increase in their reflectivity. When the difference between the mean scores of study and control groups were considered, being engaged in the SETT experience with a reflective perspective might have helped the PSTs in the study group surpass the mean scores of the control group.

RQ2. What are the reflectivity levels of the PSTs before and after the SETT experience?

The quantitative instrument used to identify the reflectivity of the participants, namely PRTA, categorized the reflectivity levels as technical, contextual and dialectical. Due to the small number of the participants and categorical nature of the levels, no statistical test was run and the results related to the change in the reflectivity levels of the PST were given in a descriptive manner. Table 2 below shows the differences between the study group and the control group for the change in reflectivity levels.

Table 2: *Levels of Reflectivity Before and After the SETT Experience for Study and Control Groups*

Levels of Reflectivity	Study Group		Control Group	
	Before*	After*	Before*	After*
Technical	9	2	10	8
Contextual	13	12	12	14
Dialectical	-	8	-	-
TOTAL	22	22	22	22

* Number of the participants

As seen in Table 2, before the SETT experience for the study group, nine PSTs were in the technical level whereas majority of them (13 PSTs) were in the contextual level of reflectivity. As for the control group, similar tendency was detected. 10 of the PSTs in this group had technical level of reflectivity whereas 12 of them had contextual level. For both groups, none of the participants had dialectical level of reflectivity at the beginning of the study. When we compare the number of the PSTs in the study and control groups in terms of their reflectivity levels after the SETT experience, a descriptive difference could be seen. That is, following the implementation of SETT for the study group, only two of the PSTs resided in the technical level and eight PSTs moved into dialectical level of reflectivity which was the highest reflectivity level in the hierarchy. On the contrary, for the control group there were eight PSTs in the technical level, and majority of the PSTs (14 PSTs) in this group were in the contextual level of reflectivity at the end of the study. No PST in the control group was able to move to dialectical level of reflectivity.

This finding shows that the PSTs in the study group advanced in their levels of reflectivity compared to the ones in the control group. Although the findings of both groups did not show a statistically significant difference in the paired-samples t-test for reflectivity, it was evident that the PSTs in the study group improved their reflective skills and thus were able to move upwards in the reflectivity hierarchy. This result highlighted that at the beginning, the PSTs were more concerned about achieving their outcomes without reference to student learning and questioning alternative practices from a broader social perspective. However, as the PSTs in the study group were involved in the SETT experience, self-questioning of their language use in a rather systematic way with the help of an instrument might have helped them to focus more on students and their needs as well as to question the effects of their own actions on classroom interaction. Although the control group participants improved their reflectivity during their field experience, there were still PSTs in the technical level of reflectivity who used minimal schema to deal with problems in the classroom. It was noteworthy to mention that there were no PSTs in the control group who critically evaluated their actions and deepened the merit of their reflection at the end of field experience.

The change in the reflectivity levels of the PSTs in the study group was also supported by the qualitative data gathered through reflective diaries. When the

first and the last reflective diaries of the PSTs in the study group were compared, the change could be tracked. The following excerpts taken from the same PSTs first and final reflective diaries display how they advanced in reflectivity hierarchy with the help of the SETT experience.

First Reflective Diary	Last Reflective Diary
<p>Excerpt 1. PST 12 Technical level of reflectivity <i>'I was so upset today that the copied materials were not in the way I wanted them to be. The letters were rather small and parts were not visible. Therefore, I had to write some parts on the board and my handwriting was awful. The board was in a total mess at the end of the lesson'</i></p>	<p>Excerpt 2. PST 12 Contextual level of reflectivity <i>'I definitely began using less teacher echo. I was always repeating what the students said, but today I paid attention not to use it in inappropriate times. Instead, I tried to involve other students and let them talk. This way the lesson was more enjoyable I think'</i></p>
<p>Excerpt 3. PST 9 Technical level of reflectivity <i>'My lesson was OK today. I did all the activities as I planned. The students were fine they were quite good at understanding my instructions and I finished the lesson a little bit earlier. Maybe the lesson paced somehow in haste but I'm glad that I finished on time.'</i></p>	<p>Excerpt 4. PST 9 Contextual level of reflectivity <i>'The students need more opportunities to talk. Now, I know that they don't talk because they feel anxious when they are talking. There are a few students in the class, they laugh at others and this affects the students. I tried to stop them today and encouraged other students to talk.'</i></p>

From the excerpts 1 and 2, how the same PST (PST12) improved his level of reflectivity can be seen. Mostly technical levels of reflectivity dominated this PST's first reflective diary. PST12's main concern was about the materials, board use and how she handled the necessary materials in the classroom. Teachers in technical level simply describe observations and focus primarily on behaviors, content or skills to meet the outcomes (Lee, 2005; Taggart & Wilson, 2005). In this level of reflectivity, lack of appropriate schema to deal with educational problems dominates reflections since the teacher's main aim is to handle technical aspects of teaching rather than dealing with value commitments. However, throughout the SETT experience, the same PST focused more on her language use, analyzed various aspects of TT and reflected how her language use had effects on student involvement. As a result, the final reflection of PST12 involved more instances of contextual level of reflectivity. In the extract above, her final reflection mirrored her inclination to deal with student related issues. This time, the PST evaluated the consequences of her own actions on student involvement rather than reflecting on technical issues. As exemplified by PS12, teachers in the contextual level of reflectivity are assumed to understand the meanings of educational experiences within a particular context (Lee, 2005).

Similarly, excerpts 3 and 4 above exemplify a change in the reflectivity level of a PST in the study group (PST9). This PST was, too, reflected at a technical level at the beginning of the SETT experience. In the first reflective diary PST9's only aim was to finish the lesson as planned and doing so was a success. He admitted that the lesson was hasty in pace, but that was not the main concern. However, in the final reflective diary the same PST dealt with students' needs. This time the focus was not on instructional management issues, but on the issues related to student participation. He reflected on solving some problems to create a better classroom environment rather than finishing on time. There were also PSTs in the study group who moved to the highest level of reflectivity, namely the dialectical level. The following excerpts show advancement in those PSTs' reflectivity.

First Reflective Diary	Last Reflective Diary
<p>Excerpt 5. PST 5 Contextual level of reflectivity <i>'There are some problems in this class. They wanted me to shift back to Turkish all the time. No matter what I did they did not want to talk in English. There was silence all the time today and it was really disappointing. Then I stopped the lesson. I talked to them in Turkish and tried to explain why they had to use English and why it was important for them...just try it. After the talk, some students tried to participate and whenever they uttered a word in English I motivated them'</i></p> <p>Excerpt 7. PST 10 Technical level of reflectivity <i>'I make frequent pronunciation mistakes. I am too excited while talking and I find myself pronouncing incorrectly. There were one or two grammatical mistakes while I was writing on the board. Other than these, the lesson was good.'</i></p>	<p>Excerpt 6. PST 5 Dialectical level of reflectivity <i>'I realized that I am interrupting my students so much. While I was filling in the SETT instrument I found out that while students are talking I can't be patient. I want to intervene and tell the correct thing. I think I forget how kids need chances to express themselves. Parents at home do this, teachers at school do this. In the end, we have kids who can't articulate what they think. I will try to put an end to this habit'.</i></p> <p>Excerpt 8. PST 10 Dialectical level of reflectivity <i>'I want to be a good teacher. Not one who comes to the class do activities and write on the board. I think understanding yourself, how you use language and how much importance you give to their involvement will make the long-term differences. If the teacher can't understand herself then she can't understand the students.'</i></p>

In excerpts 5 and 6 above, PST5 was talking about how to solve a problem related to L1 use in the classroom. This PST reflected on a strategy she used to motivate the students and encourage especially the silent ones. This reflection was at the contextual level since the PST's concern was pedagogical problems and creating alternative ways to solve them. In the final reflection, the same PST was able to reflect at a critical level. According to Taggart and Wilson (2005), this highest level of reflectivity deals with questioning moral and ethical issues. In

extract 6, PST5 moved beyond the classroom issues and criticized his behaviors from a critical perspective. He dealt with a macro problem the students were experiencing and this PST was determined to solve such problem by questioning the ethical concerns prevailing it. PST5 mentioned about his moment of realization while filling in the SETT instrument. This instrument served as a tool for this PST to become aware of some considerations for student involvement. Based on this point, he was able to reflect on an ethical issue. Hence, SETT experience opened a way to reflect more on critical levels rather than the technical aspects for PST5.

Quantitative findings put forward that no PST was left in the technical level of reflectivity at the end of the SETT experience. This finding was further supported qualitatively in the reflective diary entries. This is visible in excerpts 7 and 8 above. PST 10 started at a technical level and her initial reflection displayed her focus on grammar and pronunciation mistakes. She was mostly concerned about the past experiences and her own behaviors were all she reflected on. However, the same PST progressed in the level of reflectivity in her final reflection. She no longer referred to past experiences in the classroom, but analyzed the events from a broader perspective with reference to self-understanding. Her involvement in questioning her own talk and its effects on student involvement created a kind of self-awareness with the help of the guided analyses about her language use throughout the SETT experience.

All in all, the qualitative findings put forward that at the beginning of the SETT experience, the PSTs mainly highlighted the occurrence of past experiences related to technical aspects with the use of past time markers. As they were involved in analyzing their own talk, they began to deal with strategies to solve problems, paid attention to students and their needs, and shifted their attention from micro cosmos of the classroom environment to more macrocosmic issues. They underscored social and ethical considerations dominated by present and future time markers. It does not mean that the PSTs who displayed dialectical levels of reflectivity never reflected at the technical level afterwards. Rather, the nature of their reflections changed and they tended to reflect deeply by critically analyzing their experiences. PSTs' advancement in reflectivity through the SETT experience correspond to findings of previous studies which highlight that with the help of various reflective practices such as reflective journals, reflective interactions between PSTs and reflective activities, an increase in reflectivity is most likely to take place (Dervent, 2015; Erginel, 2006; Lee, 2005).

Garza and Smith (2015) call for a deliberate approach to guide PSTs reflect on their teaching practices, and underline the importance of facilitating structured reflective thinking opportunities for PSTs. Subramaniam (2012) further highlights the importance of observation, documentation and reflection during the field experiences of the PSTs. The SETT experience in this study might likely to offer an opportunity for structured reflection since the PSTs had a chance to observe themselves from a critical point of view, document those observations with the use

of SETT instrument and reflect on their own language use. Hence, SETT experience enabled the PSTs in the study group to reflect effectively on their own talk with respect to student involvement and classroom interaction. As a result, using instruments like SETT and engaging PSTs in similar experiences with a focus on reflection might help to improve levels of reflectivity and guide PSTs evaluate their language use with a more critical and broader perspective. PSTs improved their questioning skills with the help of the SETT experience and deepened their understanding about classroom environment.

Taggart and Wilson (2005) claim that reflective thinking abilities of the teachers can be promoted by using some techniques such as brainstorming, cooperation with others and questioning. The PSTs in this study also worked in groups to reflect on their teaching practices, filled in the SETT instrument by reflecting on their language use, and wrote reflective diaries throughout this experience. Although it is beyond the scope of this study to investigate the gains and related perceptions of the PSTs about the SETT experience, it is important to mention that another study was published (Aşık & Kuru Gönen, 2016) on the same PSTs. Results of that study put forward that the PSTs gained awareness about their teaching practices, developed more understanding about the effects of their language use and developed a habit of critically analyzing themselves as teachers. Hence, it is evident that engaging PSTs in the habit of reflection via various tools and instruments can help them climb the ladder of reflectivity in time.

One important finding of this study was that although the PSTs in the control group increased their reflectivity, they failed to show a similar tendency to move upwards in reflectivity levels as the PSTs in the study group. Liakopoulou (2012) asserts that PSTs fear evaluation and find it difficult to think more critically and in this respect field experience can contribute to the development of PSTs when it is based on a reflection-based philosophy. Thus, specific pedagogic strategies are required to involve PSTs into more critical in-depth reflection. The SETT experience initiated in this study is likely to help PSTs overcome their fear of evaluation, and lead them develop a self-awareness embedded in a process of reflection. As the PSTs may lack maturity to bridge the gap between theory and practice, being engaged in a continuous analysis of their own talk and its effects on student involvement may have provided them a ground to foster professional growth in a more secure way. As a result, the study reported here underlines engaging PSTs into reflective practices embedded in guided self-analysis opportunities, like the SETT experience, in order to foster more critical inquiry into teaching experiences.

Conclusion

Designing field experiences to meet the challenges of complex teaching contexts necessitates promoting reflective practices for PSTs while they are transformed from students to teachers (Smith & Garza, 2015). However, PSTs' reflectivity development during field experience depends on various factors such as

PSTs' personal background, mode of communication, and features of the field experience contexts (Lee, 2005). Hence, they may need guidance and chances to make meaning out of teaching experiences in the pre-service period. The aim of this study was to provide a chance for PSTs to engage in reflective practices by analysing their own talk through a reflective framework called the SETT experience, and to investigate change in the reflectivity of the PSTs before and after SETT experience.

Recent studies have put forward that reflection in the pre-service period is mostly at technical levels focusing on simple descriptions of teaching experiences and lack in-depth analysis of the rationales behind events related to teaching contexts (Cohen-Sayag & Fischl, 2012; Garza & Smith, 2015; Liakopoulou, 2012; Lyngsnes, 2012). A significant finding of this study is suggesting SETT experience as a way to promote reflectivity that help PSTs develop self-understandings about the interactional features in classroom contexts. Throughout this practice, along with gains in reflectivity the PSTs were able to reflect more on deeper levels of reflectivity. Krim (2009) claims that with the implementation of reflective practices, PSTs may change direction of their reflections from teacher-self to teacher-student. Results of this study imply a similar finding as the PSTs who were enrolled in systematic analysis of their language use through the SETT experience were able to shift their focus from simply describing what they did towards the effects of their language use on student involvement and creating different alternatives to solve problems related to classroom interaction. Thus, one implication of this study is to engage PSTs in similar practices during field experience in order to deepen their understanding of themselves and their students, and to increase their awareness of classroom interactional features in a reflective way.

It is a responsibility for teacher education programs to implement the habit of reflection to improve PSTs' pedagogical abilities (Lyngsnes, 2012; Rodman, 2010; Tan et al., 2010). When PSTs develop a better understanding of personal orientation through reflection, they are more likely to improve their professional skills to meet the needs of their students and the challenges derived from the complexity of teaching processes. Reflective practices in the pre-service period may expand understandings about teaching and learning (Gelfuso, 2013). However, PSTs may not know how to reflect critically on their experiences or may not find the ground to foster such reflection that will help them move from self-centered concerns (Chen et al., 2013). Thus, engaging PSTs into reflection is not an easy task for teacher educators and it takes time and experience (Mergler & Spooner-Lane, 2012). Careful guidance, structured tools and chances for self-analysis need to be provided. The SETT experience in this study would likely to provide such chance since increase in reflectivity level was visible both quantitatively and qualitatively. Hence, this study offers SETT experience as an opportunity to critically reflect on TT in the PST education contexts.

Promoting reflective practices during field experience is so often a neglected issue in Turkish PST education context and this study proposes certain implications for implementing reflective practices as a habitual part of PST teaching experiences. One implication is creating similar opportunities for PSTs to foster more critical levels of reflectivity. Even before field experience, PSTs may be offered training on reflection, its importance and benefits for professional development. PSTs are inclined to fear of making judgments, evaluating themselves and reflecting critically as a result of lack of knowledge and experience about reflective practices. These negative inclinations towards reflection can be surpassed via the implementation of reflective frameworks, like the SETT framework used in this study, earlier in teaching education programs. Moreover, certain tools, activities or platforms can be introduced in PST education to show alternative ways of reflection on one's teaching experiences. SETT experience in this paper focused on PSTs' analysis of TT in relation to classroom interaction. Other frameworks focusing on various perspectives in the classroom can also be implemented to see their effects on the improvement of reflectivity in PSTs in different contexts.

This study has certain limitations as well. The results of the study regarding the change in the reflectivity levels of the PSTs were limited to the analyses of the reflective diaries of PSTs only in the study group. Control group was only administered the quantitative instrument and no qualitative data were gathered about their reflections. The rationale behind this was to see the effects of the SETT experience on the reflective practices of the participants in the study group. Including control group in reflective writing would provide another intervening variable as reflecting solely on experience would likely to serve as a catalyst to cause certain changes for reflection. Since this was the main concern, the nature of reflection in the control group was not detected. More qualitative data collection instruments such as dialogic reflections, interviews and reflecting on video recordings of actuals teaching experiences could have also been included to provide more insight into the issue under investigation.

Apart from the limitations mentioned so far, findings of this study may illuminate the way for further investigation into reflective practices of PSTs during field experience. Benefits of such practices are numerous and finding out alternative solutions to emerging problems and evaluating them with a critical eye lie in the heart of those practices. As Mergler and Spooner-Lane (2012) highlight, being a reflective practitioner is important for PSTs to find a balance between the ideals and the behaviours, provide sensitive responses to students and to engage students in meaningful and thought provoking experiences. Further studies in different contexts may shed more light into implementation of reflection in teacher education programs to see the actual implications of these benefits.

References

- Al-Hassan, O., Al-Barakat, A., & Al-Hassan, Y. (2012). Pre-service teachers' reflections during field experience. *Journal of Education for Teaching, 38*(4), 419-434.
- Anderson, N. A., Barksdale, M. A. & Hite, C. E. (2005). Preservice teachers' observations of cooperating teachers and peers while participating in an early field experience. *Teacher Education Quarterly, 32*(4), 97-117.
- Arrastia, M. C., Rawls, E. S., Brinkerhoff, E. H., & Roehrig, A. D. (2014). The nature of elementary preservice teachers' reflection during an early field experience. *Reflective Practice, 15*(4), 427-444.
- Aşık, A. & Kuru Gönen, S. İpek. (2016) Pre-service EFL teachers' reported perceptions of their development through SETT experience. *Classroom Discourse, 7*(2), 164-183.
- Chen, D., Lumpe, A. & Bishop, D. (2013). Assessment of teacher candidate reflection in e-portfolios. In J. Herrington, A. Couros & V. Irvine (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2013* (pp. 1872-1881). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/112224>. (Access Date: 10. 03.2016)
- Cohen-Sayag, E. & Fischl, D. (2012). Reflective writing in pre-service teachers' teaching: what does it promote?. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 37*(10), 20-36.
- Cunningham-Florez, M. A. (2001). Reflective teaching practice in adult ESL settings. *ERIC Digest*. <http://www.cal.org/nclle/digest/reflect.htm>. 1-7. (Access Date: 11.05.2009)
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Prentice Hall Publishing.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314.
- Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research, 25*(3), 260-275.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Lexington, MA: Heath.
- Downey, J. (2008). 'It's not as easy as it looks': Preservice teachers' insights about teaching emerging from an innovative assignment in educational psychology. *Teaching Educational Psychology, 3*(1), 1-11.
- Erginel, S. Ş. (2006). Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in preservice teacher education. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Middle East Technical University.

Reflectivity Through The Analysis of Teacher Talk: The Case of Pre-Service English Language Teachers

Fairbanks, C. M. & Meritt, J. (1998). Preservice teachers' reflections and the role of context in learning to teach. *Teacher Education Quarterly*, 25(3), 47-68.

Garza, R. & Smith, S. F. (2015). Pre-service teachers' blog reflections: Illuminating their growth and development. *Cogent Education*, 2(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1066550>

Gale, T. & Jackson, C. (1997). Preparing professionals: student teachers and their supervisors at work. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(2), 177-191.

Gelfuso, A. M. (2013). Insights into reflection and pre-service teacher education: An hermeneutic phenomenology. *Graduate Theses and Dissertations*. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4894> (Access Date: 07.02.2016).

Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in pre-service teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220.

Hrevnack, J. R. (2011). Guided development of reflective thinking in the observations of classroom teachers by pre service candidates. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(2), 81-93.

Huan, F. & Wang, L. (2011). A Self-evaluation of Classroom Language Used When Teaching Grammar. *International Education Studies*, 4(4). <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v4n4p170>

Inceçay, G. (2010). The role of teacher talk in young learners' language process. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 277-281.

Jasper, M. (2003). *Beginning Reflective Practice*. UK: Nelson Thornes.

Kaminski, E. (2003). Promoting pre-service teacher education students' reflective practice in mathematics. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1), 21-32.

Kauffman, D. (1992). Supervision of student teachers. http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed344873.html. (Access Date: 11.10.2011)

Krim, J. S. (2009). Critical reflection and teacher capacity: The secondary science pre-service teacher population. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Montana State University: Montana, 2009.

Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33(2), 453-484.

Kuru Gönen, S. İ. (2012). A study on reflective reciprocal peer coaching: An application in pre-service English Language Teaching context. *Unpublished doctoral dissertation*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and teacher education*, 21(6), 699-715.

Liakopoulou, M. (2012). The Role of Field Experience in the Preparation of

Reflective Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 42-54.

Lyngsnes, K. M. (2012). Embarking on the Teaching Journey: Pre-service Teachers Reflecting upon Themselves as Future Teachers. *World Journal of Education*, 2(2), 2-9.

Mann, S. & Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review* 2013, 4(2), 289–312. <http://dx.doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>

Mergler, A. G. & Spooner-Lane, R. S. (2012). What pre-service teachers need to know to be effective at values-based education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 66-81.

Odhiambo, E. (2010). Classroom research: A tool for preparing pre-service teachers to become reflective practitioners. *Journal of Instructional Pedagogies*, 4, 1-14.

Puckett, J. B. & Anderson, R. S. (2002). Assessing field experience. *New Directions for Teaching and Learning*, 91, 53-60. <http://dx.doi.org/10.1002/tl.66>.

Rodman, G. J. (2010). Facilitating the teaching-learning process through the reflective engagement of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(2), 20-34.

Seedhouse, P. (2008). Learning to Talk the Talk: Conversation Analysis as a Tool for Induction of Trainee Teachers. Chapter in *Professional Encounters in TESOL*, InS. Garton & K. Richards (Eds), 42–57. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3). 289-302.

Subramaniam, K. (2013). Examining the content of preservice teachers' reflections of early field experiences. *Research in Science Education*, 43(5), 1851-1872.

Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tan, A. L., Wettasinghe, C. M., Tan, S. C., & Hasan, M. (2010). Reflection of teaching: A glimpse through the eyes of pre-service science teachers. Paper presented at the *Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE) Conference*, Sydney, Australia, 5 - 8 December 2010.

Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6(1), 3-23.

Walsh, S. (2003). Developing interactional awareness in the second language classroom through teacher self-evaluation. *Language Awareness*, 12(2), 124-142.

Reflectivity Through The Analysis of Teacher Talk: The Case of Pre-Service English Language Teachers

Walsh, S. (2006). Talking the talk of the TESOL classroom. *ELT Journal*, 60 (2), 133-141.

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge.

Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Walsh, S. & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: a data-led way forward. *ELT Journal*, 69(4), 351-362. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccv018>

Appendix A. Classroom Modes and Interactional Features (Walsh, 2006)

<i>Mode</i>	<i>Pedagogic goals</i>	<i>Interactional features</i>
Managerial	To transmit information To organize the physical learning environment To refer learners to materials To introduce or conclude an activity To change from one mode of learning to another	A single, extended teacher turn which uses explanations and/or instructions The use of transitional markers The use of confirmation checks An absence of learner contributions
Materials	To provide language practice around a piece of material To elicit responses in relation to the material To check and display answers To clarify when necessary To evaluate contributions	Predominance of IRF pattern Extensive use of display questions Forum-focused feedback Corrective repair The use of scaffolding
Skills and systems	To enable learners to produce correct forms To enable learners to manipulate the target language To provide corrective feedback To provide learners with practice in sub-skills To display correct answers	The use of direct repair The use of scaffolding Extended teacher turns Display questions Teacher echo Clarification requests Form-focused feedback
Classroom context	To enable learners to express themselves clearly To establish a context To promote oral fluency	Extended learner turns Short teacher turns Minimal repair Content repair Referential questions Scaffolding Clarification requests

Appendix B: Items of the Profile of Reflective Thinking Attributes (Taggart & Wilson, 2005)

When confronted with a problem situation,

1. I can identify a problem situation.
2. I analyze a problem based upon the needs of the student.
3. I seek evidence which supports or refutes my decision.
4. I view problem situations in an ethical context.
5. I use an organized approach to problem solving.
6. I am intuitive in making judgements.
7. I creatively interpret situations.
8. My actions vary with the context of situation.
9. I feel comfortable with a set routine.
10. I have strong commitment to values (e.g. all students can learn)
11. I am responsive to the educational needs of the students.
12. I review my personal aims and actions.
13. I am flexible in my thinking.
14. I have a questioning nature.
15. I welcome peer review of my actions.

When preparing, implementing, assessing a lesson,

16. Innovative ideas are often used.
17. My focus is on the objective of the lesson.
18. There is no one best approach to teaching.
19. I have the skills necessary to be a successful teacher.
20. I have the content necessary to be a successful teacher.
21. I consciously modify my teaching to meet student needs.
22. I complete tasks adequately.
23. I understand concepts, underlying facts, procedures and skills.
24. I try to guess what the content of the text is about when I read.
25. I consider the social implications of so-called best practice.
26. I self-monitor my teaching.
27. I evaluate my teaching effectiveness.
28. My students meet my instructional objective when evaluated.
29. I use a journal regularly.
30. I engage in action research.

Appendix C. Reflective Diary Questions

1. How did you feel about analysing your own talk?
2. Did you notice anything about your own teaching? If yes, explain briefly.
3. Which mode/modes was/were present in your video? Describe the pedagogic focus of your teaching in that specific snapshot?
4. How did the SETT instrument help you about your own teaching?
6. What do you think about analysing this lesson with your peer? What did you notice after discussion with your peer?
7. Did you have any difficulty in your analysis? If yes, explain briefly.

A COMPARISON STUDY FOR THINKING SKILLS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN TERMS OF VISUAL ARTS EDUCATION

Kani ÜLGER

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
kulger@gmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 28.07.2016 Makale Kabul Tarihi: 26.11.2016

Abstract

In related literature, mostly research findings indicated that the effect of art education upon creative thinking is positive. Also, prominent researchers pointed out that critical thinking can be gained by art education. That is, it can be expected that the effect of art education on critical thinking is also helpful. In contrast to that, some research findings upon the creative thinking reported that the effect of art education on creative thinking is ambiguous. However, it was not found any research finding in the literature reported that art education has also positive effect upon critical thinking. Hence, this study aimed to investigate the effect of visual arts education upon creative thinking and critical thinking disposition of Turkish university students. Thus, this study is first to compare the Visual Arts Education students with non-art students regarding critical thinking dispositions. As a regarding to this interaction, it was made a prediction such that Visual Arts Education would have a significant positive impact on art students compared to non-art students in terms of the creative thinking and critical thinking disposition skills. The causal comparative research design was implemented in this study with using of the Torrance Test of Creative Thinking and California Critical Thinking Disposition Inventory. For that, it was compared Visual Arts Education students (N= 33) with Elementary Teacher Education students (N= 32) to investigate whether the creative thinking and critical thinking disposition of Visual Arts Education students were significantly differ from Elementary Teacher Education ones as non-art students. According to results, it was not found significant effect indicating that Visual Arts Education students performed better than Elementary Teacher Education students upon creative thinking and critical thinking disposition. However, art students had high scores on creative thinking subscale of Fluency as significant. In contrast, Elementary Teacher Education students had significant scores on Titles as the other creative thinking subscale. This situation is also meaningful in terms of differences between education disciplines as much as Visual Arts Education students and Elementary Teacher Education students. According to this result, it is suggested that future study should be conducted the thinking styles of students in terms of the teaching

Keywords: Visual arts education; Creative thinking; Critical thinking disposition

SANAT EĞİTİMİ AÇISINDAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Özet

İlgili alan yazında yapılan araştırmalar çoğunlukla, sanat eğitiminin yaratıcı düşünme üzerine etkisinin olumlu olduğu yönünde bulgular raporlamaktadır. Ayrıca, ilgili alanda önde gelen araştırmacılar eleştirel düşünmenin sanat eğitimi ile kazanılabileceğinin üzerinde önemle durmaktadır. Buna karşın bazı araştırma bulguları da sanat eğitiminin yaratıcı

düşünme üzerine etkisinin belirsiz olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, ilgili alan yazında sanat eğitiminin eleştirel düşünme üzerine olumlu etkilerini gösteren herhangi bir araştırma bulgusuna da rastlanılmamaktadır. Bundan dolayı, bu çalışmada yükseköğretim seviyesinde verilen görsel sanatlar eğitiminin, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışma, görsel sanatlar eğitimi alan üniversite öğrencileri ile görsel sanatlar eğitimi almayan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması açısından ilktir. Bu çalışmada, görsel sanatlar öğrenimi gören öğrencilerin, görsel sanatlar öğrenimi görmeyen öğrencilere göre yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak yüksek olacağı varsayımından hareket edilmiştir. Bu çalışma tarama yönteminde bir karşılaştırma araştırmasıdır. Görsel sanatlar eğitimi alan öğrenciler (N= 33) ile sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğrenciler (N= 32) yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından karşılaştırılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) ve California eleştirel düşünme eğilim envanteri (CCTDI) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, görsel sanatlar eğitimi alan öğrenciler ile sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğrenciler arasında yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, istatistik analiz sonucunda, görsel sanatlar öğrenimi gören öğrencilerin yaratıcı düşünme Akıcılık alt boyutunda anlamlı olarak yüksek puanlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşın, sınıf öğretmenliği öğrenimi gören öğrenciler de yaratıcı düşünme diğer bir alt boyutu olan Başlıkların soyutluluğu'nda anlamlı olarak yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Bu sonuç, sanat eğitimi alan öğrenciler ile sanat eğitimi almayan öğrenciler arasında yaratıcı düşünme açısından farklılıkları göstermesi bakımından kayda değerdir. Buna göre, gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrencilerin düşünme becerilerinin aldıkları eğitime göre incelenmesi önerilir.

Anahtar kelimeler: *Görsel sanatlar eğitimi; Yaratıcı düşünme; Eleştirel düşünme eğilimi*

Introduction

The strong link between art and creativity since Renaissance is based some experiences beyond the beliefs. One of these experiences can be attraction of the art. The other experience may be natural language of the humanity as creativity of the art. Unless the art includes creativity, it could not be common communication tool for the humanity. To this point, it is possible to say that these experiences of the art, as attraction and the common communication of the humanity, based on the creativity. So, the strong link between art and creativity may be present. No doubt, there may be valid reasons of this situation. Perhaps, one of these reasons can be openness. The openness to experience is tied to the creativity profoundly (Runco, 2014). As more or less, art production process contains to be open to new experiences that lead to explore the new. In essence, to be open to new experiences for art and creativity is a common point to meet of artwork production or creative thinking. In this manner, art students must be capable of thinking in creative ways (Allen, 2010) and their artworks must contain the creativity as well because of the creativity plays an important role in arts (Runco, 2014) and art education (Gombrich, 1991; Kozbelt, 2004). Especially, drawing skills help students' creativity (Chan & Zhao, 2010) regarding visual arts education. As reported, art design should be applied for the development of the creativity in terms of educational goals (CIDA,

2015), because technical skill is necessary before one can create aesthetically (Howell, 1990). That is, the development of the creative skill is vital for the visual arts education students to produce artwork. This situation shows also itself in the art education curriculum as a prominent goal. Accordingly, it can be expected that creative thinking skills of visual arts education students might be developed more than other education disciplines' students.

Creativity is reflected in the generation of novel (Mumford, Reiter-Palmond & Redmond, 1994). For the creativity, perhaps, it is needed to be open to new experiences (Wang, 2012). Due to the production of novelty involves divergent thinking (Cropley, 2001), the definitions of the creativity is sometimes referred to divergent thinking (Roskos-Ewoldsen, Black & Mccown, 2008). The traditional education compared to art education generally targets on focusing convergent thinking; whereas art education stimulates divergent thinking. Divergent and convergent thinking were defined earlier. Closed-ended problems require convergent thinking, but non-routine problems support divergent thinking which can lead creative thinking (e.g. Runco, 2014). Hence, divergent thinking plays important positive role in creative achievement (Cropley, 2001) owing to encounter of non-routine problems in art education frequently. Thus, the art provides a creative domain (e.g. Runco, 2014), and creative thinking has an important role in art education (e.g. Kozbelt, 2004). Hence, art education has advantage for development of the creative thinking (Roegel & Kim, 2013). According to Runco (2014), imagination, originality, usefulness, problem solving and innovation should also encourage creative thinking due to they are not separated from the creativity: Besides that, it is possible that creative thinking requires some of logic. Also, Isbell and Rainess (2003) stated that creative thinking is necessary for the new. Since many definitions of creativity are centered on core components novelty and appropriateness (Kaufman & Baer, 2012) or usefulness, creative thinking as first step can be included in cognitive operation before the creative activity.

Accordingly, it can be expected that students who follow the art education more develop their creative thinking skills than non-art students, but it can be said that the findings of the studies on this topic are ambiguous. According to Furnham, Batey, Boot, Patel, and Lozinskaya (2011), the creative thinking of art education students was significantly higher than non-art education students. On the contrary to that, some studies reported that there were not any difference between art students and non-art students' creative thinking (Charyton, Basham & Elliot, 2008; Charyton & Snelbecker, 2007).

On the other hand, Roegel and Kim (e.g. 2013) underlined that art education improves life skills. That is true because of the creativity plays role in many everyday activities (e.g. Runco, 2014). It can be said that this situation originates from the nature of art which cannot be built on certain rules. Thus, it is possible to say that art education has such a domain which supports critical thinking besides the creative thinking. As a reason of this situation, it can be showed that the creative and critical

thinking skills nurture from similar ambiguity source. That is, students have opportunity to learn to critique in art education (Hetland, Winner, Veenema, & Sheridan, 2007). So, art education improves critical thinking of students (Freire, & Macedo, 1998; Knight, 2010). Critical thinking disposition are embedded into the basic elements of critical thinking (Ennis, 1996). Accordingly, it can be expected that students in art education may possess a significant critical thinking disposition.

Critical thinking is a process to make decision on what to do (Ennis, 1996). Similarly, critical thinking is assessment the all facts before making decisions to solve a problem; thus, critical thinkers have specific thinking approach on issues or problems (Facione, 2009). Additionally, Pithers (2000) stated that the critical thinking involves abilities as identifying and focusing problem with analyzing in the assumptions or sources of information with referring to prominent researchers. The thinking skills are critical thinking and problem solving that such as thinking skills are excessively difficult to learn except for new or novel situations (Peterson & Madsen, 2010). Siegler (1989) claimed that the solving process of new problems is the most effective method for acquisition of thinking skills. Accordingly, Runco (1994) stated that some critical are necessary for creative expression. The critical thinking is also one of the aspects of creative thinking as well (Glassner & Schwarz, 2007). To this point, it can be said that around the problem solving process about their relations is important point to interact mutually. Similarly, Rudd, Baker, Hoover, and Gregg (1999) stated that concerning with the interaction factor between critical thinking and creative thinking is the problem solving. Such as approach, it is impossible to draw a border line between critical and creative thinking (e.g. Glassner & Schwarz, 2007). The interaction between critical thinking and creative thinking may be in the problem solving process because of these thinking skills are fed by same uncertainty originating solving process.

It has been presented on many study findings in various educational disciplines in related literature upon creative thinking of students regarding to art education (Aral, 1999; Charyton et al., 2008; Furnham et al., 2011; Howel, 1990), but the research finding upon creative thinking and critical thinking in Visual Arts Education are rarely. So, this study was unique one to investigate the role of Visual Arts Education upon the creative thinking and critical thinking disposition of students. Accordingly, hypotheses of this study were as follow:

1- Visual Arts Education students will have significantly higher scores on creative thinking than Elementary Teacher Education students have ones.

2- Visual Arts Education students will have significantly higher scores on critical thinking disposition than Elementary Teacher Education students have ones.

To test these hypotheses, university students who were studying in the department of Visual Arts Education were compared to the students who were pursuing in the department of Teaching Elementary Education in terms of creative thinking and critical thinking disposition.

Method

The research method of this study is causal-comparative design which is one of the quantitative research design methods as descriptive type. The aim of implementation of the causal-comparative design in this study was to understand the effects of education course as independent variable upon creative thinking and critical thinking of students. The creative thinking (TTCT) and critical thinking disposition (CCTDI) were also used as dependent variable. Accordingly, two groups as independent variable in different study programs as visual arts education and teaching elementary education were compared.

Data Analysis

For the analysis of the data obtained from the study was used the Analysis of Covariance (ANCOVA) to reduce possibility of external validity (Karakaya, 2012; Sözbilir, 2014). The effects of the age (Mullineaux & Dilalla, 2009) and gender (Wang, 2012) were ambiguous on the creative performance. Therefore, the age and gender (possibility of external validity) were held as covariate in the ANCOVA analysis to reduce possibility of external validity to determine the roles of the education departments (Visual arts and Elementary Teacher Education) on the thinking skills of the students clearly. Because, the age and gender could be have very important effects on the creative thinking. For each group, the “Kolmogrov - Smirnow” and “Shapiro-Wilk” statistic techniques were used to determine whether the present data distributed normally. Both statistic techniques reported normal distribution ($p > .05$) for each group in terms of the dependent variables as the TTCT and CCTDI.

Also, the data was analyzed to determine whether all the assumptions of the ANCOVA were supported or not to use. For the TTCT and CCTDI, “Equality of regression trends” assumption was analyzed with *Univariate Analysis of Variance* and the “ p ” value was found as .47 and .86 ($p > .05$) respectively (in the Tests of Between-Subjects Effects). As well, the value of the “ p ” was found as .18, and .14 ($p > .05$) respectively for the TTCT and CCTDI in the presentations of the *Levene's Test of Equality of Error Variances*. According to these analysis results, it can be said that the assumptions of the ANCOVA were supported (Seçer, 2013) for the present data.

Participants

As a research group, participants ($N = 65$) were the students in the second year of pursuing the education departments of Visual Arts Education ($N = 33$) and Teaching Elementary Education ($N = 32$) in a state university of Turkey in 2013 spring. Visual arts education students had the art course intensively (65% of the total lesson time), whereas teaching elementary education students had the social science course of study intensively (79% of the total lesson time) until the end of fourth semester. The age range of the participants ($M_{age} = 21$) was between 19 and 27 years old. The majority age range of the participants was consisted of between 19 (69%) and 21 (28%) years old range. The majority of participants were female (40 girls and 25 boys).

Measures

Torrance Test of Creative Thinking (TTCT)

Torrance (1966, 6) defined creativity as *a process of becoming sensitive to problems, deficiencies, gaps in knowledge, missing elements, disharmonies, and so on; identifying the difficulty; searching for solutions, making guesses, or formulating hypotheses about the deficiencies; testing and retesting these hypotheses and possibly modifying and retesting them; and finally communicating the results*. TTCT - Figural is used to measure the potential of creative thinking of individuals to high school students from kindergarten students. TTCT is a projective test in which gives test taker an unclear stimulating to reflect what he sees in it (Sungur, 1988). In these kinds of tests are formulated on one of the Gestalt Psychology's basics which is that incomplete figures (or pictures) cause of stress on the individual to complete (Korkmaz, 2002). TTCT was developed by Torrance in 1966. TTCT figural test include three activities within 30 minutes. The first task *Picture construction*, the others are *Incomplete figures* and *Repeated figures*. Knowledge about a person's creative thinking abilities does not seem appropriate to observe a variety of convergent, but it seems fit divergent thinking abilities. Therefore, TTCT activities includes nature of creative thinking process and assessment of these test activities in terms of Guilford's divergent thinking factors as fluency, originality and elaboration. For instance, the activity of the *picture construction* is required to think of picture in which the given shape is an integral part. Thus, the product is evaluated only for originality and elaboration. The other activity as the incomplete figures sets up in a person tension to complete it in the simplest way possible that is well-known from Gestalt psychology. Thus, the person usually has to control this tension and delay closure to produce an original response. In this manner, the activity of the 'repeated figures' is also similar to the activity of the 'incomplete figures' (e.g. Torrance, 1966).

The TTCT – Figural scoring procedure was revised in the 1984 third edition of the TTCT manual. In this study, that manual was used for the scoring of the TTCT-Figural forms which include to score in "Fluency", "Originality", "Elaboration", "Abstractness of Titles" (Titles), "Resistance to Premature Closure" (Closure) and "Creative Strengths" (Strengths) subscales (Kim, 2011). The Fluency produces and reflects the most available responses (Guilford & Hoepfner, 1971; Roskos-Ewoldsen, Black & Mccown, 2008). Fluency scores in the Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) are determined by counting the number of different drawings produced without duplication; it requires a simple quantity of unique answers (e.g. Cropley, 2001; Torrance, 1965). The Originality is talent to produce genuine and visual ideas (e.g. Kim, 2011). The Elaboration assesses the ability to improve embellish and add details to an idea (Torrance, 1966; Lemon, 2011; Aslan & Puccio, 2006). The Titles is synthesis and organization thinking processes and for capturing the essence of the information. The Closure is the ability to be intellectually inquisitive and to be open minded (e.g. Kim, 2011). The Strengths involve emotional expression, articulate storytelling, movement and action, expressiveness of titles, synthesis of incomplete

figures, synthesis of lines or circles, unusual visualization, internal visualization, extending or breaking boundaries, richness of imagery, colorfulness of imagery and fantasy (e.g. Aslan & Puccio, 2006).

The Turkish version of the TTCT adapted into the Turkish language was performed reliability and validity studies by Aslan (2001). In the context of reliability and validity studies, the data was collected from participants ($N= 922$) including pre-school, elementary, high school and university students and individuals. The Cronbach Alpha coefficient was .70 in the reliability analysis. For the validity study, the Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) was compared with the Turkish version of the TTCT. Also, the original TTCT in English language and The Turkish version of the TTCT were presented to participants who are fluent in Turkish and English languages in order to compare their scores in terms of linguistic equivalence. Accordingly, it was found high positive linear relationship between the English and Turkish TTCT' scores during the analysis of Pearson-Product Moment. It was observed that the reliability, validity studies and linguistic equivalence of Turkish version of TTCT were provided in the end of all these analyses. Also, TTCT figural test scores were analyzed in this study by the Cronbach's Alpha statistical technique as well. Accordingly, the value of the Cronbach's Alpha was found as .78 in related to the current research group. Thus, it can be said that Cronbach's Alpha reliability is provided for this study.

California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)

As a project of Delphi, the California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) was created by the American Philosophical Association (APA) in order to measure critical thinking disposition (Facione, Facione & Sanchez, 1994). The APA Delphi research project provided terminology for the survey instrument leading the structure with the listing of critical thinking skills including sub-skills, and dispositional features. There is a growing consensus that critical thinkers must include the nurturing of the disposition toward critical thinking. Habitually, some habits of ideal critical thinker are inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, prudent in making judgments. To this point, Motivational theory of Lewin (1935) provides the theoretical grounds for the assumption that the disposition to value and utilize critical thinking. Considerations of the disposition toward critical thinking have remained largely within the field of theoretical assumptions of scientific investigations. Accordingly, the conceptualization of the disposition toward critical thinking of the CCTDI was obtained from the APA Delphi Report. In this manner, CCTDI is the first such instrument (Facione, Sánchez, Facione, & Gainen, 1995).

Kökdemir (2003) applied the Turkish version of CCTDI on the 913 university students ($M_{age}= 20.08$) and translated into Turkish language by English language experts and psychologists. The analysis of correlation was examined in the item and total scores of Turkish version of CCTDI. Also, the correlation between item and total of the Turkish CCTDI were examined with principal component analysis as the

structure of factor. According to the results of analyses, it was found 19 items under .20 and the Turkish version of CCTDI was suggested to be represented by 51 items. Thus, the Turkish version of CCTDI was found to be reliable using internal consistency coefficient ($\alpha = .88$) and principal component analysis. Accordingly CCTDI was adapted into the Turkish language as the sub-dispositions of “analyticity”, “open mindedness”, “inquisitiveness”, “self-confidence”, “truth seeking” and “systematicity”. The Truth seeking as subscale represents flexibility in considering alternatives and opinions. The Open-mindedness reflects the understanding of others' opinions. The Analyticity is to show how persistent the student is in the light of difficulties encountered. The other subscale of CCTDI is the Systematicity which illustrates how diligently the student went about seeking relevant information. The Self-confidence refers to the student's confidence in his/her own ability to reason. *Inquisitiveness* shows how concerned the student is to become and stay well-informed (Aizikovitsh-Udi & Amit, 2011). Participants were administered TTCT - Figural and CCTDI as data collection tool in the end of spring semester of 2013. Participated students were demanded to complete the TTCT within 30 minutes except instructions. CCTDI was completed by the participants less time than 30 minutes approximately.

Results

Table 1: Analysis of Covariance for Creative Thinking Subscale Scores with Means and Adjusted Means by the Groups

TTCT		Groups				F(1, 61)
Subscales		Visual Arts ^a		Elementary Teaching ^b		
Fluency						
Unadjusted	M (SD)	14.81	5.70	11.78	3.54	
Adjusted	M (SE)	14.84	.84	11.75	.85	5.56*
Originality						
Unadjusted	M (SD)	7.69	4.79	8.46	4.60	
Adjusted	M (SE)	7.64	.82	8.52	.83	.55
Elaboration						
Unadjusted	M (SD)	8.24	2.56	8.25	2.21	
Adjusted	M (SE)	8.24	.42	8.24	.43	.00
Closure						
Unadjusted	M (SD)	5.21	2.65	5.87	2.12	
Adjusted	M (SE)	5.25	.42	5.83	.43	.92
Titles						

A Comparison Study For Thinking Skills of Higher Education Students In Terms of Visual Arts Education

Unadjusted	<i>M (SD)</i>	2.84	2.12	6.28	2.90	
Adjusted	<i>M (SE)</i>	2.81	.44	6.32	.44	31.10**
Strengths						
Unadjusted	<i>M (SD)</i>	2.36	1.45	2.62	1.26	
Adjusted	<i>M (SE)</i>	2.36	.23	2.62	.24	.54

* < .05, ** < .01

^a = 33, ^b = 32

To test the hypothesis of the study, it was put into practice Analysis of Covariance (ANCOVA) with comparing the Visual Arts Education students and Elementary Teacher Education students as gender and age covariate. According to ANCOVA, it was not detected significant difference [$F_{(1,61)} = .526, p > .05$] between adjusted mean scores of creative thinking of Visual Arts Education students ($M = 10.11$) and Elementary Teacher Education students ($M = 10.70$). Also, it was not found significant difference [$F_{(1,61)} = .030, p > .05$] between adjusted mean scores of critical thinking disposition of Visual Arts Education students ($M = 217.72$) and Elementary Teacher Education students ($M = 216.84$) in analysis of the Covariance.

However, ANCOVA calculated the six subscales of the TTCT and CCTDI on the Visual Arts students and Elementary Teacher Education students as covariate of gender and age. Two subscales of TTCT as creative thinking were significant: Visual Arts students scored ($M = 14.84$) higher on the Fluency [$F_{(1, 61)} = 6.561, p < .05, \eta^2 = .097$] than Elementary Teacher Education students ($M = 11.75$). Whereas Elementary Teacher Education students scored ($M = 6.32$) higher on Titles [$F_{(1, 61)} = 31.10, p < .05, \eta^2 = .338$] than Visual Arts students ($M = 2.81$). Excluding the Fluency and Titles, all of the subscales of TTCT showed insignificant differences (Table 1).

Additionally, ANCOVA revealed that there was no significant difference between Visual Arts students and Elementary Teacher Education students in terms of mean scores of CCTDI subscales (Table 2).

Table 2: Analysis of Covariance for Critical Thinking Disposition Subscale Scores with Means and Adjusted Means by the Groups

CCTDI		Groups				<i>F</i> (1, 61)
		Visual Arts ^a		Elementary Teaching ^b		
Subscales						
Analycity						
Unadjusted	<i>M (SD)</i>	49.00	4.81	48.40	5.52	
Adjusted	<i>M (SE)</i>	48.87	.89	48.53	.91	.07
Open Mindedness						
Unadjusted	<i>M (SD)</i>	49.57	8.86	51.50	8.08	

Kani ÜLGER

Adjusted	<i>M (SE)</i>	49.60	1.50	51.47	1.53	.75
Inquisitiveness						
Unadjusted	<i>M (SD)</i>	41.39	5.55	39.87	7.10	
Adjusted	<i>M (SE)</i>	41.15	1.08	40.11	1.09	.45
Self-Confidence						
Unadjusted	<i>M (SD)</i>	28.21	5.56	27.75	5.98	
Adjusted	<i>M (SE)</i>	28.17	1.02	27.79	1.03	.07
Truth- Seeking						
Unadjusted	<i>M (SD)</i>	25.30	4.36	23.96	5.34	
Adjusted	<i>M (SE)</i>	25.36	.85	23.90	.87	.75
Systematicity						
Unadjusted	<i>M (SD)</i>	24.81	4.27	25.03	5.28	
Adjusted	<i>M (SE)</i>	24.86	.84	24.98	.85	.01

^a = 33, ^b = 32

Discussion

In this study, it was aimed to investigate the role of Visual Arts Education upon the creative thinking and critical thinking disposition of students through comparative approach. The first hypothesis of the study was on whether the significant difference between the Visual Arts Education students and Elementary Teacher Education students' creative thinking. So, it was compared the Visual Arts Education students with ones in Elementary Teacher Education regarding to creative thinking. According to the result, it was not found the significant difference between the students' overall creative thinking scores. This result is supported by some previous studies (e.g. Charyton & Snelbecker, 2007; Charyton et al., 2008; Hetland et al., 2007; Howell, 1990). However, present result is not supported by the findings of Furnham et al. (2011). That is, the present result is contradict with views of Furnham et al (2011) that the art can be developed by the visual arts education. The possible reason of the present result can be related to the education semesters. As known, the participating visual arts students in the second year of pursuing of the Visual Arts Education Department in the fourth semester. That is, regarding the general educational outputs of visual arts education as creative skills of the art students might not be completed in the fourth semester. Accordingly, it can be said that the art students would not be enough to acquire some skills as creative thinking unless they do not complete all learning process regarding the visual arts education. The other possible reason of this study may be a kind of problem solving style. Because, *problem solving* is main aspect of creative thinking (Scott, Leritz, & Mumford, 2004). Especially the non-routine problems include more creativity

regarding solving process than routine problems (Mumford, Mobley, Reiter-Palmon, Uhlman, & Doares, 1991). The non-routine problem requires the open goals (Runco, 1994), and the openness to experience is consisted of lack of the borders in the concepts and perceptions. Accordingly, it can be put forward that visual arts students cannot tend to solve non-routine problems when they cannot run into these problems in their learning environment. That is, the present result indicates that non-routine conflicts in learning activities are not given place enough in the Visual Arts Education. To this point, we should inquire whether the Visual Arts Education includes non-routine conflicts in learning activities.

On the other hand, in terms of insignificant differences between art students and non-art students' creative thinking, present result is consistent with the findings obtained by Florida (2014). According to Florida, the artists, educators, and scientists are belonged to the same creative class as super creative core. However, it was found a significant difference on the Fluency scores and the Titles scores between Visual Arts Education students and Elementary Teacher Education students according to the other result of the present study. That is, the Visual Arts students had significantly better scores on the Fluency, whereas the Elementary Teacher Education students had significantly higher scores on the Titles. So, it can be said that the present result is not supported by Furnham et al. (2011) who reported that there was no significant difference between art and science university students in terms of Divergent Thinking (DT) of *Fluency*.

The Fluency is defined as an ability of producing many ideas in cognitive process (e.g. Kim, 2011) as figural. On the other hand, visual thinking is the ability to see figural forms (Arnheim, 2007). Accordingly, figural Fluency can be defined as the speed and quantity of producing formal forms with using visual thinking. Hetland et al. (2007) reported that art students are often visual thinkers. As Prentice (2000) emphasized, it is necessary to think visually for the visual artists. So, it can be said that the present result is meaningful in regard to visual arts students who possess the ability of the speed of producing large quantity figural forms through the visual thinking. That is, under this result of the study, it can be put forward that the students in the department of Visual Arts Education think more visually than the students in the department of Elementary Teacher Education. Due to Fluency is necessary for divergent thinking of students (Dumas & Dunbar, 2014; Runco, 2003), it can be said that this result is consistent with the view that yield of the visual arts education focuses divergent thinking generally.

Other result was on the Titles scores in favor of Elementary Teacher Education students in this study. Accordingly, there was found significant difference in the Titles subscale between Visual Arts Education students and Elementary Teacher Education students. Cho, Nijenhuis, van Viannen, Kim, and Lee (2010) found a significant relationship between intelligence and Titles (TTCT) scores, but there was no significant relationship between intelligence and Fluency (TTCT) scores. Also, Kim (e.g. 2011) made analysis of creative thinking scores of the TTCT implemented

between 1984 and 1998 years and found that there was positive relationship between Titles scores and verbal intelligence scores. In another study (Kim, 2006), TTCT subscale scores were compared as the Fluency, Originality, Elaboration, Titles, Closure and the Strengths mutually, and it was found that TTCT-Figural is consisting of two factors as “innovative” (fluency, originality and closure) and “adaptive” (elaboration and titles).

In this study, students had the courses of education concerning intensive visual arts and education science curriculum as Visual Arts Education and Elementary Teacher Education respectively. According to the present result, it can be said that the Elementary Teacher Education students tend to be adaptive creative style, however, the Visual Arts Education students tend to be innovative creative style as well.

The Titles involve the abilities of abstract thinking, synthesis and organizational thinking process and for capturing the essence of the information (e.g. Kim, 2011). The Titles are based on verbal or logical activities more than visual. Accordingly, the present result is supported, in terms of visual and verbal areas of thinking process, by Palmiero, Nakatani, Raver, Belardinelli and Leeuwen (2010). Palmiero et al. found that there was effect of visual abilities on visual creativity positively. Also, they found that there was effect of verbal skills on the verbal creativity. Accordingly, it can be said that Elementary Teacher Education students can tend to think more verbal than Visual Arts Education students due to Elementary Teacher Education students took educational activities intensively verbal during their schooling period mostly. In contrast, The Visual Arts Education department may produce visual abilities related with educational activities as outcomes. So, Visual Arts Education students can tend to think more visual than Elementary Teacher Education students as well.

This result can give us some clues in terms of education disciplines. For instance, the structure of Visual Arts Education cannot be built on absolute certainties originating from the nature of boundless of the art. So, it can be expected that students in Visual Arts Education may be highly open to innovation due to learning climate. In contrast, students in Elementary Teacher Education may be possible to think more adaptively within distinctive rules owing to due to learning climate. This situation may reflect the students' thinking process as innovative and adaptive creative style. To this point, as Kaufmann (2003) stated, while the innovators prefer breaking the boundaries, adaptors tend to improve things within existing boundaries.

According to the report of Statistics Canada and OECD (2005), the factors of differences in course and training can affect the development of skills of individuals in definite domains, because the teaching is an important determining factor of the development of the skills. That is, present result shows us that the creative thinking style of students may be directed by education significantly. If students pursue an education characteristically, it is possible to say that students would possess a

distinct creative thinking style as innovative or adaptive according to this teaching. So, it is also possible to say that students tend thinking around of their characteristics of teaching.

The other hypothesis of this study was on whether the significant difference between the Visual Arts Education students and Elementary Teacher Education students' critical thinking disposition. For that, it was aimed to investigate the role of Visual Arts Education upon the critical thinking disposition of students. Accordingly, it was not found significant difference between the visual arts students and elementary teacher students when compared to their critical thinking disposition in present study. Additionally, it was also not found significant differences in the subscales of critical thinking disposition. This result is supported by Ben-Chaim, Ron and Zoller (2000). Ben-Chaim et al. found that there was significant difference neither on overall scores nor subscale scores of critical thinking disposition (CCTDI) between art education students and teaching education students. Accordingly, it can be said that the Visual Arts Education students and Elementary Teacher Education students could be similar as regard to critical thinking dispositions. The visual arts include ambiguous frequently regarding art product since the nature of the art has not been built on certain rules. This situation has been already present opportunities artists to explore and experience the *new* which nurtures the creativity. On the other hand, the skill of the critical thinking is revealed in the similar ambiguity conditions as well. Therefore, the hypothesis of the study was that the art education could develop the critical thinking. But this hypothesis was not supported by the present result. As a possible reason of this result, it can be shown that visual arts activities are not based on real life tasks. Because, the critical thinking is seen as an individual activity focusing on achieving for real-world problems' solution (Hammer & Green, 2011). Hence, the critical thinking is accepted as a skill of the possibility of solving of a problem (Higgins, 2008). The other possible reason related to present result can be learning paradigm which is to follow known rules determined by the art teacher. This paradigm reveals generally when the artwork is produced with a known technique. The critical thinking disposition has not been supported by such a way since this way has not include any ambiguous things in terms of the process. Hence, it can be said that the critical thinking can be developed by the way of ambiguous conditions.

According to the result of this study; excluding the *Fluency* skill of creative thinking, the Visual Arts Education may not be a significant effect on the development of creative thinking skill. Perhaps, it can be said that the role of the Visual Arts Education can be unclear on the development of critical thinking of the students pursuing of the Visual Arts Education in the middle of the formal education as the fourth semester. This result may be consistent of the second years of the Visual Arts Education pursued students since all of the education (four years) has not yet completed. So, it is suggested that future study should conduct to investigate the role of the Visual Arts Education on students' creative thinking and critical thinking

dispositions in various education levels besides higher education area. Also, it can be suggested that future study should conduct a follow-up study including a few semester to follow the development of creative thinking and critical thinking disposition of students in terms of investigating the role of the Visual Arts Education.

Implications and Limitations

The implication of present study was that the creative thinking style of students may be changeable according to education disciplines as an innovative or adaptive. Perhaps, this implication may indicate that the significant differences in creative style of students can be shaped by the education curriculum. Thus, this situation can provide many opportunities the education program makers to elaborate their curricula. The data used in the present study was obtained from the 65 university students. In terms of this small sample, the results of the study cannot be seen to be generalized unambiguously, but, despite this limitation, present study has one vital feature that confirms the findings of previous studies in the literature.

Conclusion

The university students' creative thinking subscales were significant difference in the *fluency* (in favor of Visual Arts Education) and the *titles* (in favor of Elementary Teacher Education). That is, present result is supported by Furnham et al. (2011) who found that Fluency can be significant predictor regarding the difference between art and non-art education because of the Fluency is correlated highly positively with Openness and Creativity. The Fluency is more relative with the innovative, but the Titles are related with the adaptive than innovative according to Kim (e.g. 2006). Therefore, it can be said that Visual Arts students thought more visually and innovatively than Elementary Teaching students. On the other hand, it can be said that Elementary Teaching students think more adaptive than Visual Arts students. This situation is consistent with Osborn's (1963) thoughts that our creative thinking has two ways as visualization and generating ideas. That is, creativity comes through some hierarchical dimensions as variety of disposition and developmental (Simonton, 2009). As Flavell (1979) stated, cognitive structure is related to specific stored knowledge as tasks and actions with outcomes of intellectual. Thus, it can be concluded that educational outcomes play also an important role in the cognitive structure besides the development of creative thinking styles of the individual. Hence, it can be suggested that education program makers consider the present result when their curriculums are planning in terms of the educational outputs. Also, this result suggests that future studies should be conducted to study the thinking styles of students in terms of the teaching.

References

Allen, A. D. (2010). Complex spatial skills: The link between visualization and creativity. *Creativity Research Journal*, 22, 241-249, doi:10.1080/10400419.2010.503530

*A Comparison Study For Thinking Skills of Higher Education Students In Terms of
Visual Arts Education*

Aizikovitsh-Udi, E. and Amit, M. (2011). Developing the skills of critical and creative thinking by probability teaching, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1087-1091, doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.243

Aral, N. (1999) Sanat eğitimi - yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 11-17.

Arnheim, R. (2007). *Görsel düşünme. [Visual thinking]*. (R. Ögdül, Trans.). İstanbul: Metis Yayınları.

Aslan, A. E. & Puccio, G. J. (2006). Developing and testing a Turkish version of Torrance's tests of creative thinking: A study of adults. *Journal of Creative Behavior*, 40, 163-177, doi: 10.1002/j.2162-6057.2006.tb01271.x

Aslan, A. E. (2001) Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe versiyonu. [Turkish version of Torrance Tests of Creative Thinking] *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Dergisi*, 14, 19-40.

Ben-Chaim, D., Ron, S., & Zoller, U. (2000). The Disposition of Eleventh-Grade Science Students toward Critical Thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 9, 149-159. Retrieved [Internet-Dec.15, 2014] <http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1009474023364>

Chan, W. D & Zhao, Y. (2010). The relationship between drawing skill and artistic creativity: Do age and artistic involvement make a difference? *Creativity Research Journal*, 22, 27-36, doi: 10.1080/10400410903579528

Charyton, C. & Snelbecker, G. E. (2007). General, Artistic and Scientific Creativity Attributes of Engineering and Music Students. *Creativity Research Journal*, 19, 213-225, doi: 10.1080/10400410701397271

Charyton, C., Basham, K. M. & Elliot, J. O. (2008). Examining Gender with General Creativity and Preferences for Creative Persons in College Students within the Sciences and the Arts. *Journal of Creative Behavior*, 3, 149-222, doi: 10.1002/j.2162-6057.2008.tb01296.x

Cho, S. H., Nijenhuis, J. T., van Viannen, A.E.M., Kim, H.B. & Lee, K.H. (2010) Relationship between diverse components of intelligence and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 44, 125-137, doi: 10.1002/j.2162-6057.2010.tb01329.x

CIDA; Council for Interior Design Accreditation (2015). *Professional-Standards-2014*. [Internet-May.16.2015] <http://accredit-id.org/wp-content/uploads/2015/03/Professional-Standards-2014.pdf>

Cropley, A. (2001). *Creativity*. London: Kogan Page.

Dumas, D. & Dunbar, K. N. (2014). Understanding Fluency and Originality: A latent variable perspective. *Thinking Skills and Creativity* 14, 56-67, doi: 10.1016/j.tsc.2014.09.003

Ennis, R.H. (1996) *Critical thinking*. NJ: Prentice – Hall, Inc.

Facione, P. A., Sánchez, C. A., Facione, N. C. & Gainen, J. (1995) The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44, (1), 1-25. [Internet-May 31, 2014] <http://www.jstor.org/stable/27797240>

Facione, N. C., P. A. Facione & Sanchez, C. A. (1994) Critical Thinking Disposition as a Measure of Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33, 345-350.

Facione P. A. (2009). *Critical thinking: what it is and why it counts*. [Internet-October 30, 2014] http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why98.pdf

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Florida, R. (2014) *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.

Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuyazarlık*. (1. Baskı). [*Literacy*]. (First Edition). (S. Ayhan, Trans.). Ankara: İmge Kitapevi

Furnham, A., Batey, M., Booth, T. W., Patel, V. & Lozinskaya, D. (2011). Individual difference predictors of creativity in Art and science students. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 114-121, doi: 10.1016/j.tsc.2011.01.006

Glassner, A. & Schwarz, B. B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation? *Thinking Skills and Creativity*, 2, 10–18, doi:10.1016/j.tsc.2006.10.001

Gombrich, E. H. (1991). *Topics of our time: Twentieth-century issues in learning and in art*. London: Phaidon.

Guilford, J. P. & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: Mc Graw - Hill Book Company.

Hammer, S. J. & Green, W. (2011) Critical thinking in a first year management unit: the relationship between disciplinary learning, academic literacy and learning progression, *Higher Education Research & Development*, 30, 303-315, doi:10.1080/07294360.2010.501075

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking*. NY: College Press.

Higgins, S. E. (2008). Critical Thinking in the Context of Information Literacy and Information Systems: The Online Class. 181-182. In Malpica, F; Tremante, et al., Ed., 2nd Int. Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics Location: Orlando, FL., Jun. 29 – Jul. 02, 2008. [Internet-October 27, 2014] <https://apps.webofknowledge.com>

Howel, C. D. G. (1990). *The relationship between arts education and creativity among high school students*. University of Northern Colorado, Doctoral Dissertation Thesis. [Internet-April 26, 2014] <http://media.proquest.com/>

*A Comparison Study For Thinking Skills of Higher Education Students In Terms of
Visual Arts Education*

Isbell, R.T. & Raines, S.C. (2003) *Creativity and the arts with young children*. Canada: Thomson.

Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). In A. Tanrıoğen (Eds.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Third Edition), (57-83). Ankara: Anı Yayıncılık

Kaufmann, G. (2003) What to Measure? A new look at the concept of creativity, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 235-251, doi: 10.1080/00313830308604

Kaufman, J. & Baer, J. (2012). Beyond new and appropriate: Who decides what is creative? *Creative Research Journal*, 24, 83-91, doi: 10.1080/10400419.2012.649237

Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Test of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23, 285-295, doi: 10.1080/10400419.2011.627805

Kim, K. H. (2006) Is Creativity Unidimensional or Multidimensional? Analyses of the Torrance Tests of Creative Thinking, *Creativity Research Journal*, 18, 251-259, doi: 10.1207/s15326934crj1803_2

Knight, L. (2010). Why a child needs a critical eye, and why the art-classroom is central in developing it. *International Journal of Art & Design Education*. 29, 236-243, doi: 10.1111/j.1476-8070.2010.01655.x

Korkmaz, H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğretimin Yaratıcı Düşünce – Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. [*The effect of the Project-based teaching upon the creative thinking – Problem solving and Academic Risk taking Levels in the Science Education*]. Phd Dissertation. Hacettepe University, Social Sciences Institute, Ankara.

Kozbelt, A. (2004). Originality and technical skill as components of artistic quality. *Empirical Study of the Arts*, 22, 157-170, doi: 10.2190/NDR5-G09N-X7RE-34H7

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. [*In Uncertainty conditions the decision making and problem solving*]. Phd Dissertation. Institute of social Sciences of Ankara University, Ankara.

Lemon, G (2011). Diverse perspectives of creativity testing: Controversial issues when used for inclusion into gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*. 34, 742-772, doi: 10.1177/0162353211417221

Mullineaux, P. Y. & Dilalla, L. F. (2009). Preschool Pretend Play Behaviors and Early Adolescent Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 43(1), 41-57.

Mumford, M. D., Reiter-Palmond, R. & Redmond, M. R. (1994) *Problem construction and cognition: Applying problem representations ill-defined domains*. In M. A. Runco (Ed.) *Problem finding, problem solving and creativity*, (pp.3-39). Norwood, NJ: Ablex.

Mumford, M. D., Mobley, M. I., Reiter-Palmon, R., Uhlman, C. E., & Doares, L. M. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creativity Research Journal*, 4, 91–122, doi: 10.1080/10400419109534380

Osborn, A. (1963) *Your creative power*. NY: Charles Scribner's Sons.

Palmiero, M., Nakatani, C., Raver, D., Belardinelli, M. O. & Leeuwen, C. (2010). Abilities within and across visual and verbal domains: How specific is their influence on creativity? *Creativity Research Journal*, 22, 369-37, doi: 10.1080/10400419.2010.523396

Peterson, C. W. & Madsen, C. K. (2010). Encouraging Cognitive Connections and Creativity in the Music Classroom *Music Educators Journal* December 97, 25-29, doi: 10.1177/0027432110386613

Pithers, R. T. (2000) Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, 42, 237-249.

Prentice, R. (2000). Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum Journal*, 11, 145-158, doi: 10.1080/09585170050045173

Roege, G. B. & Kim, K. H. (2013). Why we need arts education. *Empirical Studies of the Arts*, 31, 121-130, doi: 10.2190/EM.31.2.EOV.1

Roskos-Ewoldsen, B., Black, S. R. & Mccown, S. M. (2008). Age-related Changes in Creative Thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 42, 33-59, doi: 10.1002/j.2162-6057.2008.tb01079.x

Rudd, R.D., Baker, M.T., Hoover, T.S., & Gregg, A. (1999). Learning styles and critical thinking abilities of College of Agriculture students at the University of Florida. *Proceedings of the 49th Annual Southern Region Agricultural Education Research Meeting. Memphis TN. 123-134.*

Runco, M. A. (1994) *Conclusions Concerning Problem Finding, Problem Solving, and Creativity*. In M. A. Runco (Ed.) *Problem finding, problem solving and creativity*, (pp.271-290). Norwood, NJ: Ablex.

Runco, M. A. (2014) *Creativity*. (Second Edition). U.S.A.: Elsevier Inc.

Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 317-324, doi: 10.1080/00313830308598

Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 4, 361–388. doi: 10.1080/10400410409534549

Siegler, R. S. (1989). How domain-general and domain-specific knowledge interact to produce strategy choices. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 1-26. Wayne State University, [Internet-February 12, 2014] <http://www.jstor.org/stable/23086423>

Simonton, D.K. (2009). Varieties of (Scientific) creativity, a hierarchical model of domain-specific disposition, development, and achievement. *Perspectives on Psychological Science*, 4, 441-452, doi: 10.1111/j.1745-6924.2009.01152.x

*A Comparison Study For Thinking Skills of Higher Education Students In Terms of
Visual Arts Education*

Sözbilir, M. (2014). *Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi*. In M.Metin (Eds.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (115-135). Ankara: Pegem Akademi

Statistics Canada and OECD (2005) *Learning a Living First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Statistics Canada, OECD Publishing. Ottawa and Paris. [Internet-Nov.08.2014] <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34867438.pdf>

Sungur, N. (1988) *Yaratıcı Sorun Çözme Programlarının Etkililiği-EYT Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme [The Creative Problem-Solving Effectiveness Of Programs: A Trial on EYT Students]*. Phd Dissertation. Ankara University, Social Sciences Institute, Ankara.

Torrance, E. P. (1965). *Revarding creative behavior: experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Norms-Technical Manual (Research Edition). NJ: Personnel Press, Inc.

Wang, A. Y. (2012) Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 38-47, doi:10.1016/j.tsc.2011.09.001

X VE Y KUŞAĞI KADINLARININ KARAR VERME TARZLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Nil ENGİZEK

Istanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Pazarlama Anabilim Dalı,
nilkodaz@istanbul.edu.tr

Ahmet ŞEKERKAYA

Istanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Pazarlama Anabilim Dalı,
draseker@istanbul.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 24.08.2015 Makale Kabul Tarihi: 11.12.2016

Özet

Pek çok farklı ülkede denenmiş olan Tüketici Karar Verme Tarzları Ölçeği bu çalışma kapsamında X ve Y kuşağı kadınlarından oluşan bir örneklem üzerinde test edilmiştir. 185 adet X kuşağı ve 203 adet Y kuşağı olmak üzere toplamda 388 kadından yüz yüze anket yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Öncelikle verilere keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış karar verme tarzları ölçeğinin yapısı ve boyutları incelenmiştir. Analizler sonucu ortaya çıkan faktör yapıları temel alınarak X ve Y kuşağı kadınlarının bu boyutlar itibari ile benzerlik ve farklılıkları analiz edilmiştir. Mükemmeliyetçilik-yüksek kalite odaklılık, yenilik/moda odaklılık, eğlence/haz odaklılık, düşünmeden alışveriş etme / dikkatsizlik, alışkanlık-marka bağlılığı odaklılık ve alışverişe zaman ayırma boyutlarına göre iki kuşaktaki kadınların birbirinden anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Sonra yine söz konusu faktörler temel alınarak kümeleme analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre X ve Y kuşağı kadınlarından oluşan pazarın, karar verme tarzları itibari ile anlamlı beş pazar bölümünde toplandıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tüketici Karar Verme Tarzları, X Kuşağı, Y Kuşağı, Kadın Tüketiciler

ANALYZING GENERATION X AND Y FEMALES BASED ON THEIR DECISION MAKING STYLES

Abstract

The Consumer Decision Making Style Inventory which has been tested in many countries is examined by using a sample comprised of generation X and Y female consumers. Data is collected from 185 generation X females and 203 generation Y females via a face to face, self-administered questionnaire. Factor structure and dimensionality of CSI are examined by exploratory and confirmatory factor analyses. The differences and similarities were examined between two generations by using t test. High quality consciousness, novelty-fashion consciousness, recreational – hedonistic shopping consciousness, impulsive-carelessness, habitual-brand loyal orientation toward consumption and allocate time to shopping were the dimensions that generation X and Y females differed from each other. After that a cluster analysis was performed by using all samples. The results showed that five different market segments were gathered based on their decision making styles.

Keywords: Consumer Decision Making Styles, Generation X, Generation Y, Female Consumers

1. Giriş

Küreselleşmenin ve de internetin etkisiyle birlikte tüketiciler sadece yaşadıkları yerlerde değil dünyanın hemen hemen her yerindeki ürün ve hizmetlere kolaylıkla ulaşabilmektedir. Ayrıca alışveriş merkezlerinin sayılarındaki artışla beraber tüketicilerin çok sayıda ürün / hizmet alternatifleri ile karşı karşıya kalması ve sürekli olarak firmalardan tüketicilere gönderilen reklam içerikli mesajlar onların tüketim kararlarını geçmişe göre daha karmaşık ve de daha önemli hale getirebilmektedir (Hafstrom, Chae ve Chung, 1992). Ancak tüketiciler, karar vermeleri üzerinde birçok farklı uyarının etkisi olmasına rağmen, kolaylıkla değişmeyen belirli karar verme tarzlarına sahiptirler (Stone, 1954; Darden ve Reynolds, 1971; Moschis, 1976; Darian, 1987; Sproles, 1985; Hafstrom, Chae ve Chung, 1992; Durvasula, Lyonski ve Andrews, 1993). Tüketici karar verme tarzlarını bilmek pazarlamacıların, her bir hedef pazar için uygun stratejiler ve iletişim kampanyaları geliştirmelerine olanak sağlayacaktır (Mitchell ve Bates, 1998). Söz konusu kavram, bu kadar önemli olması sebebi ile uzun zamandır akademisyenlerinde ilgi odağı haline gelmiş ve birçok ülkede farklı örneklem grupları üzerinde çalışılmıştır (Hafstrom ve diğer., 1992; Durvasula ve diğer., 1993; Lyonski ve diğer., 1996; Mitchell ve Bates, 1998; Fan ve Xiao, 1998; Walsh, Mitchell ve Thurau, 2001; Hiu ve diğer., 2001) . Ancak bu zamana kadar yapılmış olan çalışmaların çoğu üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve Sproles ve Kendall (1986) tarafından geliştirilmiş olan Tüketici Tarzları Envanterini (TTE) test etmeye yönelik olmuştur. Bu çalışmada ise diğerlerinden farklı olarak spesifik tüketim tarzları olduğu düşünülen X ve Y kuşağı kadınlarının söz konusu tüketici tarzları itibari ile farklılıkları incelenmiştir.

Çalışma kapsamında tüketicilerin karar verme tarzlarını ölçmeye yönelik olarak Sproles ve Kendall (1986) tarafından geliştirilen Tüketici Tarzları Envanteri temel alınmıştır. Bu ölçeği kullanan literatürdeki diğer çalışmalar da (Hafstrom ve diğer., 1992, Mitchell ve Bates, 1998, Tai, 2005, Bauer, Sauer ve Becker, 2006) incelenerek Türk tüketicileri açısından anlaşılır ve anlamlı olacak şekilde literatürde değinilen iki adet karar verme tarzı daha eklenmiştir: çevre ve sağlık bilinci, sosyal çevreye duyarlılık. Toplam on boyuttan oluşan karar verme tarzı ölçeği X ve Y kuşağı kadınları üzerinde test edilmiş ve benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulduktan sonra kümeleme analizi gerçekleştirilerek oluşan kümeler yorumlanmıştır. Noble ve Schewe'e (2003) göre kuşakları temel alarak pazarı bölümlere ayırmak pazarlamacılar için çok önemli bir teknik olabilir.

Çalışmada öncelikle tüketici karar verme tarzları ve kuşaklara yönelik literatür taramasına yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın metodolojisi anlatılmış ve araştırma sonuçları sunulmuştur.

2. Kavramsal Çerçeve

2. 1 Tüketicilerin Karar Verme Tarzları

Sproles ve Kendall (1986: 268) tarafından “bir tüketicinin karar verme yaklaşımını belirleyen zihinsel yönelim” olarak tanımlanan tüketici karar verme tarzının zihinsel ve duygusal özellikleri vardır ve temel bir tüketici kişiliğidir.

Tüketicilerin karar verme tarzları ile ilgili yapılan araştırmaların, yaklaşım tarzlarına göre genel olarak üç ana grupta toplanabileceği söylenmektedir (Sproles ve Kendall, 1986). Bunlar, genel tüketici “tiplerini” tanımlayan tüketici tipolojisi yaklaşımı (Darden ve Ashton, 1974; Moschis, 1976), tüketici davranışı ile ilgisi olduğu düşünülen yüzden fazla özelliği tanımlayan psikografik/yaşam tarzı yaklaşımı (Latovicka, 1982; Wells, 1975) ve karar verme tarzı ile ilgisi olan zihinsel ve duygusal yönelimlere odaklanan tüketici özellikleri yaklaşımıdır (Sproles,1985; Sproles ve Kendall, 1986; Sproles ve Sproles, 1990). Tüketici özellikleri yaklaşımının temel varsayımı, tüketicilerin, karar verme tarzlarını belirleyen zihinsel ve duygusal yönelimlere sahip olduklarıdır (Sproles ve Kendall, 1986). Tüketici davranışı literatüründe ayrıca rasyonel alışverişten kalite bilincine, plansız alışverişten aşırı bilgi yüklemesine uzanan temel tüketici karar verme özellikleri tanımlanmıştır. Bu da göstermektedir ki, tüketicilerin karar verme tarzlarını belirlemeye yönelik yaklaşımlar her ne kadar birbirinden farklı olsa da, belirli yaklaşımlar tüketicilerin karar almasında kilit öneme sahiptir (Sproles ve Kendall, 1986).

Lysonski, Durvasula ve Zotos’a (1995) göre yukarıda anlatılmış olan üç yaklaşım arasında tüketici özellikleri yaklaşımı, tüketicilerin karar vermelerinde zihinsel yönelimli olduğunu varsayması nedeni ile en güçlü ve açıklayıcı olanıdır. Bu yaklaşımın temeli ise Sproles’in (1985) yapmış olduğu çalışmaya dayanmaktadır. Sproles (1985) bu çalışmasında, geçmiş çalışmalara dayanarak oluşturduğu dokuz adet tüketici karar verme tarzını ölçtüğünü iddia ettiği, tüketicilerin alışverişe ve satın almaya karşı genel eğilimlerini ölçen 50 ifadeli bir ölçek geliştirmiştir. Ancak gerçekleştirmiş olduğu keşfedici faktör analizi sonucu dokuz faktörden sadece altı tanesi doğrulanmıştır. Bu model altı adet karar verme tarzını ölçen ilk kantitatif ölçektir. Sproles ve Kendall (1986) daha sonra orijinal ölçekteki 40 ifadeyi kullanarak daha hassas bir ölçek geliştirmişler ve “Tüketici Tarzları Envanteri” adını verdikleri bu ölçeği Amerika’da 482 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde test etmişlerdir. İlk geliştirilen ölçekteki altı boyut bu çalışmada da doğrulanmış ve ek olarak iki boyut daha oluşarak toplamda sekiz adet temel tüketici karar verme tarzlarını ölçen bir ölçek ortaya çıkmıştır.

Ortaya çıkan bu “Tüketici Tarzları Envanteri” şu boyutları içermektedir:

(1) Mükemmeliyetçilik - yüksek kalite odaklılık: Bu boyutta yer alan ifadeler en iyi kaliteyi arayan tüketici yaklaşımını ölçmektedir. Mükemmeliyetçi olan tüketicilerin aynı zamanda dikkatli, sistematik ve ürünler arasına karşılaştırmalar yaparak alışverişlerini gerçekleştirmesi beklenmektedir.

(2) Marka Odaklılık: Bu boyutta yer alan ifadeler tüketicilerin marka bilincini yani “fiyat eşittir kalite” yaklaşımını benimseyen tüketici yaklaşımını ölçmektedir. Marka bilinci yüksek olan tüketiciler pahalı ve iyi bilinen markaları satın alma eğilimindedir. Ayrıca markalı ürünlerin satıldığı ve yüksek fiyatların olduğu departmanlı ve özellikli mağazalara karşı pozitif tutum içerisindedirler. Diğer bir özellikleri ise en çok satan ve reklamı en çok yapılan markaları tercih etmeleridir.

(3) Yenilik-moda odaklılık: Bu özellik itibari ile yüksek değerlere sahip olan tüketiciler yenilik ve moda bilincine sahiptirler. Yeni şeyler aramaktan heyecan ve keyif duyma eğilimindedirler. Son moda trendleri takip ederler ve modayı takip edebilmek onlar için çok önemlidir. Ayrıca çeşitlilik arayışı da bu özelliğin önemli bir yönüdür.

(4) Eğlence ve haz odaklılık: Bu boyut tüketicilerin eğlence ve haz odaklı alışveriş bilincinde olup olmadığını ölçer. Bu özellikteki bireyler alışveriş yapmaktan keyif alırlar ve alışveriş yaparken eğlenirler.

(5) Fiyat odaklılık: Bu boyut tüketicilerin fiyat bilinçli olma özelliğini tanımlar. Bu özelliğe sahip tüketiciler indirimli fiyatları araştırırlar. Daha da önemlisi, ödedikleri paranın karşılığında en iyisini almak konusunda duyarlıdırlar.

(6) Düşünmeden alışveriş etme-dikkatsizlik: Tüketicilerin alışverişlerini düşünmeden, planlamadan yapma eğiliminde olup olmadıklarını ölçer. Bu özellikteki tüketiciler alışverişlerini planlamadan yapma ve alışverişlerinde ne kadar harcadıkları ile ilgili endişeli görünmeme eğilimindedirler.

(7) Çok seçenek karşısında kararsızlık: Bu özellikteki tüketiciler çok fazla marka ve mağaza alternatifi karşısında seçim yaparken zorluk çekerler.

(8) Alışkanlık-marka bağlılığı odaklılık: Bu boyut tüketicilerin favori markaları ve mağazaları olup olmadığını ve bunlar arasında tercih yaparken alışkanlıklarına göre karar verip vermediğini ölçer.

Sproles ve Kendall (1986) tarafından geliştirilen bu sekiz boyutlu “Tüketici Tarzları Envanteri” ölçeğinin genellenebilirliği birçok ülke ve örneklem üzerinde test edilmiştir. Örneğin Durvasula, Lysonski ve Andrews (1993) Yeni Zelanda’da üniversite öğrencileri üzerinde bu ölçeği test etmiş ve birkaç değişken hariç, diğerlerinin, orijinal ölçekteki gibi, olması gereken boyutlar altında toplandığı görülmüştür. Başka bir çalışma Hafstrom, Chae ve Chung (1992) tarafında Kore’de, yine üniversite öğrencisinden oluşan 310 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Sproles & Kendall’ın (1986) benzer olmakla birlikte Kore örneğinde “zaman ve para tasarrufu” şeklinde adlandırılan yeni bir boyut elde edilmiştir. Lysonski, Durvasula ve Zotos (1995) Amerika, Hindistan, Yunanistan ve Yeni Zelanda’daki toplam 486 üniversite öğrencisinden topladığı veri ile ölçeğin farklı kültürlerde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmiştir. “Marka odaklılık”, “yenilik-moda odaklılık” ve “alışkanlık-marka bağlılığı odaklılık” boyutlarının dört ülke için ortak boyut oldukları bulunmuştur. Ölçeğin İngiltere’deki

geçerliliği Mitchell ve Bates (1998) tarafından üniversite öğrencileri ile Bakewell ve Mitchell (2004) tarafından ise erkek üniversite öğrencileri ile test edilmiştir.

Söz konusu ölçeği Türkiye’de de test eden az sayıda da olsa araştırma (Ünal ve Erciş, 2006; Kavas ve Yeşilada, 2007; Yaşın, 2009; Ceylan, 2013; Dursun, Alniaçık ve Kabadayı, 2013) bulunmaktadır.

Ünal ve Erciş (2006), Türk tüketiciler üzerinde kişisel değerlerin satın alma tarzları üzerine etkisini araştırdıkları çalışmada, orijinal ölçeğe sekiz madde ilave ederek keşfedici faktör analizi uygulamışlardır ve elde edilen toplam on boyutun altısı orijinal boyut ile benzerlik göstermiştir. Ünal ve Erciş (2008) çalışmalarında yeni boyutlar olarak alışveriş uzmanlığı, değişiklik aramak, plansız alışveriş yapmak ve alışverişe zaman ayırıp zevk almak boyutlarını elde etmişlerdir. Ünal & Erciş (2008) gerçekleştirmiş oldukları başka bir çalışmada cinsiyete göre tüketim tarzlarının farklılaşıp farklılaşmadığını 18 yaşından büyük yetişkinlerden topladıkları örneklem üzerinde incelemişlerdir. Elde edilen bulgular kadın ve erkeklerin farklı karar verme tarzları olduğunu göstermiştir. Yaşın (2009) 602 yetişkinden topladığı veriler ile gerçekleştirdiği analiz sonucunda orijinal ölçekten farklı olarak dokuz faktör elde etmiş ve kadın ve erkeklerin bu boyutlar itibari ile nasıl farklılaştığını irdelemiştir. Ceylan (2013) Tüketici Tarzları Envanterinin Türk kültüründe geçerliliğini araştırmak üzere 389 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada orijinal ölçek ile benzer olan toplam beş boyut elde etmiştir. Bunlar; mükemmeliyetçilik - yüksek kalite bilinci, eğlence ve haz odaklı alışveriş bilinci, yenilik-moda bilinci, çok seçenek karşısında kararsızlık, marka bilinci boyutlarıdır. Orijinal ölçekte olup elde edilemeyen boyutlar fiyat bilinci, düşünmeden alışveriş etme-dikkatsizlik ve alışkanlık-marka bağlılığı odaklılık boyutlarıdır. Dursun, Alniaçık ve Kabadayı (2013) yetişkinler ve öğrencilerden oluşan örneklemden veri toplamış ve yapılan analizler sonucunda dokuz faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

Yapılan tüm bu araştırmalarda faktör sayıları, soruların yüklendikleri faktörler ve faktör güvenilirlikleri ile ilgili bulgular, orijinal TTE ile benzer faktör yapılarının varlığını göstermiş ancak, muhtemelen ekonomik ve kültürel temelli bazı önemli farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum ölçeğin uluslararası düzeyde genelleştirilebilmesinin zorluğuna ve farklı ülkelerde uygulanmadan önce test edilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir (Dursun, Alniaçık ve Kabadayı, 2013: 296). Hatta Türkiye’de yapılan araştırmalarda dahi farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu bulgularda söz konusu ölçeğin farklı örneklerde farklı sonuçlar verdiğini ve genelleme yapılmasının zorluğunu göstermektedir.

2.2 X ve Y Kuşakları

Kuşak kavramı, genel olarak aynı zaman aralığında doğup büyümüş ve yaşam seyirleri birbirlerine benzeyen bireylerin oluşturduğu toplulukları ifade etmektedir. Bir bireyin gençlik yıllarında meydana gelmiş olan önemli sosyal, politik, tarihi ve ekonomik olaylar o bireyin değerler sisteminin oluşmasında etkili olduğu gibi bu değerler kişinin yaşamı boyunca değişmeyip sabit kalmaktadır (Strauss ve Howe, 1991; Hung ve diğer., 2007). Her kuşağın belirli birtakım karakteristik özelliklerinin

ve değer yargılarının olmasından dolayı, bireyler doğmuş oldukları kuşak grubunun davranışlarına benzer özellikler gösterirlerken, diğer kuşak grubunun davranışlarından farklı özellikler sergilemektedirler (Chen, 2010: 132 aktaran Gülez, 2014).

Literatürde kuşakların tanımları, sayısı ve bu kuşaklarını başlangıç ve bitiş tarihleri ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunmakla birlikte en çok kullanılanı şu şekildedir (Howe ve Strauss, 1992 aktaran Hawkins ve Motherbaugh, 2010): depresyon öncesi kuşağı (pre-depression generation) (1930'dan önce doğanlar), depresyon kuşağı (depression generation) (1930-1945 arası doğanlar), bebek patlaması kuşağı (baby boomer) (1946-1964 arası doğanlar), X kuşağı (generation X) (1965-1976 arası doğanlar), Y kuşağı (generation Y) (1977-1994 arası doğanlar) ve Z kuşağı (tweens) (1994'den sonra doğanlar). Bu çalışma kapsamında da X ve Y kuşakları temel alınmıştır.

1965 ve 1976 yılları arasında doğmuş olan kişilerin oluşturduğu X kuşağının Türkiye nüfusundaki oranı % 16'dır (TUIK, 2014). Bu orandaki kadın ve erkek sayısı dağılımı ise birbirine yakındır. 'Baby Buster' olarak da adlandırılan bu kuşağın genel olarak kullanılan diğer isimleri arasında 'twenty something' ve 'f-you generation' bulunmaktadır (Fisher, 1997 aktaran Roberts ve Manolis, 2000). İnterneti ilk kullanan kuşaktır. Bu kuşaktaki doğan kişiler özgürlüğüne düşkün, girişimci, tüketim odaklı ve aynı zamanda şüpheli kişilikleri ile bilinmektedirler (Barber ve diğer., 2008; Olsen ve diğer., 2007; Glass, 2007). Bu kuşaktaki bireylerin gençlik yılları tüketimin hızla artmaya başladığı, yüzlerce TV kanalının açıldığı bir döneme gelmektedir.

Y kuşağı 1977 ile 1994 yılları arasında doğanlara verilen ortak isimdir. Bu kuşak aynı zamanda internet kuşağı, echo-boomers, millennial ve nexters olarak da anılmaktadır. Bu kuşağın en ayırt edici özelliği teknolojiye düşkünlükleri ve internet çağında büyümüş bir kuşak olmalarıdır. Teknolojinin de gelişmesiyle küreselleşmenin etkilerini en çok yaşayan kuşaktır. X kuşağındaki bireylerin aksine Y kuşağı bireyleri iyimser, kendine güvenen, değişime açık ve aynı zamanda sabırsız ve hemen başarı elde etmek isteyen özelliklere sahiptirler (Gilboa ve Yavetz, 2010). Sosyal olarak bilinçli ve çevreci bir kuşaktır. Sosyal ağlar bu kuşak için çok önemlidir (Hewlett ve diğer., 2009). Marka ve moda odaklı olan bu kuşak için alışveriş bir zorunluluk olmaktan ziyade keyifli bir deneyimdir (Morton, 2002; Bakewell ve Mitchell, 2003). Türkiye nüfusunun % 29,54'i Y kuşağı olup bu orandaki kadın ve erkek dağılımı birbirine yakındır (TUIK, 2014).

3. Metodoloji

Bu başlık altında araştırmanın amacı, modeli, değişkenleri, hipotezleri, veri toplama yöntemi ve örnekleme sürecinden bahsedilmiştir

3.1 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın çıkış noktasını farklı kültürde yaşayan tüketicilerin farklı karar verme tarzları olacağı önermesi oluşturmaktadır. Araştırmanın temel amacı ise

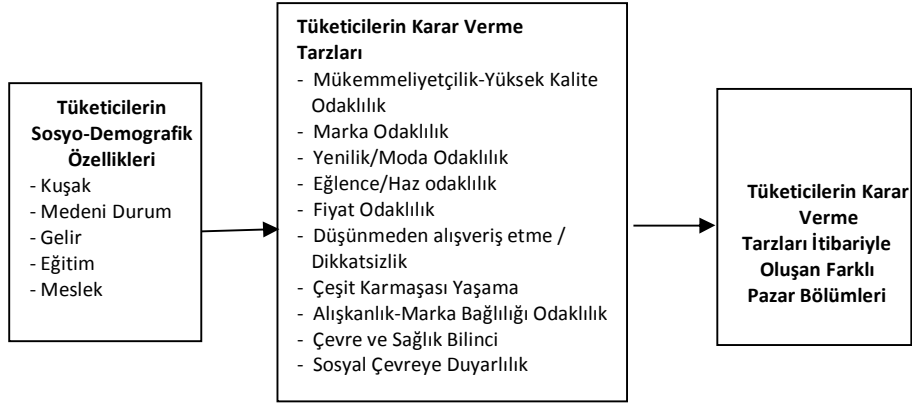
İstanbul'da yaşamakta olan X ve Y kuşağı kadınlarının karar verme tarzlarını belirleyip oluşan faktör yapılarını temel alarak farklı pazar bölümleri oluşup oluşmadığını test etmektir. Ayrıca bu pazar bölümlerinin söz konusu karar verme tarzları ve sosyo-demografik özellikleri itibari ile nasıl farklılaştığını ortaya koymak araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır.

3.2 Araştırmanın Modeli, Değişkenleri ve Hipotezleri

X ve Y kuşağı kadınlarının alışveriş tarzları ve sosyo-demografik değişkenler olmak üzere iki değişken grubundan oluşan araştırma modeli Şekil 1'de görülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda tüketicilerin karar verme tarzlarını ölçmede literatürde sıklıkla kullanılan Sproles ve Kendall (1986) tarafından geliştirilen sekiz boyutlu Tüketici Tarzları Envanteri ölçeği çalışmanın temelini oluşturmakla birlikte Hafstrom ve diğer., (1992); Mitchell ve Bates (1998), Tai (2005), Bauer, Sauer ve Becker (2006) adlı yazarların çalışmalarından da faydalanılmış ve toplamda on boyuttan oluşan 51 ifadeli bir ölçek oluşturulmuştur. Bu boyutlar mükemmeliyetçilik-yüksek kalite odaklılık, marka odaklılık, yenilik/moda odaklılık, eğlence/haz odaklılık, fiyat odaklılık, düşünmeden alışveriş etme / dikkatsizlik, çeşit karmaşası yaşama, alışkanlık-marka bağlılığı odaklılık, çevre ve sağlık bilinci ve sosyal çevreye duyarlılıktır.

Şekil 1: Araştırmanın Modeli



Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen temel hipotezler şu şekildedir:

H₁: X ve Y kuşağı kadınları karar verme tarzları bakımından birbirinden anlamlı derecede farklıdır.

H₂: Karar verme tarzlarına göre X ve Y kuşağı kadınlarından oluşan tüketiciler $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiki olarak farklı pazar bölümleri oluşturmaktadır.

H₃: Sosyo-Demografik özelliklerine göre pazar bölümleri $\alpha= 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiki olarak farklılık göstermektedir.

3.3 Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Araştırmada veri ve bilgi toplama yöntemi olarak “yüz yüze anket” yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma ile ilgili saha çalışmasına geçmeden önce anket formunu oluşturacak ölçeklerin oluşturulmasında ikincil kaynaklardan yararlanılmıştır. Ölçeklerde yer alan ifadelerin anlaşılabilirliğini test etmek için bir taslak anket formu oluşturulmuş ve 20 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Elde edilen geri bildirimlere göre ifadelerle ilgili gerekli düzeltme ve sadeleştirmeler gerçekleştirilmiştir. Değişkenler 5’li Likert ölçeğinde sorulmuştur. Likert ölçeğinde derecelendirme; Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Ne katılıyorum ne katılmıyorum (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde yapılmıştır. Değişkenlerin son şekli Tablo 2’de yer almaktadır.

3.4 Örnekleme Süreci

Araştırmanın ana kütesini İstanbul’da yaşayan X ve Y kuşağı kadınları oluşturmaktadır. Çalışmanın ana kütesinin sadece kadınlardan oluşmasının nedeni ise cinsiyetin alışveriş davranışını anlama ve tahmin etmede önemli bir etken olmasıdır (Bakewell ve Mitchell, 2003). Bu sebeple iki cinsiyet arasından, bu çalışma kapsamında, kadın tercih edilmiş olup kuşak farkının aynı cinsten dahi nasıl bir farklılaşma yaratacağı irdelenmiştir. Ayrıca Türkiye’deki X ve Y kuşağı kadınları oranının toplam kadın nüfusunun %45,15’ini (TUIK, 2014) oluşturduğu düşünüldüğünde bu bölümün karar verme tarzlarını bilmek pazarlamacılar için önemli bir rekabet aracı olabilir.

Örnekleme yöntemi olarak tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kota örnekleme kullanılmıştır. Kota örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni ise veri toplanmasında cinsiyet ve doğum tarihi kotasının olmasıdır. Literatüre uygun olarak Y kuşağı 1977-1994 arasında doğanlar, X kuşağı ise 1965-1976 arasında doğanlar olarak sınıflandırılmıştır (Howe ve Strauss, 1992 aktaran Hawkins ve Motherbaugh, 2010).

Anketörlerin her birinden üç adet X ve üç adet Y kuşağı kadınları olmak üzere toplam altı kadın katılımcıdan veri toplanması istenmiştir. Veri toplama sırasında toplamda 450 adet anket dağıtılmıştır. Bu anketlerden eksik ve hatalı doldurulanların elenmesi sonucunda 388 kişiden oluşan bir örnek büyüklüğü elde edilmiştir. Ayrıca anket formunun başında da katılımcılara doğum tarihleri yıl olarak sorulmuş ve istenilen doğum tarihleri aralığında doğmamış olan bireylere ankete yapılmamıştır.

4. Araştırmanın Sonuçları

4.1 Araştırmaya Katılanların Özellikleri

Tablo 1’de araştırmaya dahil olan 388 kadın katılımcının ait oldukları kuşaklar, öğrenim durumları, meslekleri, medeni durumları ve gelir düzeyleri ile ilgili bilgiler görülmektedir.

Tablo 1’de de görüldüğü üzere; araştırmaya dahil olan 388 kadının %52,3’ü Y kuşağı iken, % 47,7’si X kuşağındadır. Meslek durumları incelendiğinde ev hanımları ve öğrencilerin eşit dağılımlarının (%29,9) olduğu dikkat çekmektedir. Bu iki meslek grubunu %17,3 ile özel sektör çalışanları izlemektedir. Öğrenim durumu itibarıyla çoğunluğun lise ve üniversite düzeyinde olduğu görülmektedir. Cevaplayıcıların evli ve bekar oranlarının birbirine yakın olduğu, gelir dağılımlarının 1000-4000 TL arasında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Katılımcıların ait oldukları kuşaklar ve sosyo-demografik özelliklerine ilişkin çapraz tablo da yapılmış ve ekte verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Örneğinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Kuşak	Frekans	Yüzde (%)	Medeni Durum	Frekans	Yüzde (%)
X	185	47,7	Bekar	184	47,4
Y	203	52,3	Evli	204	52,6
Toplam	388	100,0	Toplam	388	100,0

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde (%)	Gelir	Frekans	Yüzde (%)
İlkokul / Ortaokul	92	23,7	1000 TL ve altı	17	4,4
Lise	188	48,5	1001-2000 TL	82	21,1
Üniversite	100	25,8	2001-3000 TL	111	28,6
Yüksek Lisans	8	2,1	3001-4000 TL	78	20,1
Toplam	388	100,0	4001-5000 TL	36	9,3
			5001-6000 TL	29	7,5
			6001-7000 TL	12	3,1
Meslek	Frekans	Yüzde (%)	7001-8000 TL	9	2,3
Kamu Çalışanı	38	9,8	8001-9000 TL	4	1,0
Esnaf	7	1,8	9001 TL ve üzeri	10	2,6
İşçi	12	3,1			
Özel sektör çalışanı	67	17,3	Toplam	388	100,0
Öğrenci	116	29,9			
Emekli	14	3,6			
Serbest Meslek	6	1,5			
Ev Hanımı	116	29,9			
Diğer	12	3,1			
Toplam	388	100,0			

4.2 Tüketici Karar Verme Tarzları Ölçeğine İlişkin Keşfedici Faktör Analizi Sonuçları

Araştırma sürecinde elde edilen veriler ile öncelikli olarak karar verme tarzları ölçeğine keşfedici faktör analizi uygulanmıştır. Faktörlerin gruplandırılmasında Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Rotasyonu kullanılmıştır. Varimax rotasyonu, varyansın bütün faktörlerde en yüksek olmasını sağlamaktadır. Uygulanan faktör analizi sonucu toplam açıklanan varyans % 59,616 olmuştur. Hair,

Black, Babin ve Anderson, (2010: 118) göre faktör analizi sonucu faktörler tarafından açıklanan toplam varyansın genellikle %60 ve üzerinde olması beklenir. Bunun yanı sıra elde edilen faktör matrisinde, faktörlerde yer alan her bir değişkene ait faktör yükleri incelenmelidir. Faktör yükleri en az %30 ile %40 arasında yer almalıdır. %50 ve üzerindeki faktör yükleri uygulamada anlamlı olarak kabul edilmektedir. %70'in üzerindeki değerler ise faktörlerin yapısal olarak ölçeği iyi şekilde temsil ettiğini göstermekle birlikte herhangi bir analiz sonucu hedeflenen değerlerdir. Keşfedici faktör analizi sonucu faktör yükü 0,50'nin altında olan değişkenler (D5, D6, D7, D18, D35 ve D51) analiz dışında bırakılmıştır. Ayrıca analiz sonucunda birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip değişkenler (D8, D19 ve D43) elenerek analiz tekrar edilmiştir. Sonuçta faktör analizi 42 değişken üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Keşfedici faktör analizinde faktör yapısının uygunluğu Bartlett's Küresellik testi ile değerlendirilebilmektedir. Bartlett's Küresellik testi sonucunun anlamlı çıkması korelasyon matrisinde en azından bazı değişkenler arasındaki korelasyonun anlamlı olduğunu göstermektedir (Hair ve diğer., 2010: 105). Örneklem büyüklüğü ise KMO testi ile belirlenebilmektedir. KMO değerinin en az 0,5 olması gerekir (Hair ve diğer., 2010: 105). Tablo 2'de verilen Bartlett's testi ve KMO değerleri, faktör yapısının uygun ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Keşfedici Faktör Analizi Sonucu

Değişken Kodu	Faktör 1: Mükemmeliyetçilik-Yüksek Kalite Odaklılık	Faktör Yükü
D1	En iyi kaliteyi almak benim için çok önemlidir.	,781
D2	Alışveriş söz konusu olduğunda seçenekler arasından en iyisini almaya çalışırım.	,724
D3	Genelde kaliteli ürünleri almayı tercih ederim.	,825
D4	Kaliteli ürünleri bulmak için özel çaba gösteririm.	,727
D5*	Satın aldığım ürünlerin kalitesi ile ilgili çok düşünmem.	Silindi
D6	Satın aldığım ürünlerle ilgili standartlarım çok yüksektir.	Silindi
D7*	Yeterince iyi olduğunu düşündüğüm ilk ürün ve/veya markayı hemen alırım.	Silindi
D8*	Bir ürünün beni memnun edebilmesi için mükemmel olmasına gerek yoktur.	Silindi
Faktör 2: Marka Odaklılık		
D9	Benim için en iyi olan tanınmış markalardır.	,680
D10	Genellikle daha pahalı markaları tercih ederim.	,714
D11	Bir ürünün fiyatı ne kadar yüksekse kalitesinin de o kadar iyi olduğunu düşünüyorum.	,809
D12	Şık mağaza ve dükkanlar en iyi ürünü sunarlar.	,773
D13	En çok satan markaları almayı tercih ederim.	,618
D14	Genellikle reklamı çok yapılan markalar en iyi markalardır.	,638
Faktör 3: Yenilik/Moda Odaklılık		
D15	Genellikle en son moda bir veya daha fazla kıyafetim vardır.	,713
D16	Gardolabımı modası geçmeden yeni modelleriyle değiştirmeye çalışırım.	,709

D17	Modanın gerisinde kalmayan bir tarza sahip olmak benim için çok önemlidir.	,723
D18	Çeşitlilik olması için, farklı mağazalardan alışveriş yapar ve farklı markaları tercih ederim.	Silindi
D19	Yeni bir şeyler satın almak benim için çok eğlencelidir.	Silindi
Faktör 4: Eğlence/Haz Odaklılık		
D20*	Alışveriş yapmaktan keyif almam.	,646
D21	Alışverişe çıkmak eğlenerek yaptığım faaliyetler arasındadır.	,793
D22*	Birçok mağazadan alışveriş yapmak benim için zaman kaybıdır.	Faktör 11
D23	Alışverişe çıkmayı eğlenceli olduğu için seviyorum.	,760
D24*	Alışverişini hızlı yaparım.	Faktör 11
Faktör 5: Fiyat Odaklılık		
D25	Mümkün olduğunca indirimde olan ürünleri satın alırım.	,756
D26	Fiyatı daha uygun olan ürünler genellikle tercihimdir.	,726
D27	Ödediğim paranın karşılığında en iyisini alabilmek için dikkatlice araştırırım.	,641
D28	Yapılan indirimlerin satın alma kararımında önemli rolü vardır.	,795
D29	Alternatifler arasında tercih yapacağım zaman indirim oranlarını karşılaştırırım.	,785
D30	Yapılan indirimler alışveriş tercihlerimin şekillenmesinde büyük rol oynar.	,789
Faktör 6: Düşünmeden Alışveriş Etme / Dikkatsizlik		
D31	Alışveriş konusunda şu andakinden daha dikkatli olmalıyım.	,593
D32	Alışveriş yaparken düşünmeden karar veririm.	,656
D33	Sonrasında pişman olduğum pek çok dikkatsiz alışveriş yapmışımdır.	,642
D34	En iyisini almak için alışverişe çok zaman ayırırım.	Faktör 11
D35*	Ne kadar harcama yaptığıma dikkat ederim.	Silindi
Faktör 7: Çeşit Karmaşası Yaşama		
D36	Çok fazla marka seçeneği olmasından dolayı seçim yaparken aklım karışıyor.	,708
D37	Bazen alışveriş için hangi mağazaları seçeceğim konusunda zorlanıyorum.	,765
D38	Ürünler hakkında ne kadar fazla şey öğrenirsem aralarından seçim yapmak da o kadar zorlanıyorum.	,839
D39	Farklı ürünlerle ilgili edindiğim bilgiler kafamı karışmasına yol açıyor.	,808
Faktör 8: Alışkanlık-Marka Bağlılığı Odaklılık		
D40	Tekrar tekrar satın aldığım favorim olan markalar vardır.	,693
D41	Hoşuma giden bir ürün ya da marka bulduğum zaman, onu kolay kolay bırakmam.	,724
D42	Her alışverişe çıktığımda aynı mağazaya giderim.	,625
D43*	Satın aldığım markaları sürekli olarak değiştiririm.	Silindi
Faktör 9: Çevre ve Sağlık Bilinci		
D44	Elimden geldiğince, çevreye gereken özeni gösteren marka/ürünleri tercih etmeye çalışırım.	,575
D45	Çevreci ürünleri daha pahalı olsalar bile tercih ederim.	,820
D46	İnsan sağlığına gereken önemi veren ürünleri, daha pahalı olsalar	,837

X ve Y Kuşak Kadınlarının Karar Verme Tarzları Bakımından İncelenmesi

	bile tercih ederim.	
D47	Çoğunlukla sağlıklı organik gıdalar satın alırım.	,661
Faktör 10: Sosyal Çevreye Duyarlılık		
D48	Arkadaşımdan yaptığı öneriler ürün ve marka tercihimin etkilidir.	,716
D49	Genellikle arkadaşlarım tarafından tavsiye edilen ürünleri satın almayı tercih ederim.	,774
D50	Ailemin düşünceleri ürün ve marka tercihim üzerinde etkilidir.	,641
D51	Satış personelinin yapmış olduğu öneriler ürün / marka tercihimin etkilidir.	Silindi
Faktör 11: Alışverişe Zaman Ayırmak		
D24*	Alışverişi hızlı yaparım.	,797
D34	En iyisini almak için alışverişe çok zaman ayırıyorum.	,670
D22*	Birçok mağazadan alışveriş yapmak benim için zaman kaybıdır.	,519

Toplam Açıklanan Varyans: % 59,616; Cronbach Alpha: %87

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Uygunluk Ölçümü = ,828; Barlett küresellik testi =8738,344, p=,000 (df=1275). * Ters Kodlanmış ifade

Keşfedici faktör analizi sonucu belirlenen on bir faktörden on faktörün orijinal ölçek ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen on birinci faktör ise ölçeğin bazı maddelerinin, orijinal ölçekte yer aldığı faktörlerden farklı faktör altında toplanarak yeni bir faktör oluşturması sonucu meydana gelmiştir. Orijinal ölçekte “eğlence-haz odaklılık” faktörü altında yer alan “Birçok mağazadan alışveriş yapmak benim için zaman kaybıdır” ve “Alışverişi hızlı yaparım” ifadeleri ile “düşünmeden alışveriş - etme dikkatsizlik” faktörü altında yer alan “En iyisini almak için alışverişe çok zaman ayırıyorum” ifadesi birleşerek çalışmada yeni bir boyut oluşturmuşlardır. Bu boyuttaki ifadeler Ünal ve Erciş (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada oluşan boyuta benzediğinden onlarınki ile aynı adlandırılmış ve “Alışverişe Zaman Ayırmak” olarak isimlendirilmiştir. Yeni bir boyut oluşturan bu üç değişkene bakıldığı zaman hepsinin yeni oluşturdukları faktörle içerik olarak uyumlu oldukları görülmektedir.

4.3 Tüketici Karar Verme Tarzları Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Keşfedici faktör analizinden sonra elde edilen faktör yapısını doğrulamak ve veriye ne düzeyde uyum gösterdiğini test etmek amacıyla 11 faktör ile ilişkili 42 gözlenen değişkene doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA kapsamında öncelikle kontrol edilen temel parametreler değişkenlerin standart regresyon ağırlıkları (faktör yükleri) (> 0.50), bu regresyon ağırlıklarının anlamlılık düzeyleri ve değişkenler arasındaki standartlaştırılmış artık kovaryans değerleri (standardized residual covariances) ($< \pm 2.58$) dir (Hair vd., 2010). Bu temel parametrelere dikkat edilerek iki değişken (D31 ve D42) silinmiştir. D20, D33 ve D50 no’u değişkenlerin SRA’ları her ne kadar 0,50’nin altında olsa da her bir değişkenin ait olduğu faktörün birleşik güvenilirliği olması gereken minimum değer olan 0,60’ın üzerinde olduğundan söz konusu değişkenler modelden elimine edilmemişlerdir. Bunun

sonucunda, 40 gözlenen değişkene ait DFA sonuçları Tablo 3’de sunulmaktadır. Tablo 3 kapsamında ölçme modeline ilişkin sunulan uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ise ölçme modelinin uyum iyiliği değerleri açısından uygun sonuçlar verdiği söylenebilir (Schermele-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Bu aşamadan sonra ölçeğin yapısal geçerliliği yakınsama ve ayırım geçerliliği temelinde test edilmiştir. Yakınsama ve ayırım geçerliliği DFA’nın hesaplamaya imkân verdiği yapı geçerliliğinin iki önemli göstergesidir. Yakınsama geçerliliği bir yapıyı ölçen alt boyutlarının gerçekten o yapının birer parçası olduğunu göstermek amacı ile yapılır. Diğer bir ifade ile bir ölçeğin yakınsama geçerliliğinin olabilmesi için bir yapıyı ölçen alt boyutların kendi aralarında belirli düzeyde korelasyonlarının olması diğer taraftan her bir boyutun tek başına var olabilmesi için de birbirlerine benzememesi yani ayrışması gerekmektedir. Bir yapı da yakınsama geçerliliğinin varlığından söz edebilmek için belirli koşullar vardır. Bunlar; söz konusu yapıdaki her bir değişkenin 0,50 ve üzeri standart regresyon ağırlığına sahip olması, boyutların ortalama açıklanan varyansının 0,50’den büyük olması ve birleşik güvenilirliğinin 0,60 ve üzeri olmasıdır (Hair ve diğer., 2010: 686). Tablo 3 incelendiğinde bazı boyutların ortalama açıklanan varyansları minimum değer olan 0,50’nin altında olmasında rağmen aynı boyutların birleşik güvenilirlikleri ve o boyutlar altındaki değişkenlerin SRA’ları olması gereken en az değerlerin üzerinde olduğundan söz konusu ölçeğin yakınsama geçerliliği olduğu iddia edilebilir. Diğer taraftan ayırım geçerliliği için temel koşul, bir boyuta ait ortalama açıklanan varyansın o boyutun diğer boyutlarla arasındaki en yüksek korelasyon katsayısının karesinden büyük olmasıdır (Fornell ve Larcker, 1981: 46, Hair ve diğer., 2010: 687). Tablo 4’de ölçeklere ait boyutlar arası korelasyon katsayıları ve ortalama açıklanan varyansları verilmiştir.

Tablo 3: Ölçüm Modelinde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Standart Regresyon Ağırlıkları, t Değerleri, Birleşik Güvenilirlik ve Ortalama Açıklanan Varyansları

Gizil ve Gözlenen Değişkenler	Standart Regresyon Ağırlığı	t değerleri	Birleşik Güvenilirlik (CR)	Ortalama Açıklanan Varyans (AVE)
Mükemmeliyetçilik-Yüksek Kalite Odaklılık			0,730	0,486
D1	0,720	_a		
D2	0,763	14,208***		
D3	0,895	16,181***		
D4	0,760	14,14***		
Marka Odaklılık			0,848	0,483
D9	0,698	_a		
D10	0,748	13,075***		
D11	0,746	13,047***		
D12	0,730	12,802***		
D13	0,632	11,218***		
D14	0,603	10,731***		

X ve Y Kuşak Kadınlarının Karar Verme Tarzları Bakımından İncelenmesi

Yenilik-Moda Odaklılık			0,848	0,650
D15	0,754	15,47***		
D16	0,822	_a		
D17	0,841	17,165***		
Eğlence-Haz Odaklılık			0,756	0,524
D20*	0,455	_a		
D21	0,879	8,403***		
D23	0,769	8,365***		
Fiyat Odaklılık			0,867	0,524
D25	0,698	_a		
D26	0,629	11,345***		
D27	0,626	11,3***		
D28	0,815	14,362***		
D29	0,750	13,359***		
D30	0,802	14,178***		
Düşünmeden Alışveriş Etme- Dikkatsizlik			0,702	0,577
D32	0,987	_a		
D33	0,425	3,234**		
Çok Çeşit Karmaşası Yaşama			0,840	0,573
D36	0,626	_a		
D37	0,672	10,88***		
D38	0,853	12,724***		
D39	0,848	12,697***		
Alışkanlık-Marka Bağlılığı Odaklılık			0,702	0,540
D40	0,728	8,268***		
D41	0,742	_a		
Çevre ve Sağlık Bilinci			0,782	0,478
D44	0,597			
D45	0,782	10,676***		
D46	0,779	10,662***		
D47	0,581	8,914***		
Sosyal Çevreye Duyarlılık			0,730	0,486
D48	0,797	_a		
D49	0,782	11,667***		
D50	0,461	8,052***		
Alışverişe Zaman Ayırmak			0,683	0,418
D22*	0,669	_a		
D24*	0,639	9,108***		
D34	0,631	9,047***		

*** Anlamlılık düzeyi $p < 0.001$. ** Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$. * Ters Kodlanmış ifade

_a Bu değişkene ait faktör yükü 1'e sabitlenmiştir

$\chi^2/df = 1,918$; GFI= 0,862; AGFI= 0,832; NFI= 0,824; IFI= 0,907; TLI= 0,890, CFI= 0,905;

RMSEA= 0,049; Hoelter index (0,05)= 221; Hoelter index (0,01)= 229

Tablo 4: Boyutlar Arasındaki Korelasyon ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	0,4864	0,1220	0,0630	0,0430	0,0400	0,1470	0,0003	0,1530	0,0680	0,0960	0,0760
2	0,3500	0,6198	0,1070	0,1050	0,1630	0,0670	0,0330	0,0420	0,1370	0,1900	0,1650
3	0,2520	0,3270	0,4832	0,3590	0,0720	0,0160	0,0280	0,0500	0,0625	0,0441	0,0480
4	0,2080	0,3240	0,5990	0,6505	0,2160	0,0046	0,0169	0,0490	0,1440	0,0810	0,0970
5	0,2000	0,4040	0,2680	0,4650	0,5237	0,0160	0,0021	0,0360	0,1990	0,0310	0,2900
6	0,3830	0,2590	-0,1280	-0,0680	0,1280	0,5241	0,0340	0,0320	0,0280	0,0290	0,0085
7	-0,0560	-0,1830	0,1660	0,1300	-0,0460	-0,1850	0,5774	0,0042	0,0019	0,0069	0,0380
8	0,3910	0,2050	0,2240	0,2210	0,1910	0,1790	0,0650	0,5725	0,0480	0,0190	0,0950
9	0,2610	0,3700	0,2500	0,3800	0,4470	0,1670	-0,0440	0,2190	0,5403	0,0210	0,2304
10	0,3100	0,4350	0,2100	0,2860	0,1770	0,1700	-0,0830	0,1380	0,1470	0,4781	0,0046
11	0,2760	0,4060	0,2190	0,3120	0,5400	0,0920	-0,1940	0,3090	0,4800	0,0680	0,4180

Değişkenler arası korelasyon, matrisin alt üçgeninde verilmiştir. Her bir ölçeğin ortalama açıklanan varyansı (average variance extracted) kalın rakamlarla köşegende belirtilmiştir. Paylaşılan varyanslar (korelasyonların kareleri) matrisin üst üçgeninde gösterilmiştir. 1: Sosyal Çevreye Duyarlılık, 2: Yüksek Kalite Odaklılık, 3: Marka Odaklılık, 4: Yenilik-Moda Odaklılık, 5: Eğlence-Haz Odaklılık, 6: Fiyat Odaklılık, 7: Düşünmeden Alışveriş Etme-Dikkatsizlik, 8: Çok Çeşit Karmaşası Yaşama, 9: Alışkanlık-Marka Bağlılığı Odaklılık, 10: Çevre ve Sağlık Bilinci, 11: Alışverişe Zaman Ayırmak

4.4 X ve Y Kuşağı Kadınlarının Karar Verme Tarzları itibari ile Farklılıklarının t testi ile İncelenmesi

Araştırmanın birinci hipotezi olan X ve Y kuşağı kadınlarının karar verme tarzlarının farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacı ile t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

t testi sonuçlarına göre X ve Y kuşağı kadınları marka odaklılık, fiyat odaklılık, çeşit karmaşası yaşama, çevre ve sağlık bilinci ve sosyal çevreye duyarlılık boyutları itibari ile farklılaşmamaktadır. Ancak mükemmeliyetçilik-yüksek kalite odaklılık, yenilik/moda odaklılık, eğlence/haz odaklılık, düşünmeden alışveriş etme / dikkatsizlik, alışkanlık-marka bağlılığı odaklılık ve alışverişe zaman ayırma boyutlarına göre iki kuşaktaki kadınların birbirinden anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Sonuç olarak farklı iki kuşağa mensup kadınların karar verme tarzlarında benzerliklerden çok farklılıklar olduğu söylenebilir. Boyutlara göre benzerlikler ve farklılıklar aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

(1) *Mükemmeliyetçilik-Yüksek Kalite Odaklılık*: Her iki kuşaktaki kadınlar bu boyut itibari ile yüksek bir ortalamaya (3,70 – 3,93) sahip olmakla birlikte Y kuşağı kadınlarının ortalamasının nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. İki gruptaki kadınların seçenekler arasında en iyisini bulmaya çalışma ve genelde kaliteli

ürünleri tercih etmeleri ile ilgili ifadeler bakımından yüksek ortalamalara sahip oldukları dikkat çekmektedir.

(2) *Marka Odaklılık*: Analiz sonuçlarına göre X ve Y kuşağı kadınları marka odaklılık boyutuna göre anlamlı olarak farklılaşmamakla birlikte her iki gruptaki bireylerin marka odaklı bir tüketim tarzı göstermeme eğilimindedir. Özellikle “genellikle daha pahalı markaları tercih ederim” ifadesine verilen cevapların ortalaması iki kuşaktaki kadın katılımcılar için en düşük ortalamaya sahiptir.

(3) *Yenilik/Moda Odaklılık*: X ve Y kuşağının birbirinden anlamı derecede farklılaştığı boyutlardan biri olan bu boyutta, Y kuşağı kadınlarının diğer kuşaktaki hem cinslerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Diğer bir ifade ile Y kuşağı kadınlarının yenilik ve moda bilinci X kuşağındakilere göre nispeten daha yüksektir. Ayrıca bu kuşaktaki kadınlar genellikle en son moda bir veya daha fazla kıyafetle sahipken, X kuşağındakiler için aynı durum geçerli değildir. X kuşağındaki kadınlar için, bu boyut temelinde, en dikkat çekici sonuç ise “Gardolabımı modası geçmeden yeni modelleriyle değiştirmeye çalışırım” ifadesine verilen cevapların ortalamasının düşük olmasıdır.

(4) *Eğlence-Haz Odaklılık*: Bu boyut itibari ile her iki grubun ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmakta ve her iki gruptaki kadınların eğlence/haz odaklı tüketim tarzlarının olduğu görülmektedir. X kuşağındaki kadınlara kıyasla, Y kuşağındakilerin alışveriş yapmaktan keyif aldığı ve alışverişe çıkmayı eğlenceli bir faaliyet olarak buldukları dikkat çekmektedir.

(5) *Fiyat Odaklılık*: Hem X hem de Y kuşağındaki kadınların yüksek ortalamaya sahip oldukları bu boyutta iki grup arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki gruptaki tüketiciler de indirimli fiyatları araştırırlar ve ödedikleri paranın karşılığında en iyisini almak konusunda duyarlıdırlar.

(6) *Düşünmeden Alışveriş Etme / Dikkatsizlik*: Her iki grubunda birbirinden istatistiki olarak farklılaştığı ve aynı zamanda diğerlerine göre, en düşük ortalamaya sahip oldukları boyuttur. Hem X hem de Y kuşağı kadınları düşünmeden alışveriş yapma eğiliminde değildirler. Ancak bu eğilimin X kuşağı kadınlarında daha fazla olduğu görülmektedir.

(7) *Çeşit Karmaşası Yaşama*: Her iki kuşaktaki kadınların çok fazla marka ve mağaza seçeneği karşısında seçim yaparken zorlanıp zorlanmadıkları konusundaki fikirleri kararsızdır.

(8) *Alışkanlık-marka bağlılığı odaklılık*: Bu boyut temelinde iki farklı kuşaktaki kadınlar arasında anlamlı bir fark olmakla birlikte her ikisinde yüksek ortalama değerlere sahiptir. Yani her iki gruptaki kadın tüketicilerin hem alışkanlıkları hem de marka bağlılığı eğilimleri yüksektir. Ancak Y kuşağı kadınlarının X kuşağındakilere göre daha yüksek bir eğilime sahip oldukları dikkat çekmektedir.

(9) *Çevre ve Sağlık Bilinci*: X ve Y kuşağı kadınları bu boyut itibari ile birbirinden farklılaşmamaktadırlar. Genel olarak her iki kuşaktaki kadınların çevre ve sağlık bilinçlerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak her ne kadar aradaki fark

istatistiki olarak anlamlı olmasada X kuşağındaki kadınların çevreye ve sağlığına özen gösteren ürün ve markaları tercih etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu analiz sonuçları arasındadır. Ancak Y kuşağı kadınlarının ise, çevreci ürünleri daha pahalı bile olsa tercih etme eğilimleri daha yüksektir. X kuşağı kadınları ise sağlığına özen gösteren ürünlere daha fazla para ödemeye razıdırlar.

(10) *Sosyal çevreye duyarlılık*: Her iki gruptaki kadınlar tüketim kararları ile ilgili olarak hem ailelerinden hem de arkadaşlarından etkilenmektedirler. Ancak burada dikkate değer bir sonuç şöyledir ki Y kuşağı kadınları arkadaşlarından daha çok etkilenme eğiliminde iken, X kuşağı kadınlarının tüketim kararlarını ailelerinden gelen yorum ve öneriler daha çok etkilemektedir.

(11) *Alışverişe Zaman Ayırmak*: Bu çalışma kapsamında elde edilmiş olan “Alışverişe Zaman Ayırmak” boyutuna göre her iki grup birbirinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Y kuşağın kadınlarının hızlı alışveriş yapmaktan keyif almadıkları ve birçok mağazadan alışveriş yapmanın zaman kaybı olduğunu düşünmedikleri görülmektedir.

Tablo 5: t Testi Sonuçları

Değişken Kodu	Faktörler ve Değişkenler	X Kuşağı Ortalama	Y Kuşağı Ortalama	Anl.
	Mükemmeliyetçilik-Yüksek Kalite Odaklılık	3,73	3,93	0,020**
D1	En iyi kaliteyi almak benim için çok önemlidir.	3,61	3,81	0,061
D2	Alışveriş söz konusu olduğunda seçenekler arasından en iyisini almaya çalışırım.	3,94	4,13	0,033**
D3	Genelde kaliteli ürünleri almayı tercih ederim.	3,88	4,05	0,065
D4	Kaliteli ürünleri bulmak için özel çaba gösteririm.	3,51	3,74	0,050
	Marka Odaklılık	2,55	2,60	0,529
D9	Benim için en iyi olan tanınmış markalardır.	2,75	2,77	0,845
D10	Genellikle daha pahalı markaları tercih ederim.	2,30	2,42	0,258
D11	Bir ürünün fiyatı ne kadar yüksekse kalitesinin de o kadar iyi olduğunu düşünüyorum.	2,56	2,58	0,872
D12	Şık mağaza ve dükkânlar en iyi ürünü sunarlar.	2,52	2,69	0,134
D13	En çok satan markaları almayı tercih ederim.	2,72	2,72	0,999
D14	Genellikle reklamı çok yapılan markalar en iyi markalardır.	2,42	2,40	0,866
	Yenilik/Moda Odaklılık	2,58	2,90	0,002**
D15	Genellikle en son moda bir veya daha fazla kıyafetim vardır.	2,71	3,19	0,000**
D16	Gardolabımı modası geçmeden yeni modelleriyle değiştirmeye çalışırım.	2,37	2,66	0,017**
D17	Modanın gerisinde kalmayan bir tarza sahip olmak benim için çok önemlidir.	2,65	2,86	0,086
	Eğlence/Haz Odaklılık	3,52	3,73	0,012**
D21	Alışverişe çıkmak eğlenerek yaptığım faaliyetler arasındadır.	3,50	3,73	0,028**

X ve Y Kuşak Kadınlarının Karar Verme Tarzları Bakımından İncelenmesi

D23	Alışverişe çıkmayı eğlenceli olduğu için seviyorum.	3,32	3,55	0,038**
D20	Alışveriş yapmaktan keyif almam.	3,72	3,92	0,075
	Fiyat Odaklılık	3,87	3,86	0,890
D25	Mümkün olduğunca indirimde olan ürünleri satın alırım.	3,85	3,78	0,425
D26	Fiyatı daha uygun olan ürünler genellikle tercihimdir.	3,86	3,72	0,120
D27	Ödediğim paranın karşılığında en iyisini alabilmek için dikkatlice araştırırım.	4,10	4,07	0,788
D28	Yapılan indirimlerin satın alma kararında önemli rolü vardır.	3,92	3,98	0,508
D29	Alternatifler arasında tercih yapacağım zaman indirim oranlarını karşılaştırırım.	3,72	3,79	0,463
D30	Yapılan indirimler alışveriş tercihlerimin şekillenmesinde büyük rol oynar.	3,78	3,83	0,615
	Düşünmeden Alışveriş Etme / Dikkatsizlik	2,41	2,61	0,031**
D32	Alışveriş yaparken düşünmeden karar veririm.	2,12	2,34	0,035**
D33	Sonrasında pişman olduğum pek çok dikkatsiz alışveriş yapmışımdır.	2,70	2,89	0,115
	Çeşit Karmaşası Yaşama	2,99	3,10	0,226
D36	Çok fazla marka seçeneği olmasından dolayı seçim yaparken aklım karışıyor.	3,02	3,15	0,252
D37	Bazen alışveriş için hangi mağazaları seçeceğim konusunda zorlanıyorum.	2,88	3,00	0,262
D38	Ürünler hakkında ne kadar fazla şey öğrenirsem aralarından seçim yapmak da o kadar zorlanıyorum.	3,05	3,14	0,448
D39	Farklı ürünlerle ilgili edindiğim bilgiler kafamı karışmasına yol açıyor.	3,03	3,13	0,366
	Alışkanlık-Marka Bağlılığı Odaklılık	3,56	3,85	0,002**
D40	Tekrar tekrar satın aldığım favorim olan markalar vardır.	3,50	3,76	0,019**
D41	Hoşuma giden bir ürün ya da marka bulduğum zaman, onu kolay kolay bırakmam.	3,62	3,94	0,001**
	Çevre ve Sağlık Bilinci	3,31	3,26	0,508
D44	Elimden geldiğince, çevreye gereken özeni gösteren marka/ürünleri tercih etmeye çalışırım.	3,36	3,27	0,333
D45	Çevreci ürünleri daha pahalı olsalar bile tercih ederim.	2,94	2,99	0,663
D46	İnsan sağlığına gereken önemi veren ürünleri, daha pahalı olsalar bile tercih ederim.	3,34	3,28	0,557
D47	Çoğunlukla sağlıklı organik gıdalar satın alırım.	3,60	3,50	0,360
	Sosyal Çevreye Duyarlılık	3,22	3,26	0,638
D48	Arkadaşımdan yaptığı öneriler ürün ve marka tercihim etkiler.	3,28	3,55	0,010**

D49	Genellikle arkadaşlarım tarafından tavsiye edilen ürünleri satın almayı tercih ederim.	3,04	3,06	0,841
D50	Ailemin düşünceleri ürün ve marka tercihim üzerinde etkilidir.	3,35	3,18	0,120
	Alışverişe Zaman Ayırmak	3,06	3,29	0,008**
D24*	Alışverişi hızlı yaparım.	2,88	3,06	0,000**
D34	En iyisini almak için alışverişe çok zaman ayırıyorum	3,15	3,27	0,115
D22*	Birçok mağazadan alışveriş yapmak benim için zaman kaybıdır.	3,13	3,53	0,291

* İfadeler Analiz Öncesi Ters Kodlanmıştır, ** p<0,05

4.5 Katılımcıların Karar Verme Tarzlarına Göre Farklı Pazar Bölümlerinin Oluşup Oluşmadığının Kümeleme Analizi ile İncelenmesi

Kümeleme analizi bireylerin tüm değişkenler itibarıyla benzerliklerini esas alarak benzer bireylerin aynı gruplarda veya kümelerde toplanması ve bu kümelerin tanımlanmasını esas alan çok değişkenli bir istatistik analizidir (Kurtuluş, 2010: 190). Analizin başlıca varsayımı elde edilecek kümelerin kendi içlerinde homojen, birbirleri arasında da heterojen bir yapıya sahip olmasının gerekliliğidir (Hair ve diğer., 2010:508).

Ele alınan araştırmada kümeleme analizi, önceden faktör analizi ile elde edilen 11faktörün skorlarına göre, birimlerin kümelere ayrılmasını sağlayabilmek için yapılmıştır. Bu süreçte uygun küme sayısının belirlenmesinde, hiyerarşik ve hiyerarşik olmayan yöntemleri ardışık olarak kullanılmıştır. Çalışmada, hiyerarşik kümeleme yöntemi (Wards Metodu) kullanılarak yığışım tablosunda (agglomeration schedule) yer alan Kareli Öklit Uzaklığı katsayılarının son beş aşamada büyük bir sıçrama yaptığının görülmesi sonucu tüketicilerin 11 faktöre göre 5 kümeye ayrılacağı sonucuna varılmaktadır. Ancak sonucun geçerliliğinden emin olabilmek için analiz tekrar uygulanarak dört ve altı küme elde edilmesi durumunda kümelere düşen birey sayıları, kümeler arası heterojenlik ve anlamlılık seviyeleri incelenmiştir. Sonuç olarak kümelerde yer alan birey sayıları, kümelerin kendi içindeki homojenliği ve kümeler arası heterojenlik kriterleri dikkate alınarak küme sayısı beş olarak belirlenmiştir.

Çalışmada oluşturulacak küme sayısı konusunda yapılan hiyerarşik kümeleme yöntemi ile ön bilgi elde edilmiş ve çalışma için gerekli küme sayısına karar verilmesinde ayrıca hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemlerinden k ortalamalar tekniği ile kümeleme analizi yapılmıştır. Bu analizin sonucu da bir önceki ile benzer olduğundan toplamda beş küme oluştuğuna karar verilmiştir. Faktörlerin küme oluşumunda etkinliğini araştırmak için ANOVA analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. ANOVA analizi sonuçlarına göre X ve Y kuşağı kadınlarının 5 kümeye ayrılmasında, 11 faktörün de anlamlı etkide bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca diskriminant analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen dört diskriminant fonksiyonunun anlamlı olduğu ve diskriminant fonksiyonunun herhangi bir birimi doğru sınıflandırma oranının % 83.5 olduğu bulunmuştur ki bu

da yüksek düzeyde bir ayırma gücünü göstermektedir. Bu sonuçlara göre oluşan beş küme birbirinden anlamlı derecede farklıdır.

Tablo 6: Nihai Küme Merkezleri, Varyans Analizi Sonucunda F Değeri ve Anlamlılık Düzeyleri

Değişken Kodu	Faktörler ve Değişkenler	1. küme N= 59	2. küme N= 108	3. küme N= 56	4. küme N= 77	5. küme N= 88	F Değeri	Anlamlılık
	Mükemmeliyetçilik-Yüksek Kalite Odaklılık	4,10	3,08	4,62	3,91	4,03	56,204	0,000
D1	En iyi kaliteyi almak benim için çok önemlidir.	4,05	2,99	4,41	3,75	3,90	24,465	0,000
D2	Alışveriş söz konusu olduğunda seçenekler arasından en iyisini almaya çalışırım.	4,34	3,34	4,70	4,12	4,19	36,252	0,000
D3	Genelde kaliteli ürünleri almayı tercih ederim.	4,22	3,19	4,66	4,05	4,24	43,445	0,000
D4	Kaliteli ürünleri bulmak için özel çaba gösteririm.	3,80	2,81	4,70	3,70	3,78	37,464	0,000
	Marka Odaklılık	2,08	2,22	3,37	2,96	2,50	38,529	0,000
D9	Benim için en iyi olan tanınmış markalardır.	2,31	2,27	3,64	3,13	2,80	23,354	0,000
D10	Genellikle daha pahalı markaları tercih ederim.	1,76	2,01	3,27	2,86	2,18	29,761	0,000
D11	Bir ürünün fiyatı ne kadar yüksekse kalitesinin de o kadar iyi olduğunu düşünüyorum.	2,08	2,29	3,39	2,97	2,38	16,300	0,000
D12	Şık mağaza ve dükkânlar en iyi ürünü sunarlar.	1,97	2,31	3,52	3,04	2,45	23,824	0,000
D13	En çok satan markaları almayı tercih ederim.	2,44	2,31	3,45	3,04	2,68	14,781	0,000
D14	Genellikle reklamı çok yapılan markalar en iyi markalardır.	1,90	2,13	2,93	2,71	2,51	12,337	0,000
	Yenilik/Moda Odaklılık	1,91	2,11	4,12	3,28	2,75	99,145	0,000
D15	Genellikle en son moda bir veya daha fazla kıyafetim vardır.	2,19	2,27	4,21	3,47	3,08	51,707	0,000
D16	Gardolabımı modası geçmeden yeni modelleriyle değiştirmeye çalışırım.	1,64	1,96	4,02	3,03	2,40	71,152	0,000
D17	Modanın gerisinde kalmayan bir tarza sahip olmak benim için çok önemlidir.	1,90	2,09	4,13	3,35	2,76	64,716	0,000
	Eğlence/Haz Odaklılık	3,79	2,90	4,35	3,70	3,90	47,142	0,000
D21	Alışverişe çıkmak eğlenerek yaptığım faaliyetler arasındadır.	3,75	2,81	4,41	3,75	3,92	36,816	0,000
D23	Alışverişe çıkmayı eğlenceli olduğu için seviyorum.	3,54	2,65	4,34	3,58	3,66	34,627	0,000
D20	Alışveriş yapmaktan keyif almam.	4,07	3,25	4,29	3,75	4,13	14,168	0,000
	Fiyat Odaklılık	4,23	3,54	3,96	3,79	4,03	12,740	0,000
D25	Mümkün olduğunca indirimde olan ürünleri satın alırım.	4,29	3,65	3,71	3,58	3,97	6,982	0,000
D26	Fiyatı daha uygun olan ürünler	4,19	3,69	3,61	3,61	3,91	5,317	0,000

Nil ENGİZEK, Ahmet ŞEKERKAYA

	genellikle tercihimdir.								
D27	Ödediğim paranın karşılığında en iyisini alabilmek için dikkatlice araştırdım.	4,41	3,65	4,45	4,03	4,23	14,039	0,000	
D28	Yapılan indirimlerin satın alma kararımda önemli rolü vardır.	4,24	3,53	4,07	3,95	4,22	12,645	0,000	
D29	Alternatifler arasında tercih yapacağım zaman indirim oranlarını karşılaştırdım.	4,10	3,33	3,91	3,83	3,89	8,065	0,000	
D30	Yapılan indirimler alışveriş tercihlerimin şekillenmesinde büyük rol oynar.	4,17	3,41	3,98	3,73	4,00	8,935	0,000	
	Düşünmeden Alışveriş Etme / Dikkatsizlik	2,31	2,66	2,27	3,36	1,90	39,949	0,000	
D32	Alışveriş yaparken düşünmeden karar veririm.	1,97	2,38	2,02	2,96	1,75	20,838	0,000	
D33	Sonrasında pişman olduğum pek çok dikkatsiz alışveriş yapmışımdır.	2,64	2,94	2,52	3,77	2,05	30,332	0,000	
	Çeşit Karmaşası Yaşama	3,71	2,61	3,71	3,37	2,44	52,841	0,000	
D36	Çok fazla marka seçeneği olmasından dolayı seçim yaparken aklım karışıyor.	3,68	2,59	3,75	3,49	2,51	28,699	0,000	
D37	Bazen alışveriş için hangi mağazaları seçeceğim konusunda zorlanıyorum.	3,58	2,52	3,55	3,21	2,41	24,774	0,000	
D38	Ürünler hakkında ne kadar fazla şey öğrenirsem aralarından seçim yapmak da o kadar zorlanıyorum.	3,78	2,70	3,80	3,36	2,44	32,359	0,000	
D39	Farklı ürünlerle ilgili edindiğim bilgiler kafamı karışmasına yol açıyor.	3,81	2,63	3,75	3,43	2,41	36,110	0,000	
	Alışkanlık-Marka Bağlılığı Odaklılık	3,77	3,12	4,45	3,81	3,84	26,869	0,000	
D40	Tekrar tekrar satın aldığım favorim olan markalar vardır.	3,61	3,02	4,39	3,88	3,70	19,469	0,000	
D41	Hoşuma giden bir ürün ya da marka bulduğum zaman, onu kolay kolay bırakmam.	3,93	3,21	4,50	3,74	3,97	21,122	0,000	
	Çevre ve Sağlık Bilinci	3,37	2,78	3,65	3,45	3,45	18,625	0,000	
D44	Elimden geldiğince, çevreye gereken özeni gösteren marka/ürünleri tercih etmeye çalışırım.	3,53	2,73	3,70	3,52	3,45	15,856	0,000	
D45	Çevreci ürünleri daha pahalı olsalar bile tercih ederim.	2,85	2,50	3,45	3,23	3,07	12,014	0,000	
D46	İnsan sağlığına gereken önemi veren ürünleri, daha pahalı olsalar bile tercih ederim.	3,36	2,85	3,63	3,47	3,49	7,548	0,000	
D47	Çoğunlukla sağlıklı organik gıdalar satın alırım.	3,75	3,06	3,84	3,58	3,81	9,765	0,000	
	Sosyal Çevreye Duyarlılık	3,82	2,68	3,52	3,49	3,16	31,284	0,000	
D48	Arkadaşımdan yaptığı öneriler ürün ve marka tercihim etkiler.	4,05	2,76	3,89	3,66	3,30	27,727	0,000	
D49	Genellikle arkadaşlarım tarafından tavsiye edilen ürünleri satın almayı	3,49	2,54	3,43	3,34	2,91	15,522	0,000	

X ve Y Kuşak Kadınlarının Karar Verme Tarzları Bakımından İncelenmesi

	tercih ederim.							
D50	Ailemin düşünceleri ürün ve marka tercihim üzerinde etkilidir.	3,93	2,74	3,25	3,47	3,26	14,848	0,000
	Alışverişe Zaman Ayırmak	3,43	2,72	3,75	3,28	3,12	18,159	0,000
D24*	Alışverişini hızlı yaparım.	3,15	2,66	3,35	2,98	2,98	3,985	0,004
D34	En iyisini almak için alışverişe çok zaman ayırıyorum	3,47	2,65	4,05	3,45	2,98	23,226	0,000
D22*	Birçok mağazadan alışveriş yapmak benim için zaman kaybıdır.	3,66	2,82	3,83	3,41	3,38	11,212	0,000

Analiz sonuçlarına göre birinci kümede 59, ikinci kümede 108, üçüncü kümede 56, dördüncü kümede 77 ve beşinci kümede 88 tüketici yer almıştır. Buna göre araştırma örneğinin %27,8'i ikinci kümede yer alırken %22,8'i beşinci kümede, %19,8'i dördüncü kümede, %15,2'si birinci kümede ve %14,4'ü üçüncü kümede yer almıştır. Yapılan kümeleme analizi sonucunda oluşan bu pazar bölümlerini en iyi tanımlayan özellikler incelenmiş, her biri alışveriş tarzları itibarıyla isimlendirilmeye çalışılmıştır. Birinci küme "Rasyoneller", ikinci küme "Alışverişten Kaçınanlar", üçüncü küme "Alışverişten En Fazla Keyif Alan, Sadık Moda Takipçileri", dördüncü küme "Dikkatsiz Alışveriş Yapanlar" ve beşinci küme ise "Planlı ve Ne İstedğini Bilenler" olarak isimlendirilmiştir.

Farklı kümelerdeki bu tüketicilerin farklı sosyo-demografik özelliklere sahip olup olmadıkları uygulanan ki-kare analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre uygulanan ki-kare analizine ait sonuçlar Tablo 7'de görülmektedir. Analiz sonucuna göre, farklı pazar bölümlerinde tüketiciler arasında $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde ait oldukları kuşak, medeni durum, eğitim durumu, meslek ve aile aylık toplam geliri açısından kümelerde istatistiki anlamda $\alpha=0,05$ düzeyinde analiz sonucu anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Gelir ile ilgili olarak yeniden sınıflandırma yapılmış ve aralıklar 2000 TL ve altı, 2001 – 4000 TL ve 4001 TL ve üzeri olarak yeniden düzenlenmiştir. Elde edilen yeni gelir gruplarına göre ki-kare analizi tekrarlanmış ve kümeler arasında istatistiki bakımdan $\alpha=0,048$ düzeyinde analiz sonucu anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 8).

Tablo 7: Ki-Kare Analizi Sonuçları

	1. küme N= 59	2. küme N= 108	3. küme N= 56	4. küme N= 77	5. küme N= 88	X ²	Anl.
Kuşak						6,935	0,139
X	45,80%	57,40%	37,50%	44,20%	46,60%		
Y	54,20%	42,60%	62,50%	55,80%	53,40%		
Medeni Durum						4,501	0,342
Bekar	54,2%	48,1%	39,3%	41,6%	52,3%		
Evli	45,8%	51,9%	60,7%	58,4%	47,7%		
Eğitim						11,539	0,483
İlkokul / Ortaokul	28,8%	26,9%	12,5%	23,4%	23,9%		
Lise	54,2%	46,3%	58,9%	44,2%	44,3%		
Üniversite	16,9%	25,0%	26,8%	28,6%	29,5%		
Yüksek Lisans /	,0%	1,9%	1,8%	3,9%	2,3%		

Doktora							
Meslek						35,703	0,298
Kamu Çalışanı	10,2%	11,1%	3,6%	9,1%	12,5%		
Esnaf	,0%	,9%	,0%	2,6%	4,5%		
İşçi	3,4%	4,6%	1,8%	1,3%	3,4%		
Özel sektör çalışanı	8,5%	22,2%	42,9%	29,9%	21,6%		
Öğrenci	39,0%	16,7%	16,1%	20,8%	25,0%		
Emekli	3,4%	4,6%	7,1%	1,3%	2,3%		
Serbest Meslek	1,7%	1,9%	,0%	2,6%	1,1%		
Ev Hanımı	33,9%	32,4%	28,6%	28,6%	26,1%		
Diğer	,0%	5,6%	,0%	3,9%	3,4%		
Aile Aylık Toplam Geliri						44,633	0,153
1000 TL ve altı	1,7%	5,6%	3,6%	3,9%	5,7%		
1001-2000 TL	30,5%	25,9%	7,1%	22,1%	17,0%		
2001-3000 TL	28,8%	31,5%	33,9%	31,2%	19,3%		
3001-4000 TL	22,0%	17,6%	25,0%	11,7%	26,1%		
4001-5000 TL	8,5%	6,5%	7,1%	10,4%	13,6%		
5001-6000 TL	5,1%	7,4%	7,1%	9,1%	8,0%		
6001-7000 TL	,0%	1,9%	3,6%	5,2%	4,5%		
7001-8000 TL	3,4%	,9%	1,8%	3,9%	2,3%		
8001-9000 TL	,0%	,0%	3,6%	,0%	2,3%		
9001 TL ve üzeri	,0%	2,8%	7,1%	2,6%	1,1%		

Tablo 8: "Aylık Toplam Aile Geliri İçin" Ki-Kare Analizi Sonuçları

Demografik Bilgiler		1. küme N= 59	2. küme N= 108	3. küme N= 56	4. küme N= 77	5. küme N= 88	X ²	Anl.
Aile Aylık Toplam Geliri	2000 TL ve altı	32,2%	31,5%	10,7%	26,0%	22,7%	15,650	0,048
	2001-4000 TL	50,8%	49,1%	58,9%	42,9%	45,5%		
	4001 TL ve üzeri	16,9%	19,4%	30,4%	31,2%	31,8%		

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmanın öncelikli amacını birçok farklı kültürde ve farklı örneklem grupları üzerinde araştırılmış olan tüketici karar verme tarzlarını Türk kültüründe ve farklı bir örneklem grubu olan X ve Y kuşağı kadınları söz konusu olduğunda nasıl farklılaştığını ortaya koymak oluşturmaktadır. Bir diğer amaç ise karar verme tarzlarının boyutları belirlendikten sonra tüketicilerin bu boyutlar itibarıyla oluşturdukları pazar bölümlerinin incelenmesidir. Karar verme tarzları tüketicilerin nasıl alışveriş yaptıklarını tanımlayan zihinsel bir süreç olarak ifade edilmektedir.

Tüketicinin sahip olduğu karar verme tarzı bir bakıma tüketici kişiliği olarak ele alınmaktadır (Sproles ve Kendall, 1986). Bu çalışmada karar verme tarzları, ürün kategorisinden bağımsız genel olarak tüketicilerin alışverişe yaklaşımları çerçevesinde ele alınmıştır. Karar verme tarzlarının, genel olarak alışveriş yönelimleri çerçevesinde incelenmesinde, karar verme tarzlarının literatürde tüketici kişiliği olarak yorumlanması etkili olmuştur. Ayrıca karar verme tarzlarını inceleyen diğer çalışmalarda da söz konusu kavram, tüketicilerin farklı ürünler, hizmetler ve satın alma durumlarında bile bağlı kaldıkları temel satın alma karar alma tutumları olarak yorumlanmış ve genel olarak alışverişe yaklaşım çerçevesinde incelenmiştir (Hafstrom, Chae ve Chung, 1992).

Çalışmanın ilk amacı olan karar verme tarzları ölçeğinin Türk kültüründe X ve Y kuşağı kadınları söz konusu olduğunda nasıl farklılaştığı keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Kullanılmış olan orijinal ölçekteki on faktöre ilave olarak bu çalışmada bir boyut (Alışveriş Zaman Ayırmak) daha oluşmuştur. Elde edilen faktörler temel alınarak gerçekleştirilmiş olan kümeleme analizi sonucunda beş küme oluşmuş ve birinci küme "Rasyoneller", ikinci küme "Alışverişten Kaçınanlar", üçüncü küme "Alışverişten En Fazla Keyif Alan Sadık Moda Takipçileri", dördüncü küme "Dikkatsiz Alışveriş Yapanlar" ve beşinci küme ise "Planlı ve Ne İstedğini Bilenler" olarak isimlendirilmiştir. Tüketicilerin karar verme tarzları açısından oluşturulan kümeler baktığımızda alışverişlerinde çoğunlukla mükemmeli aradıkları ve fiyat odaklı alışveriş yaptıkları görülmektedir. Kümeleri birbirlerinden ayıran özellikler ve her bir pazar bölümü için önerilen pazarlama stratejileri aşağıda anlatılmıştır.

(1) *Rasyoneller*: Bu kümedeki bireylerin en önemli özellikleri yenilikleri ve modayı takip etmemeleri, arkadaşlarından ve ailelerinden gelen ürün ve markalarla ilgili önerilerden diğer kümelerdeki bireylere göre çok daha fazla etkilenmeleri ve diğer kümelerdeki bireylere kıyasla marka odaklı alışveriş eğilimlerinin düşük olmasıdır. Pahalı ve en çok satan markaları tercih etmedikleri gibi yüksek fiyatın yüksek kalite olduğunu düşünmezler. Bu gruptaki kadınlar için kaliteli ve mükemmel ürünleri uygun fiyata bulmak çok önemlidir. Her ne kadar alışverişlerinde bütçelerine dikkat etselerde sağlıkları söz konusu olduğunda insan sağlığına önem veren ürünlere daha fazla para ödeyebilme ve organik gıdalar satın alma eğilimindedirler. Ancak çevreci olan ürünler için tersi bir durum söz konusudur ve bu tarz ürünler için fazla para ödeme istekleri yoktur. Diğer bir özellikleri ise marka bağlılığı yüksek olan bireyler olmalarıdır. Pahalı ve tanınmış marka tercih eğilimlerinin düşük olması ile birlikte mükemmel kalitedeki ürünler bu tüketicilerin satın alma tarzını belirlediğinden pazarlamacılar bu pazar bölümü için geliştirecekleri iletişim stratejilerinde duygusallıktan ziyade özellikle ürünlerin kalitesini ve fonksiyonel özelliklerini ön plana çıkarabilirler. Fiyat odaklı karar verme tarzı bu bölümdeki bireylerin diğer bir özelliği olduğundan, her indirim ve kampanya döneminde haberdar edilmeleri bu tüketicilerin satın alma kararlarını

etkileyecektir. Modayı takip etme eğilimi en düşük grup olduğundan bu tüketici grubunu en son moda ürünleri ile ilgili mesajları içeren kampanyalar ile hedef almaya gerek yoktur.

(2) *Alışverişten Kaçınanlar*: Bu kümede yer alan bireylerin en önemli özelliği diğerlerine kıyasla alışverişe en az zaman ayırmaları ve bunu bir zaman kaybı olarak görmeleridir. Alışverişten haz alma boyutunda diğer kümelerdeki bireylere göre en düşük katılımı göstermişlerdir. Ayrıca bu kümede yer alan tüketiciler; sağlık ve çevre bilinci, moda, marka, ürün ve fiyat bilincine sahip olma konusunda diğer kümelere kıyasla düşük düzeylerde katılım göstermiştir. Yine benzer şekilde arkadaşlarının ve ailelerinin ürünler ve markalar hakkında yaptıkları yorumlardan diğer kümelerdeki bireylere göre en düşük düzeyde etkilenirler. Bunların karar verme tarzları üzerinde en fazla etkisi olan etken indirimli ve fiyatı daha uygun olan ürünlerdir. Bu sebeple bu bölümü hedef alan pazarlamacıların tek yapması gereken bu tüketicileri indirimlerden ve mağaza içi yapılan promosyonlardan haberdar edip onları mağazalarına çekmeye çalışmak olabilir. Bu tüketiciler için alışveriş keyifli bir faaliyet olmadığı gibi alışverişlerini bir an önce tamamlamak isterler. Bunlar için önemli olan tek şey belki de ürünün kalitesinin, markasının önemi olmaksızın ihtiyaçlarını gidermektir. Standart, markasız veya perakende markalı, fiyatı uygun olan ürünler üreten veya satan firmalar bu kesimi hedef alabilirler. Bu gruptaki tüketicilerin satın alma tarzlarında fiyat odaklılık hariç diğer boyutların düşük katılımı olmasının nedeni çoğunluğun X kuşağı kadınları olmasından kaynaklandığı gibi, küme de olan Y kuşağı kadınlarının da daha olgun bir yaş aralığında olmalarından kaynaklandığı varsayılmaktadır.

(3) *Alışverişten En Fazla Keyif Alan, Sadık Moda Takipçileri*: Bu kümedeki bireylerin en önemli özellikleri modayı çok yakından takip etmeleri ve alışverişten en fazla keyif olan bireyler olmalarıdır. Ayrıca mükemmeliyetçilik boyutunda da en yüksek ortalamaya sahip küme olup, en iyisini almak için alışverişe zaman harcama eğilimindedirler. Hem alışverişe zaman ayırma eğilimlerinin yüksek olması hem de alışverişten keyif almaları nedeni ile bu tüketicilerin alışverişlerini daha da keyifli hale getirebilmek için son dönemlerde birçok alışveriş merkezinde bulunan güzellik merkezleri, el-ayak bakım merkezleri gibi uygulanmalara devam edilebilir.

Bu kümedeki bireyleri diğerlerinden ayıran diğer bir önemli özellik ise marka odaklı tüketim tarzında en yüksek katılımı göstermiş olmalarıdır. Diğer kümeler marka odaklı bir tüketim tarzını benimsemekle birlikte, buradakiler için “fiyat eşittir kalite” yaklaşımı öne çıkmaktadır. Ancak yine de indirimli ürünler alışveriş tercihlerinin şekillenmesini etkiler. Bu noktada daha uygun fiyatlarla markalı ürünler satan aynı zamanda şık ve gösterişli outlet mağazaları bu tüketici grubunu cezbedebilir. Tanınmış markaların en iyi olduğunu düşünüp şık mağaza ve dükkanların en iyi ürünleri sattıklarına inanırlar. Bu sebeple bu pazar bölümüne hitap edecek olan pazarlamacılar mağazalarının tasarımına oldukça özen göstermeli ve mümkün olduğu kadar markalarının bilinirliğini artıran ve marka imajını vurgulayan iletişim kampanyaları yapmalıdır. Ancak çok fazla ürün, marka ve

mağaza seçeneği karşısında seçim yaparken kafası en fazla karışan ve karar vermede en çok zorlanan bireyler bu kümede olduğu için perakendeciler mağazalarında çok fazla ve birbirine benzer ürünler/markalar satmayıp bu tüketiciler için bu karmaşayı azaltabilirler.

(4) *Dikkatsiz Alışveriş Yapanlar*: Plansız ve dikkatsiz alışveriş yapma eğilimi en fazla olan kümedir. Ayrıca moda ve yenilikleri üçüncü kümede yer alan bireylerden sonra en fazla takip eden gruptur. Ödedikleri paranın karşılığında en iyisini alabilmek onlar için çok önemlidir. Alışverişini bir zorunluluk olarak görmeyip keyif alırlar. Bu tüketici grubu için alışverişlerini daha keyifli hale getirecek mağaza içi etkinlikleri, eğlenceli sunumlar ve tanıtımlar yapılabilir. Özellikle mağaza ve market içi tasarım ve atmosferle ilgili yapılacak aktiviteler, yeni veya moda ürünlerin varlığı ise bu tüketicileri plansız alışverişe yöneltebilir.

(5) *Planlı ve Ne İsteddiğini Bilenler*: Bu kümedeki bireyler plansız alışveriş yapma eğilimi en az olan, dikkatli alışveriş yapan tüketicilerdir. Ne istediklerini bildikleri için çok fazla ürün, marka, mağaza seçeneği onların seçim yapmalarını zorlaştırmaz. Fiyat duyarlılıkları en yüksek gruptan biri olup pahalı markaları tercih etme eğilimi göstermedikleri gibi “fiyat eşittir kalite” gibi bir algıları yoktur. Alışveriş tercihlerinin şekillenmesinde kaliteli ürün ve uygun fiyatın rolü büyüktür. Bu pazar bölümü için en uygun fiyata en iyi kalitenin sunulduğunu belirten mesajlar içeren kampanyalar uygun stratejilerden biri olabilir. Alışverişlerini planlı ve dikkatli bir şekilde yaptıkları için ürünler arasında fiyat karşılaştırması yapma ihtimalleri yüksek olan bir tüketici grubudur. Hatta çok fazla ürün ve mağaza seçeneği karşısında kafaları karışmayan bir grup olduğu için bunları hedef alacak perakendeciler özellikle birçok ürün ve markayı aynı anda satışa sunabilirler. Sadece bu neden dahi bu tüketicilerin bu tarz mağazalara yönelmesine neden olabilir. Marka bağlılığı yüksek bir pazar bölümü olduğundan bu gruptaki tüketicileri kendi mağazalarına çekmeyi başarabilen perakendeciler için bu grup, bir defa bağlılık oluştuktan sonra, karlı bir pazar bölümü olabilir. Ancak bu grup ile ilgili dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da alışverişten en fazla keyif alanlardan biri olmalarıdır. Onları sıkmayan, eğlenceli mağaza ortamları oluşacak olan bağlılığın devamını etkileyebilir.

6. Araştırmanın Katkıları ve Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

X ve Y kuşağı kadınlarının karar verme tarzlarının belirlenmesi ve söz konusu karar verme tarzları itibari ile oluşturdukları pazar bölümlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırma gerek literatüre gerekse de uygulamada pazarlama yöneticilerine önemli katkılar sağlamaktadır.

Literatüre sağladığı en önemli katkılardan biri birçok farklı örneklem grubu üzerinde geçerliliği test edilmiş olan “Tüketici Tarzları Envanteri” ölçeğinin, diğerlerinden farklı olarak, özellikle X ve Y kuşağı kadınları üzerinde irdelenmiş olmasıdır.

Diğer bir katkı ise Amerika'da tüketicileri ait oldukları kuşaklara göre pazar bölümlerine ayırmak oldukça yaygın olmasına rağmen bu tarz bir uygulamanın ülkemizdeki kullanımına şu ana kadar rastlanamaması ve bunu gerçekleştiren ilk çalışma olmasıdır.

Tüketicilerin karar verme tarzları ile ilgili yapılmış olan çalışmaların büyük bölümü Sproles & Kendall (1986) tarafından geliştirilen sekiz faktörlü ölçeği kullanırken, bu çalışma da bu sekiz boyuta ilave olarak iki boyut daha eklenmiş ve toplam on adet karar verme tarzı temel alınarak analizler ve öneriler gerçekleştirilmiştir.

Kümeler ile ilgili olarak yukarıda anlatılmış olan özelliklerin ve önerilerin pazarlama yöneticilerine uygulamada önemli stratejiler geliştirebilmeleri konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın en önemli kısıtı yapılan ki-kare analizi sonucu kümelerin demografik olarak birbirinden anlamlı derecede farklı çıkmamış olmasıdır. Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda katılımcıların demografik bakımdan dağılımlarına dikkat edilerek kümelerin demografik olarak nasıl farklılaştığı analiz edilebilir. Ayrıca diğer bir kısıt ise çalışma kapsamında sadece tüketicilerin alışveriş tarzlarının temel alınarak kümelerin oluşturulmuş olmasıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda alışveriş tarzlarının yanı sıra tüketicilerin satın alma alışkanlıkları, satın alma sıklıkları, alışverişlerini yaptıkları yerler vb. gibi sorular yöneltilerek kümelerin özellikleri daha net bir şekilde ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

Bakewell, C., & Mitchell, V. W. (2003). Generation Y female consumer decision-making styles. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 31 (2), 95-106.

Bakewell, C., & Mitchell, V. W. (2004). Male consumer decision-making styles. *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 14 (2), 223-240.

Bauer, H.H., Sauer, N.E. & Becker, C. (2006). Investigating the Relationship Between Product Involvement and Consumer Decision-Making Styles. *Journal of Consumer Behavior*, 5/4, 342-354.

Ceylan, H. H. (2013). Tüketici Tipleri Envanterinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (2).

Darden, W.R. & Ashton, D. (1974). Psychographic profiles of patronage preference groups. *Journal of Retailing*, 50 (Winter), 99-112.

Darden, W. R. & Reynolds, F. D. (1971). Shopping orientations and product usage rates. *Journal of Marketing Research*, 8 (November), 505-508.

Darian, J. C. (1987). In-home shopping: are there consumer segments?, *Journal of Retailing*, 63 (Summer), 163-186.

Dursun, İ., Alnıaçık, Ü., & Tümer Kabadayı, E. (2013). Tüketici Karar Verme Tarzları Ölçeği: Yapısı ve Boyutları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 9 (19), 293-304.

Durvasula, S., Lysonski, S., & Andrews, J. G. (1993). Cross-cultural generalizability of a scale for profiling consumer's decision making styles. *The Journal of Consumer Affairs*, 27 (1), 55-65

Fan, J. X., & Xiao, J. (1998). Consumer decision making styles of young-adult Chinese. *The Journal of Consumer Affairs*, 32 (2), 275-294.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.

Gilboa, S. & Vilnai-Yavetz, I. (2010). Four generations of mall visitors in Israel: A study of mall activities, visiting patterns, and products purchased. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 17 (6), 501-511.

Glass, A. (2007). Understanding generational differences for competitive success. *Industrial and commercial training*, 39 (2), 98-103.

Gülez, N. (2014). *Üç Kuşak Kadın Tüketicilerin Lüks Marka Taklitlerini Satın Alma Tutumları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Hafstrom, J. L., Chae, J. S. & Chung, Y. S. (1992). Consumer decision making styles: comparison between United States and Korean young consumers. *Journal of Consumer Affairs*, 26 (1), 146–158.

Hair, J. F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis*, Prentice Hall.

Hawkins, D. I. & Mothersbaugh, D. L. (2010). *Consumer Behaviour*, McGraw-Hill Irwin.

Hiu, A. S. Y., Siu, N. Y. M., Wang, C. C. L., & Chang, L. M. K. (2001). An investigation of decision-making styles of consumers in China. *Journal of Consumer Affairs*, 35 (2), 326-345.

Hung, K. H., Gu, F. F., & Yim, C. K. B. (2007). A social institutional approach to identifying generation cohorts in China with a comparison with American consumers. *Journal of international business studies*, 38 (5), 836-853.

Kavas, A., & Yesilada, F. (2007). Decision making styles of young Turkish consumers. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 9 (11), 73-85.

Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma Yöntemleri*. Türkmen Kitapevi.

Lastovicka, J.L. (1982). On the validation of lifestyle traits: a review and illustration. *Journal of Marketing Research*, 19 (February), 126-38.

Lysonski, S., Durvasula, S., & Zotos, Y. (1995). Consumer-decision making styles: a multi-country investigation. *European Journal of Marketing*, 30 (12), 10-21.

Mitchell, V. W., & Bates, L. (1998). UK consumer-decision making styles. *Journal of Marketing Management*, 14 (2), 199-225.

Morton, L. (2002). Targeting Generation Y. *Public Relations Quarterly*, 47 (2), 46-47.

Moschis, G. P. (1976). Shopping orientations and consumer uses of information, *Journal of Retailing*, 52 (Summer), 61-70.

Noble, S.M., & Schewe, C.D. (2003). Cohort segmentation: an exploration of its validity. *Journal of Business Research*, 56 (12), 979-987.

Olsen, J.E., Thach, L. & Nowak, L., (2007). Wine for my generation: exploring how US wine consumers are socialized to wine. *Journal of Wine Research*, 18, 1-18.

Roberts, J. A., & Manolis, C. (2000). Baby boomers and busters: an exploratory investigation of attitudes toward marketing, advertising and consumerism. *Journal of Consumer Marketing*, 17 (6), 481-497.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8 (2), 23-74.

Sproles, G. B. (1985). From perfectionism to Faddism: measuring consumers' decision making styles, *Proceedings American Council on Consumer Interest Conference*, Columbia, 79-85.

Sproles, G. B., & Kendall, E. L. (1986). A methodology for profiling consumers' decision making styles. *The Journal of Consumer Affairs*, 20 (2), 267-279

Sproles, E.K. & Sproles, G.B. (1990). Consumer decision-making styles as a function of individual learning styles. *The Journal of Consumer Affairs*, 24 (Summer), 134-47.

Strauss, W. & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584-2089*. Quill William Morrow, New York.

Stone, G. P. (1954). City shoppers and urban identification: Observations on the social psychology of city life. *American Journal of Sociology*, 60, 36-45.

Tai, S. H. (2005). Shopping Styles of Working Chinese Females. *Journal of Retailing and Consumer Services*, (12), 191- 203.

TUIK, (2014). <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>, (Erişim tarihi: 10.05.2014).

Ünal, S., & Erciş, A. (2006). Tüketicilerin kişisel değerlerinin satın alma tarzları üzerindeki etkisi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-45.

Ünal, S., & Erciş, A. (2008). The Role of Gender Difference In Determining The Style Of Consumer Decision Making. *Bogaçi Journal*, 22 (1-2), 89-106.

X ve Y Kuşak Kadınlarının Karar Verme Tarzları Bakımından İncelenmesi

Walsh, G., Mitchell, V. W., & Thurau, T. H. (2001). German consumer-decision making styles. *The Journal of Consumer Affairs*, 35 (1), 73-95.

Yaşın, B. (2009). The role of gender on Turkish consumers' decision-making styles. *Advances in Consumer Research*, 8, 301-308.

EK 1: Sosyo-demografik Özellikler ve X-Y Kuşakları Arasındaki Çapraz Tablo

	X Kuşağı		Y Kuşağı	Toplam	X		
	Frekans	Frekans			Kuşağı	Y Kuşağı	Toplam
Medeni Durum	Frekans	Frekans	Toplam	Gelir	Frekans	Frekans	Toplam
Bekar	24	160	184	1000 TL ve altı	13	4	17
Evli	161	43	204	1001-2000 TL	47	35	82
Toplam	185	203	388	2001-3000 TL	49	62	111
Öğrenim Durumu	Frekans	Frekans	Toplam	3001-4000 TL	31	47	78
				4001-5000 TL	18	18	36
				5001-6000 TL	14	15	29
				6001-7000 TL	5	7	12
				7001-8000 TL	3	6	9
İlkokul / Ortaokul	81	11	92	8001-9000 TL	1	3	4
Lise	62	126	188	9001 TL ve üzeri	4	6	10
Üniversite	36	64	100	Toplam	185	203	388
Yüksek Lisans	6	2	8				
Toplam	185	203	388				
Meslek	Frekans	Frekans	Toplam				
Kamu Çalışanı	20	10	30				
Esnaf	4	3	7				
İşçi	7	5	12				
Özel sektör çalışanı	28	39	67				
Öğrenci	2	114	116				
Emekli	14	0	14				
Serbest Meslek	5	1	6				
Ev Hanımı	101	15	116				
Diğer	4	8	12				
Toplam	185	203	388				

BİR ÜRETİM HATTINDA MEYDANA GELEN HATALARIN ÖNEM DERECELERİNİN İSTATİSTİKSEL PROSES KONTROL TEKNİKLERİNDEN PARETO ANALİZİ İLE BELİRLENMESİ

Murat ÇAKIRKAYA

Selçuk Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, murat.cakirkaya39@gmail.com

Ömer Emrah ACAR

Selçuk Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, omeremrahacar@hotmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 23.04.2016 Makale Kabul Tarihi: 19.10.2016

Özet

Günümüzde işletmeler yoğun rekabet şartlarında müşterilerinin talep ettikleri ürünlerin istenilen kalite şartlarına uygunluğunu sağlamak için üretim süreçlerindeki hataları minimize etme konusunda çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. Bu kalite çalışmalarında önemli bir yere sahip olan istatistiksel proses kontrol teknikleri, üretim süreçlerinin iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve kontrolünü sağlama konusunda işletmelere yardımcı olmaktadır. İstatistiksel proses kontrol teknikleri sayesinde üretim süreçlerinde yaşanan sorunlar tespit edilebilmekte ve nedenleri araştırılarak aynı olumsuzlukların yaşanmaması için önlem alınabilmektedir. Bu çalışmada ilk olarak istatistiksel proses kontrol teknikleri açıklanmış ardından hataların önem derecelerinin belirlenmesine yardımcı olan Pareto Analizi'ne değinilmiştir. Pareto Analizi, basit fakat problemin teşhis ve analizinde son derece etkili bir tekniktir. Uygulama kısmında ise bir üretim hattında meydana gelen hatalar belirlenmiş ve bu hatalar Pareto Diyagramı ile analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İstatistiksel Proses Kontrol, Pareto Analizi, Hata.

THE DETERMINATION OF THE SIGNIFICANCE LEVEL OF THE MISTAKES, OCCURRED IN A PRODUCTION LINE, BY MEANS OF PARETO ANALYSIS THAT IS ONE OF THE STATISTICAL PROCESS CONTROL TECHNIQUES

Abstract

Nowadays in fierce competition environment, businesses perform various studies on minimizing the mistakes in production process to maintain the desirable quality of the products that the customers demand. The statistical process control techniques take an important place within these studies to improve the quality and they help the businesses enhance, improve and control the production process. The problems occurred during the production period can be determined by means of statistical process control techniques and measures are taken not to have the same problems by searching the reasons. In this study, statistical process control techniques were clarified at first and then Pareto analysis, which helps the determination of the significance level of the mistakes, was mentioned. Pareto Analysis, which is simple but so effective technic in identifying and analysis problem. In the implementation part, the mistakes occurred in a production line were determined and they were analyzed by Pareto Diagram.

Key Words: Statistical Process Control, Pareto Analysis, Mistake.

Giriş

İstatistiksel tekniklerin maliyet düşüşü sağladığı, kaliteyi iyileştirdiği ve verimliliği artırdığı bilinmektedir. Bu teknikler uygulanırken; karmaşık süreçler analiz edilmekte, bunlar arasındaki sebep-sonuç ilişkileri ortaya çıkarılmakta ve kalite iyileştirme faaliyetleri kolaylaştırılmaktadır. Literatür çalışmasına ait bölümde detaylandırıldığı üzere istatistiksel teknikler; gıda, sağlık, otomotiv, elektronik, tekstil vb. çeşitli endüstri kollarında kullanılabilir (Rungtusanatham, 2000:243).

İstatistiksel proses kontrolü, bir süreci sürekli denetleyerek prodesteki değişkenliği kontrol altına almak, diğer bir ifadeyle önceden belirlenmiş kalite özelliklerine uygunluğun ve standartların gözetilerek ürünlerin en ekonomik şekilde ve faydanın maksimize edildiği bir anlayışla üretilmesini sağlamak amacıyla çeşitli istatistik tekniklerinin kullanılmasıdır. İstatistiksel süreç kontrolü, bir tür geri bildirim sistemi olarak kabul edilebilir. Buradan elde edilen bilgi, süreçlerin olağan şekilde işleyip işlemediğini ya da iyileştirilip iyileştirilmediğini anlamak için kullanılabilir (Derros vd., 2010:16). Etkin bir geri bildirim mekanizması oluşturmak, maliyetleri aşağı çekecek, zamandan tasarrufu sağlayacak, bütün bunların sonucunda verimliliği de artıracaktır (Oakland, 2008'den aktaran Duran ve Çetindere, 2012:240).

Çalışmanın makarna sektöründe gerçekleştirilmesinin başlıca nedenleri şunlardır: Tarım politikası uygulamaları ile tarım sektörünün altyapı sorunları nedeniyle gıda sektöründe yeterli ve kaliteli hammaddenin düzenli şekilde temininde zorluklar söz konusudur. Bu durum üretim planlamalarındaki hammadde temininde belirsizliklere sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla verimlilik ve işgücü planlaması açısından sorunlar oluşabilmektedir (Başaran, 2010:48). Tohum ıslahı yapılmaksızın aynı tohumun tekrar tekrar kullanılması, üretilen durum buğdayının kalitesini gün geçtikçe düşmektedir. Dökme makarna gibi piyasalara sunulan düşük kaliteli ürünler alışkanlıkları değiştiremediğinden potansiyel talebi de yok etmektedir. Bu nedenle üretici firmaların iç piyasada kalite standartlarında üretilen makarnayı pazarlaması, yurt içi talebin artması açısından önemlidir. Kaliteli ürünün pazara sunulması kısa dönemdeki yüksek kar marjı yerine uzun dönemde sağlıklı bir pazar yapısı oluşturulması bakımından önemlidir (İSO, 2006:213-215). Büyüklükleri ne olursa olsun tüm üreticiler, kalite sorunlarının aşılmasında noktasında pareto analizinden istifade edebilirler.

Prof. K. Ishikawa'ya göre sanayide karşılaşılan sorunların %95'i yedi temel teknikte çözümlenebilmektedir. Bu teknikler; akış diyagramı, çetele diyagramı, pareto analizi, neden sonuç diyagramı, histogram, dağılım diyagramı ve kontrol grafikleridir (Ala ve İkiz, 2015:283). Bu tekniklere kısaca değinilecek olursa (Yıldırım ve Karaca, 2013:78);

a) Akış Diyagramı: Verinin kaynaklardaki değişkenlikler gözetilerek gruplara ayrılması, kaydedilmesi ve işlenmesidir.

b) Çetele Diyagramı: Kullanıcılara, verileri toplamak, kayıt ve analiz yapmak için imkân sunan çeteleler, kullanıcıların veri toplayarak öğrenmek istedikleri konular

gözetilerek tasarlanmışlardır. Çoğunlukla arıza tiplerinin dağılımları ve arızanın konumu ile ilgili olarak kullanılırlar.

c) Histogram: Bir grup verideki değişimlerin dağılım aralıklarını ve yoğunluklarını göstermek için kullanılmaktadır

d) Neden-Sonuç Diyagramı: Kaoru Ishikawa tarafından geliştirilen diyagram (“Balık Kılıcı”) Ishikawa diyagramı olarak da adlandırılmaktadır. Bu diyagramın amacı bir problemin kök sebebi ile ilgili farklı teoriler arasındaki karşılıklı ilişkileri düzenlemek ve göstermektedir.

e) Dağılım Diyagramı: İki değişken arasındaki ilişkiyi göstermek ve ikisi arasında korelasyon olup olmadığına karar vermek ve bir neden-sonuç ilişkisi olabileceğini göstermek için kullanılan grafiksel bir araçtır.

f) Kontrol Grafikleri: İlk olarak 1920’lerde Bell Laboratuvarlarında Walter Shewhart tarafından önerilmiştir. Shewhart süreç değişkenliğindeki genel nedenler ve özel nedenleri ayrı tutmak için kontrol grafiklerini geliştirmiştir. Kontrol grafiği süreç kontrol durumunu açıklayan grafiksel bir araçtır.

g) Pareto Analizi: Dikkatleri en önemli problem alanlarına çekmek için kullanılan Pareto Analizi aşağıda detaylandırılmıştır.

İstatistik veriler sunan bu analitik araçlar hem kalite kontrol elemanları hem mühendisler hem de yöneticiler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Özcan, 2001:152). Bu çalışmada istatistiksel proses kontrol tekniklerinden Pareto analizi gerçekleştirme süreci ele alınacak ve Pareto analizinin makarna sektöründe nasıl uygulanabileceği konusunda bir örnek uygulama sunulacaktır. Bu kapsamda öncelikle analize konu olan bütün elemanlar listelenecek, ölçümleri gerçekleştirilecek, sınıflandırılacak, kümülatif dağılımları hesaplanacak, Pareto Grafiği çizilecek ve son olarak çizilen bu grafik yorumlanacaktır.

Pareto Analizi / ABC Analizi

Kurumların kaynakları kısıtlı olsa da bu kaynaklarla gerçekleştirilmesi gereken çok sayıda faaliyet söz konusudur. Bu nedenle de kaynakların önceliklendirilmesi noktasında etkin bir çaba gösterilmelidir (Chaneski, 2008:34). Pareto analizi yapma gerekliliği de bu sınıflandırmadan doğmaktadır. Pareto analizi 19. yüzyıldan sonra İtalyan ekonomist Vilfredo Pareto (1848-1923) tarafından isimlendirilmiş olup değerini nerede olduğunu vurgulayan bir analiz tekniğidir (Arrow, 1951). Pareto, nüfusun %20’sinin gelirin %80’ine sahip olduğunu, kalan %20’nin ise nüfusun %80’i tarafından paylaşıldığını iddia etmiştir (Craft and Leake, 2002:729). Diğer ifadeyle Pareto, az sayıda öğenin toplam sonuçlar üzerinde etkili olduğunu ve bu öğelerin kontrolünün bütünün kontrolünü sağlayacağını belirtmiştir. Bu yöntem, faaliyetlerin önemlerine göre sınıflandırılmasında ve karar almada kullanılır ve “önem derecesi prensiplerinin yönetimi”, “80/20 kuralı” veya “Pareto’s Law” olarak bilinmektedir (1848–1923 yılları arasında yaşamış olan İtalyan iktisatçı ve sosyolog Vilfredo Pareto’nun en önemli eseri “Düşünce ve Toplum” 1916 yılında yayınlanmıştır (Özcan, 2001:152)). Özet olarak Pareto analizi, olayları en yüksek sıklıkta gerçekleşenden

başlayarak en düşük sıklıkla gerçekleşenlere doğru sıralayan bir kalite kontrol aracıdır (Karuppusami and Gandhinathan, 2006:376). 1930 ve 1940'lı yıllarda Kalite Yönetim öncüsü Dr. Joseph Juran, "Önem derecesi prensiplerinin yönetimi" ilkesini, problemleri çözmede evrensel bir ilke olarak kabul etmiştir (Sarkar vd., 2013:641). Pareto analizi üzerinden strateji belirleyen bazı şirketlerin %80'lik sonuç doğuran faaliyetlere odaklanarak %20'lik kısmı ihmal etmeleri söz konusu olabilmektedir. Buna karşın Craft ve Leakebu %20'lik kısma ait faaliyetlerin ilerleyen süreçte mevsimsellik ya da kullanılabilirlik unsurlarının etkisiyle hayati öneme sahip faaliyetlere dönüşebileceğini iddia etmişlerdir. Pareto analizi genel kabul görmüş bir fikir olmasına ve başta üretim kalite kusurları olmak üzere piyasa talebi, üretim aşamasında parça tüketimi, ambarda bulundurulacak malzeme miktarı vb. pek çok alanda kullanılacak bir potansiyeli bulunmasına karşın kullanımının yeterince yaygın olduğunu söylemek güçtür (Baudin, 2012:28).

Pareto analizine ait literatürde dikkati çeken bazı çalışmalar şunlardır; Houthakker (1992) ABD nüfus sayımı verileri üzerinden gerçekleştirdiği çalışmada; Pareto yasasının sadece ABD' de yaşayan tüm insanların gelir dağılımları için geçerli olmadığı, kıstasın parçalara ayrılması durumunda da (değerlendirmenin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslek grupları vb. üzerinden gerçekleştirilmesi durumunda) geçerliliğini koruduğu sonucuna ulaşmıştır (Chatterjee, S., & Sorenesen, 1998:681). Lourenço bu analizi, öncelikle hasta ihtiyaçlarının daha iyi yönetilebilmesini sağlamak amacıyla kullanmıştır (Lourenço, 2005:2). Carson ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sadece birkaç aktiviteye ait kontrolün tüm yönetimin kontrolünde etkili olacağı, bu kapsamda kayıp zamanların düşürülebileceği ve zamanın daha iyi kontrol edilebileceği ifade edilmiştir. Partovi ve Burton stok kontrol probleminin çözümünde, stoktaki malları ABC olarak sınıflandırmak suretiyle Analitik Hiyerarşi Prosesi'nden faydalanmışlardır (Partovi ve Burton, 1993:29). Rungtusanatham, motivasyonel etkilerin istatistiksel proses kontrol ile imalat ortamlarının geliştirilmesi açısından makul bir tanımlayıcı olduğunu kavramsal sunumlar ve deneysel kanıtlarla açıklamıştır (Rungtusanatham, 2001'den aktaran Zeyveli ve Selalmaz 2008:37). Garcia-Sanz ve arkadaşları, istatistiksel proses kontrol yardımı ile değişkenleri farklı kriterler altında inceleyerek bu değişkenleri, bant ya da hat genişliği ve dizayn geliştirmede teorik olarak açıklamışlardır (Garcia-Sanz ve arkadaşları 2001'den aktaran Zeyveli ve Selalmaz 2008:37). Schippers, istatistiksel proses kontrol tekniklerinin, toplam üretken bakım, otomatik proses kontrol ile beraber, imalat proseslerinin teknik kontrolünde uyumlu bir takım oluşturduğunu belirtmiştir (Schippers, 2001'den aktaran Zeyveli ve Selalmaz 2008:37). Partovi ve Anandarajan (2002), envanterler için ABC sınıflandırmasında yapay sinir ağları modelini önermişlerdir. Modellerinde, geri yayılım algoritması ve genetik algoritma olmak üzere iki öğrenme yönteminden yararlanmışlardır (Partovi ve Anandarajan, 2002'den aktaran Özgüvenç, 2011:42). Ülkemizde de konuya ilişkin pek çok akademik çalışma bulunmakta olup öne çıkan bazı çalışmalar aşağıda sunulmuştur;

Tablo 1: Pareto Analizine Yönelik Yurtiçi Çalışmalar

Yıl	Yazar	Çalışmanın içeriği ve bulunan sonuçlar
2001	Özcan	Çalışmada, çimento imalat sanayinde bir fabrikada meydana gelen duruşlar sebebiyle fabrikanın çok büyük üretim kaybı olduğu için Pareto Analizi uygulaması yapılmıştır.
2002	Yücel	Çalışmada, işletmenin üç aylık bir periyotta ürettiği 72.945 adet pantolonun dikim hataları Pareto analizi tekniğine göre belirlenmiş, ayrıca dikim elemanlarının deneyim süreleri ve kumaş ağırlıklarının dikim hatalarına olan etkileri incelenmiştir. Konfeksiyon üretimindeki dikim hatalarının gerek üretim zamanı, gerekse malzeme kayıplarının oluşumunda önemli rolü olduğu vurgulanmıştır.
2006	Örümlü	Yapılan uygulama sonucunda, İstatistiksel Proses Kontrol tekniği kullanılarak, salça üretiminde, istenen miktardan fazla dolum yapılması sorunu belirlenmiş, sorun maliyet açısından incelenmiş ve sorunun giderilmesi için önerilerde bulunulmuştur.
2006	Buluklu	Çalışmada kalite ve proses kontrolün bir tekstil işletmesinde oluşabilecek hataları önlemede ve meydana gelen hatalara çözüm üretmede önemli olduğu, dolayısıyla verimliliği artırmada büyük öneme sahip olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.
2006	Değerli	Tez çalışmasına ait uygulamanın gerçekleştirildiği işletmede istatistiksel Süreç Kontrol yöntemleri, değişkenliğin belirlenmesi ve sürecin geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Sonuçta bu yöntemlerden yararlanılarak ve süreçteki değişkenlik azaltılarak süreçte gelişimin mümkün olduğu, bunun da müşteri memnuniyetine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
2007	Özdamar	Çalışmada; yonga levha fabrikasında istatistiksel kalite kontrol grafikleri kullanılarak sürecin kontrol altında olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçta ilgili fabrikanın üretim sürecinin kontrol altında olmadığı, bu nedenle grafiklere bakılarak aksayan durumların önleminin alınması ve üretim teknolojisinin yenilenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
2007	Benk	Çalışmada; istatistiksel süreç kontrolü sisteminin küçük ölçekli işletmelerdeki uygulamalarına bir örnek olarak kalıp ve parça üreten küçük ölçekli bir işletmede örnek bir çalışma yapılmıştır. İstatistiksel süreç kontrolü sisteminin küçük ölçekli işletmelerde de rekabeti geliştiren bir araç olarak kullanılabilceği ortaya konulmuştur.
2008	Zeyveli ve Selalmaz	Çalışmada; zincir üretimi yapan bir işletmede kontrol dışı durumların tespiti ve üretiminde kullanılan makinelerin duruş sebeplerinin tespiti için İPK metotları kullanılmıştır.
2008	Bek ve Sabır	Büyük ölçekli bir konfeksiyon fabrikasında, bir modelin dikim öncesi, dikim, dikim sonrası ve yükleme öncesi kontrolleri sonucunda verilerin toplanması ve analizi için istatistiksel proses kontrol teknikleri kullanılmıştır.
2008	Tan	Çalışmada; Sağlık ürünleri endüstrisinde son ürünü meydana getiren tüm operasyonların takibini esas alan süreç odaklı yönetim anlayışı için Proses Kontrol tekniklerinin vazgeçilmez olduğu sonucuna varılmıştır.
2008	Kayaalp ve Erdoğan	Çalışmada; konfeksiyon işletmelerinde İPK yöntemlerini kullanarak dikim hatalarının azaltılabileceği, ayrıca İPK yöntemlerinin sanıldığı gibi zor olmadığı ve orta büyüklükteki konfeksiyon işletmelerinde de kolaylıkla uygulanabileceği gösterilmiştir.
2009	Güner	Çalışmada; siparişin müşteriden alınmasından, üretimin fiilen başlangıcına kadar olan hazırlık sürecinin yönetimi için ABC analizi uygulanarak faaliyetlerin sınıflandırılması ve önem derecesine göre sıralanması yapılmış ve %80'e %20 kuralının şirket için değeri hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda oran; A grubunda süreç içerisindeki faaliyetlerin %26'sının, B ve C gruplarında süreç içerisindeki faaliyetlerin % 73'ünün yer alması ile "73-26" olarak bulunmuştur.

Bir Üretim Hattında Meydana Gelen Hataların Önem Derecelerinin İstatistiksel Proses Kontrol Tekniklerinden Pareto Analizi İle Belirlenmesi

2010	Kısaoğlu,	Çalışmada; Orta ölçekli bir dokuma işletmesinde istatistiksel proses kontrol teknikleri kullanılarak kontrol sistemi kurma çalışmaları yapılmış ve dokuma kumaş kalitesi ile ilgili yapılan değerlendirmeler neticesinde incelenen tüm kumaş tiplerinde iplikten gelen hata oranının, dokuma hazırlık prosesinden kaynaklanan hata oranından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2010	Zeyveli	Çalışmada; endüstride kalıpcılıkta çok kullanılan, ısı kararlılığı ve tokluğu yüksek AISI H13 sıcak iş takım çeliğinin işlenmesinde, kesme hızı ve ilerleme hızının yüzey pürüzlülüğüne etkisi deneysel olarak araştırılmıştır. İşleme parametrelerine ve yüzey pürüzlülüğü değerlerine İstatistiksel Proses Kontrol (İPK) metodları uygulanmış ve analizleri yapılmıştır.
2010	Başaran	Çalışmada; un üreten bir işletmenin üretim süreci ele alınmış ve temizleme ve öğütme sürecindeki uygunsuzluklar araştırılarak Pareto Analizi yapılmıştır.
2011	Özgüvenç	Çalışmada; özel bir bankanın üye işyerlerine temin ettiği POS cihazlarında karşılaşılan hataların değerlendirilmesinde, sistemi etkileyen faktörlerin hiyerarşik yapısı oluşturularak kriterlerin göreceli önemleri hesaplanmış, bu doğrultuda hatalar sıralanmış ve Pareto Analizi ile sınıflandırılmıştır. Daha sonra hatalar önceliklendirilerek bir iyileştirme programı önerisinde bulunulmuştur.
2013	Şahin	Çalışmada, prosesteki değişkenliğin sebepleri araştırılmış, değişkenliğin hesaplanmasında proses yeterlilik indisleri (Cp, Cpk) anlatılmış, bu tekniklerin kullanımını göstermek üzere bir tekstil işletmesinde uygulama yapılmıştır. Sonuçta bir üretim işletmesinin piyasada faaliyetlerini sürdürebilmesi için endüstride ortak bir ölçü olarak kabul edilen proses yeterlilik indislerini hesaplayarak prosesinin bu rasyoları karşıladığını göstermesi gerektiği vurgulanmıştır.
2013	Yıldırım ve Karaca	Çalışmada, elektronik sektöründe yangın ve gaz algılama sistemlerinin üretimini yapan bir işletmede İstatistiksel Proses Kontrol tekniklerinin uygulaması yapılmıştır.
2014	Ala ve İkiz	Çalışmada, istatistiksel proses kontrol yöntemlerinden pareto analizi ve p kontrol grafikleri kullanılarak kumaş kontrolü sonucunda görülen hata sayılarının istatistiksel değerlendirmesi yapılmıştır.
2015	Özkan ve Altınsoy	Çalışmada işletmelerde sorun çözme yöntemleri için kullanılan bir düşünme tekniği olan pareto analizi ile kök neden belirleme ve iyileştirme aşamaları incelenmiş ve çalışma sonucunda problem çözme sürecinin pareto analizi ile daha hızlı ve anlaşılabilir bir şekilde yürütülebildiği görülmüştür.

Not: Tablonun hazırlanmasında Yıldırım ve Karaca'dan (2013) yararlanılmıştır.

Pareto Diyagramı Aşamaları

Pareto diyagramının oluşturulmasına ait aşamalar aşağıda sunulmuştur;

a) 1.Adım-Bütün Elemanların Listelenmesi: Hataların tespiti yapılarak her bir hataya sebep olan bütün elemanların toplanması ve listelenmesi ilk safhayı oluşturmaktadır. Bu aşamada veriler toplanırken dikkat edilmesi gereken iki husus; süreçteki problemlerin tespitine öncelik verilmesi ve tespiti yapılan bu problemlerin sebeplerinin araştırılmasıdır. Problemlerin sebepleri araştırılırken; problemin doğru bir şekilde tanımlanması, başlangıç zamanının ve hangi bölgede oluştuğunun, öneminin, ciddiyetinin, boyutunun ve kimlerle ilişkili olduğunun belirlenmesi önem arz etmektedir (Özcan, 2001:153).

b) 2.Adım-Elemanların Ölçümü: Belirli bir zaman aralığında ve düzenli bir şekilde analiz edilebilecek verilerin toplanmasında kullanılmak üzere bir formun oluşturularak tespiti yapılan sebeplerin kontrol kartına kaydedilmesi ve problemler

hakkındaki sayısal verilerin toplanıp kontrol kartına işlenmesi ikinci aşamadır (Özcan, 2001:154). Bir üretim tesisi üzerinden örneklendirilecek olursa, tespit edilen hatalar hata türlerine göre çetele usulü ile kontrol kartına işlenmelidir.

Tablo 2: Hata Dağılımını Gösteren Kontrol Kartı

Hata Türü	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Toplam
Çatlak	//// //	////	////	////	//// //	////	50
Çamur		////		//// //	////	//// //	40
Çukur	//// //	////	//// //	//// //	//// //	//// //	110
Çapak	//// //	//// //	//// //	//// //	//// //	//// //	175
Çıkık		////		////	////	///	25
Çizik	//// //	////	//// //	////	//// //	////	100
Toplam							500

Kaynak: Özkan ve Altınsoy (2015:328)

c) 3.Adım-Elementlerin Sınıflandırılması: Bu aşamada elde edilen veriler, en büyük değerden en küçük değere doğru kategorize edilir (Özcan, 2001:154).

Tablo 3: Hataların Adet Bazında Dağılımı

Hata Tanımları	Hata Sayısı
Çapak	175
Çukur	110
Çizik	100
Çatlak	50
Çamur	40
Çıkık	40
Toplam	500

Kaynak: Özkan ve Altınsoy (2015:329)

d) 4.Adım-Kümülatif Dağılımları Hesaplanması: Yukarıdaki kategorizasyonun ardından toplam alınır. Her bir değer için toplam içindeki yüzdesi bulunur. Ardından bu yüzdelerin kümülatif toplamları hesaplanır ve kategorize edilen veriler kullanılarak Pareto Grafiği çizilir (Özcan, 2001:155).

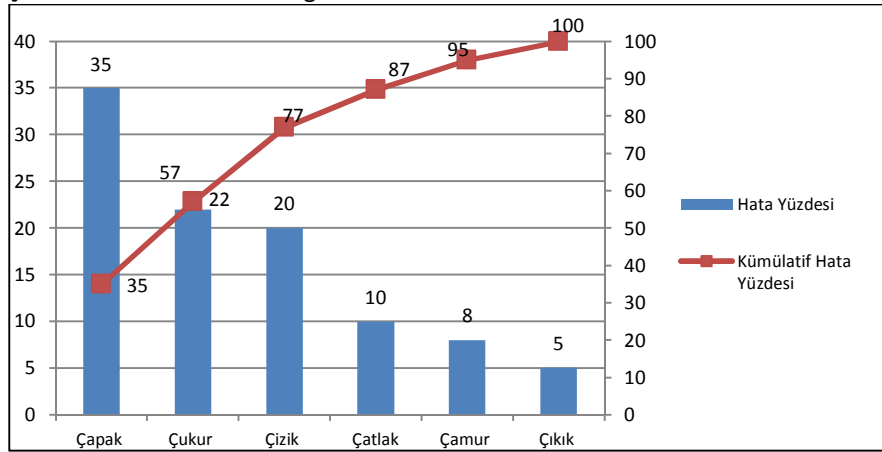
Tablo 4: En Büyük Değerden En Küçüğe Doğru Verilerin Tasnifi

Hata Tanımları	HATA		Kümülatif Hata Yüzdesi
	Sayısı	Hata yüzdesi (%)	
Çapak	175	35	35
Çukur	110	22	57
Çizik	100	20	77
Çatlak	50	10	87
Çamur	40	8	95
Çıkık	25	5	100
Toplam	500	100	

Kaynak: Özkan ve Altınsoy (2015:330)

e) 5.Adım-Pareto Grafiğinin Çizimi: İlgilenilen problem için belirlenen sebepler yatay eksene eşit aralıklarla ve önem derecelerine göre sütunlar halinde yerleştirilir. Problemin en önemli sebebini temsil eden sütun en sola yerleştirilir. Sağa doğru ise problemde önem dereceleri gittikçe azalan sebepleri temsil eden sütunlar yer almaktadır. Pareto grafiğinde çizgi ile gösterilen bir toplam eğri bulunur. Bu eğrinin başlama noktası grafiğin sol alt köşesidir. Bütün sütun boylarının toplamı olan bir yükseklikte sağ üst köşede bulunan % 100 seviyesine ulaştığında ise eğri tamamlanmış olur. Bu eğri genellikle önce ve sonra karşılaştırmalarında kullanılır. Pareto analizinde hatalar, problem içerisindeki ağırlıklarına göre sınıflandırılır. Bu sınıflandırma kümülatif frekans dağılımına göre çubuk diyagramları şeklinde yapılır. Pareto analizi; maliyet, bölümler, mamuller ve diğer gruplar olmak üzere dört farklı şekilde gösterilebilir. Bu analizle hatalar sınıflandırılabilirdiğinden maliyetteki payı yüksek olanlar üzerinde çalışmalar yoğunlaştırılabilmektedir (Özcan, 2001:155-156). Şekil.1’de bir Pareto grafiği örneği sunulmuştur.

Şekil 1: Pareto Analizi Örneği



Kaynak: Özkan ve Altınsoy (2015:331)

f) 6.Adım-Pareto Grafiğinin Yorumu: Pareto grafiği, dikkat ve çabanın daha önemli problemler üzerine yoğunlaşmasını sağlar. En uzun sütun üzerinde çalışmak, daha küçük sütun üzerinde çalışmaktan daha fazla kazanç sağlayacaktır. Pareto grafiğinin yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan bazıları; en büyük sütunun her zaman en büyük maliyeti göstermeyeceği, problemin çözümündeki en büyük hatanın maliyetinin en uzun sütundan sonraki sütun olabileceğidir. Bu grafiğin, proses kontrol tekniklerinin en kullanışlılarından biri olmasına karşın, analizin doğruluğunun grafiği analiz eden kalite kontrol elemanın mahareti ile sınırlı kalacak olması da dikkat edilmesi gereken bir diğer konudur (Özcan, 2001:157). Verilen örnek üzerinden bir değerlendirmede bulunulacak olursa; en büyük hatanın “çapak” tan kaynaklandığı görülecektir. Toplam hatanın %35’ini oluşturan bu hatanın ortadan kaldırılması için hemen harekete geçilmelidir. Bununla birlikte bu çapak hatasının sebeplerinin araştırılıp ayrı bir grafik çizilmesi durumunda,

bu hatanın ortadan kaldırılma maliyetinin ve harcanacak zamanın çok fazla olması ihtimaller arasındadır. Buna karşın ikinci önemli hatanın çözümünün daha kısa ve daha az maliyette olması da söz konusu olabilecektir.

Pareto diyagramlarının yorumlanmasında göz önünde bulundurulması gereken en stratejik konu; çalışmaya, en fazla katma değer oluşturacak problemin çözümünden başlanmasıdır (Kısaoğlu, 2010:292).

Pareto Analizinin Uygulanması İçin Kriterler

Pareto analizi yaparken faaliyetlerin önem düzeylerine yönelik sıralamada dikkate alınması gereken 4 performans kriteri söz konusudur. Bunlar (Güner, 2009:164-165):

- Bir faaliyetin önemi, üretim sürecindeki önceliği ile ilgilidir. Diğer bir ifadeyle süreç içerisinde bir faaliyetin ardından gelen faaliyetlerin sayısı, o faaliyetin önem derecesini belirlemektedir. Bunun nedeni, bu faaliyetteki bir aksamının, kendinden sonra gelen faaliyetlerin gerçekleştirilmesini imkansız kılmasıdır.

- Bir faaliyetin gerçekleştirilmesi uzun zaman alıyorsa bu faaliyete daha fazla yoğunlaşmalıdır. Bunun nedeni, bu faaliyetten sonra gelecek faaliyetlerin bu süreci beklemelerinin gerekmesidir. Bu durum, ilgili faaliyetin önem derecesini artırmaktadır.

- İşletme içi kaynak ve çalışmalar ile sonuçlandırılabilen faaliyetlerin kontrolü ve planlanan sürede gerçekleştirilebilmesi nispeten kolay olmasına karşın, işletme dışında gerçekleştirilmesi gereken çalışmaların planlandığı sürelerde gerçekleştirilmesi daha büyük risk içerdiğinden daha sıkı bir kontrol gerektirir.

- Son olarak faaliyetin aksaması sonucunda ortaya çıkan maliyetler de sıralamada dikkate alınması gereken performans kriterleri arasındadır.

Pareto Analizinin Faydaları

Pareto analizinin ön plana çıkan faydaları aşağıda sıralanmıştır (Şimşek, 2004'den aktaran Başaran, 2010:40):

- Pareto analizi sayesinde problem üstünde en önemli etkiye sahip olan faktörler belirlenebilmektedir.

- Çalışma sonucunda problemler sebepleri ile birlikte listelenerek tablo haline getirilmekte ve her biri için oluşan hata sayısı belirlenebilmektedir.

- Pareto analizi sayesinde problemlerin önem sırasına göre tablo oluşturulabilmektedir.

- Oluşturulan liste sayesinde toplam hata sayısı belirlenebilmektedir.

- Her bir problemin toplam problem içerisindeki yüzdesel ağırlığı görülebilmektedir.

- Pareto analizi sayesinde herhangi bir takım çalışmasında ortak bir karar almak ya da bir yolda birleşmek mümkün olabilmektedir.

Çok Kriterli Pareto Analizi

Klasik Pareto Analizi uygulamalarında tek bir kriter göz önüne alınarak sınıflandırma yapılabilmektedir. Bu nedenle bazı durumlarda bu modelden sağlıklı sonuçlar almak mümkün olmamaktadır. Sınıflandırılması gereken elemanların yüksek miktarda ve çeşitlilikte olması durumunda bu elemanları gruplandırmak ancak "Çok Kriterli Pareto Analizi" ile mümkündür. Çünkü göz önünde bulundurulmuş tek bir kriterden başka önemli olabilecek kriterler de söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle sınıflandırmanın daha fazla kritere dayandırılarak yapılması gerekmektedir (Özgüvenç, 2011:33). Çok kriterli karar verme, kendi içlerinde birbirleriyle çatışan amaçları ortak bir noktada toplamada kullanılmaktadır. Bu analizin gerçekleştirilebilmesi için bir amaç grubunun ve seçim yapılabilmesi için de bir alternatifler grubunun bulunması gerekmektedir. En iyi alternatiflerin seçiminde kantitatif verilerin yanı sıra yöneticilerin görüşlerini dikkate alan modeller de uygulanmaktadır (Ramanathan, 2006:695). "Çok Kriterli Pareto Analizi Çözüm Yöntemleri" aşağıda sınıflandırılmıştır;

a) Matris Temelli Metodolojiler: Bu yöntemin kullanımında öncelikle kullanılacak olan amaç doğrultusunda bir matris oluşturulur. İlgili matrisin sol sütununa ihtiyaçlar, üst satırına ise karşılaştırılacak olan veriler yerleştirilmelidir (Saggiani and Teodorani, 2004).

b) Kümeleme Analizi: Bir veri matrisinde yer alan ve doğal gruplamaları kesin olarak bilinmeyen birim ve değişkenleri birbirleri ile benzer olan alt kümelere ayırmaya yardımcı olan bir yöntemdir.

c) Basit Ağırlıklı Doğrusal Optimizasyon Modelleri: Diğer adıyla lineer optimizasyon, kaynakların optimal dağılımını elde etmeye, maliyetleri minimize etmeye, karı ise maksimize etmeye yarayan bir tekniktir (Özgüvenç, 2011:33-34).

d) Sezgisel yöntemler:

• Genetik Algoritmalar; John Holland tarafından geliştirilen ve doğal seçim ilkelerine dayanan bir optimizasyon tekniğidir. Fonksiyon optimizasyonundan mekanik öğrenmeye kadar birçok alanda başarılı uygulamaları bulunmaktadır (Özgüvenç, 2011:35).

• Yapay Sinir Ağları; İnsan beyninin özelliklerinden olan öğrenme yolu ile yeni bilgiler türetebilme ve keşfedebilme gibi yetenekleri, otomatik olarak gerçekleştirebilmek amacı ile geliştirilen bilgisayar sistemleridir. Yapay sinir ağları 1950'li yıllarda ortaya çıkmalarına rağmen, ancak 1980'li yılların ortalarında genel amaçlı kullanım için yeterli seviyeye gelmişlerdir. Günümüzde karşılaşılan problemlerde oldukça geniş bir uygulama alanı söz konusudur (Heinemann, 2000).

e) Analitik Hiyerarşi Süreci: Çok kriterli karmaşık problemleri çözmek amacıyla 1970'li yıllarda Thomas L. Saaty tarafından geliştirilmiştir. AHS, kararların analizinde, sayısallaştırılabilen somut veya soyut kriterleri karşılaştırarak ölçen ve kriterlerin birbirlerine göre önceliklerini hesaplayarak önem sıralarını belirleyen bir yaklaşımdır (Güngör ve Büyüker, 2005:22).

Yöntem ve Materyal

Çalışmanın uygulama kısmında her gün üç vardiya çalışan ve makarna üretimi gerçekleştiren bir fabrikada yapılan incelemeler yer almaktadır. Makarna üretimi gerçekleştiren bir üretim hattı 5 ay süreyle incelenmiş ve üretim hattında meydana gelen tüm hatalar ve bu hatalardan kaynaklanan duruş süreleri belirlenmiştir. Bu süreler Pareto analizi yardımıyla önem derecelerine göre sıralanmıştır. Hataların analizi için gereken hata kontrol çizelgesi Tablo 4'de gösterilmiştir. Uygulamada, istatistiksel proses kontrol tekniklerinden Pareto Analizi kullanılmıştır.

Tablo 4: Üretim Hattında Tespit Edilen Hata Türleri ve Süreleri

Hata No	Hata Adı	Hata Süresi (Saat)					Toplam
		1. ay	2. ay	3. ay	4. ay	5. ay	
1	Divider tıkanması	5	3	1	8	2	19
2	Dryer girişi çift stick alarmı	1	-	2	-	-	3
3	Predryer temizlik hatası	-	1	-	-	-	1
4	İrmik aksaklığı	4	-	2	1	1	8
5	Silo hazır değil	1	2	-	-	2	5
6	Dryer 1. katta mekanik zorlanma	-	-	-	1	-	1
7	Imeconun çalışmaması	-	-	1	1	-	2
8	Artık hamur aspiratörünün tıkanması	3	-	4	1	1	9
9	Premikser çıkışının tıkanması	2	-	-	3	-	5
10	Elektrik dalgalanması	4	2	1	1	5	13
11	Vakum mikserin boşalması	-	-	2	-	1	3
12	Dryer 3. kat hareket motoru inventer arızası	12	8	17	9	7	53
13	Dryer 1. kat duruş pozisyon hatası	2	-	1	-	-	3
14	Dryer 3. kat duruş pozisyon hatası	3	1	1	2	1	8
15	1. pres kafa içerisindeki deliğe tapa çakılması	-	-	1	-	2	3
16	1. pres inventer arızası	1	1	1	-	1	4
17	Dryer 4. katta çapraz stick arızası	8	5	6	2	5	26
18	Dryer 1. katta çapraz stick arızası	-	-	1	2	-	3
19	Vakum yok alarmı	-	1	-	-	-	1
20	Cooler hareket motorunda sıkışma arızası	-	-	1	1	1	3
21	4. silo çıkışında stick düşmesi	3	-	-	2	3	8
22	Dryer 4. kat hareket motoru arızası	1	1	-	-	1	3
23	Silo 3. kat çıkışında stick pozisyon hatası	1	-	-	3	-	4
24	Silo 2. kat çıkışında stick kalması	-	-	2	-	2	4
25	3. silo çıkışında stick düşmesi	-	-	1	-	-	1
26	Cooler hareket motoru duruş pozisyonu hatası	1	-	-	4	1	6
27	1. kat çıkışında stick kalması	4	2	2	1	4	13
28	Predryer hareketi doğru yerde durmaması	3	-	2	2	1	8
29	Silo 3. kat motorunun çalışmaması	1	-	-	1	-	2
Toplam		60	27	49	45	41	222

Bir Üretim Hattında Meydana Gelen Hataların Önem Derecelerinin İstatistiksel Proses Kontrol Tekniklerinden Pareto Analizi İle Belirlenmesi

Bulgular

Üretim hattında yapılan incelemeler sonucunda oluşturulan hata kontrol çizelgesinde belirlenen hatalar numaralandırılarak sıralanmıştır. Buna göre gözlem yapılan 5 aylık süre içerisinde 29 çeşit hata meydana gelmiştir. Bu hataların aylara göre değerlendirmesinde ise en çok hatanın 1. ayda meydana geldiği anlaşılmaktadır. En az hata 2. ayda meydana gelmiş diğer aylardaki hata süreleri ise birbirlerine yakın bir seyir izlemiştir. Hata çeşitleri özelinde değerlendirme yapıldığında ise üretim hattının durmasını en fazla etkileyen hata, 53 saat ile “Dryer 3. kat hareket motoru inventer arızası” olmuştur. Bunu sırasıyla 26 saat ile “Dryer 4. katta çapraz stick arızası” ve 19 saat ile “Divider tıkanması” izlemektedir. Üretim hattında meydana gelen hatalardan kaynaklı duruş süreleri ise toplam 222 saat olarak belirlenmiştir.

Kontrol çizelgesinin oluşturulmasının ardından hatalar hata sürelerine göre sıralanmış, hata yüzdeleri ve kümülatif yüzdeleri hesaplanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5: Sıralanmış Hata Süreleri ve Yüzdeleri

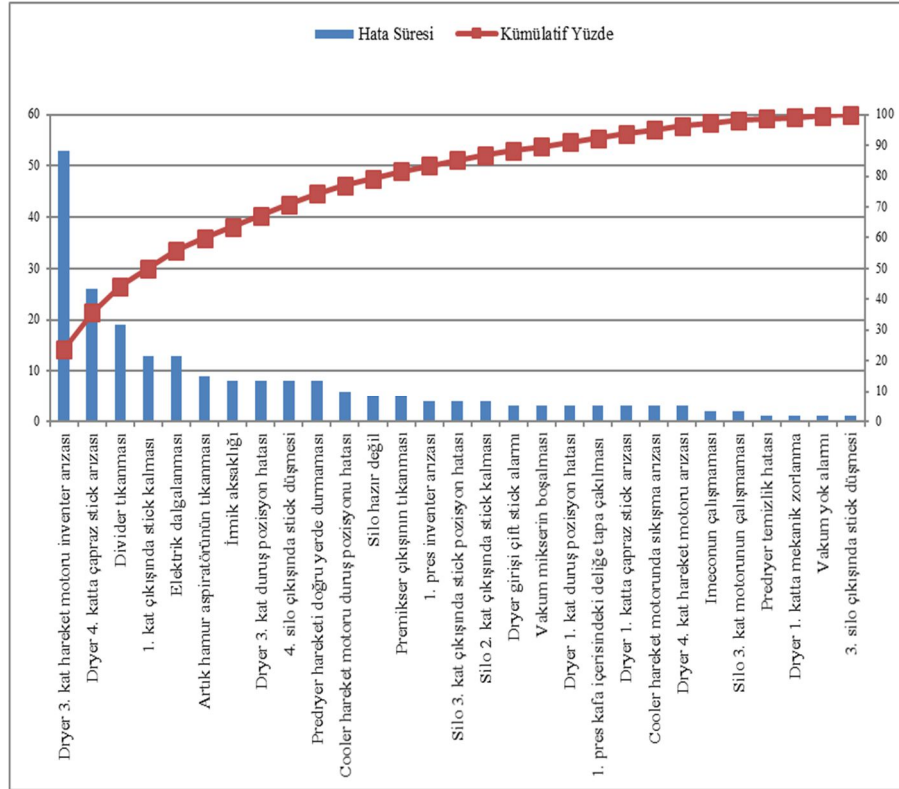
Hata No	Hata Adı	Hata Süresi (Saat)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
12	Dryer 3. kat hareket motoru inventer arızası	53	23,874	23,874
17	Dryer 4. katta çapraz stick arızası	26	11,712	35,586
1	Divider tıkanması	19	8,559	44,144
27	1. kat çıkışında stick kalması	13	5,856	50,000
10	Elektrik dalgalanması	13	5,856	55,856
8	Artık hamur aspiratörünün tıkanması	9	4,054	59,910
4	İrmik aksaklığı	8	3,604	63,514
14	Dryer 3. kat duruş pozisyon hatası	8	3,604	67,117
21	4. silo çıkışında stick düşmesi	8	3,604	70,721
28	Predryer hareketi doğru yerde durmaması	8	3,604	74,324
26	Cooler hareket motoru duruş pozisyonu hatası	6	2,703	77,027
5	Silo hazır değil	5	2,252	79,279
9	Premikser çıkışının tıkanması	5	2,252	81,532
6	1. pres inventer arızası	4	1,802	83,333
3	Silo 3. kat çıkışında stick pozisyon hatası	4	1,802	85,135
24	Silo 2. kat çıkışında stick kalması	4	1,802	86,937
2	Dryer girişi çift stick alarmı	3	1,351	88,288
11	Vakum mikserin boşalması	3	1,351	89,640
13	Dryer 1. kat duruş pozisyon hatası	3	1,351	90,991
15	1. pres kafa içerisindeki deliğe tapa çakılması	3	1,351	92,342
18	Dryer 1. katta çapraz stick arızası	3	1,351	93,694
20	Cooler hareket motorunda sıkışma arızası	3	1,351	95,045
22	Dryer 4. kat hareket motoru arızası	3	1,351	96,396
7	Imeconun çalışmaması	2	0,901	97,297
29	Silo 3. kat motorunun çalışmaması	2	0,901	98,198
3	Predryer temizlik hatası	1	0,450	98,649
6	Dryer 1. katta mekanik zorlanma	1	0,450	99,099
19	Vakum yok alarmı	1	0,450	99,550
25	3. silo çıkışında stick düşmesi	1	0,450	100
TOPLAM		222	100	

Buna göre en çok süreye sahip 12 numaralı hata, tüm hataların %23,87'sini, 17 numaralı hata %11,71'ini, 1 numaralı hata %8,56'sını, 27 ve 10 numaralı hatalar (ayrı ayrı) ise %5,86'sını oluşturmaktadır. Bu beş hatanın toplamı ise %55,86'lık değerle toplam hataların yarısından fazla bir paya sahiptir.

Hatalar içerisinde en büyük yüzdeye sahip olan 12 numaralı "Dryer 3. kat hareket motoru inventer arızası" hatası; motorda meydana gelen ve motorun çalışmaması veya yanması şeklinde kendini gösteren bir hatadır. 17 numaralı "Dryer 4. katta çapraz stick arızası" hatası; makarnaların serildikleri çubukların hat boyunca paralel gitmesi gerekmesine karşın sıkışması sonucu oluşmaktadır. 1 numaralı "Divider tıkanması" hatası; hava kanalının, makarnanın sıkışması sonucu tıkanması ve kanalın verimli çalışmamasıdır. 27 numaralı "1. kat çıkışında stick kalmaması" hatası; makarnanın üzerinde hareket ettiği çubuklardan kaynaklanan arızadır. 10 numaralı "Elektrik dalgalanması" hatası ise işletme dışı faktörlerden kaynaklanan arızadır. Bütün bu arızaların meydana gelmesi üretim hattının otomatik olarak durmasına neden olmaktadır.

Belirlenen hata süreleri ve kümülatif yüzdelerin ardından hata sürelerine ait Pareto Diyagramı Şekli 2'deki gibi oluşturulmuştur.

Şekil 2: Üretim Hattındaki Hata Sürelerinin Pareto Diyagramı



Şekil 2’de Selva A.Ş.’nin bir üretim hattında meydana gelen hatalar Pareto diyagramı kullanılarak önem derecelerine göre sıralanmış ve hata süreleri ile hataların kümülatif yüzdeleri sunulmuştur. Tespit edilen hatalar sürelerine göre sol taraftan itibaren büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Diyagrama göre ilk beş hata toplam hataların %55.86’lık kısmını oluşturmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

İşletmelerde kalite kontrol çalışmaları kapsamında kullanılan istatistiksel süreç kontrol teknikleri oluşan hataların belirlenmesi adına sıkça kullanılan tekniklerdir. Bu teknikler içerisinden uygulamamıza konu olan Pareto Analizi ise işletmelerin hangi noktalara odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada makarna üretimi gerçekleştiren bir işletmenin üretim hattında meydana gelen hatalar Pareto tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Üretim hattındaki hata türlerinin gözlemlenmesi,
- Bu hataların meydana getirdiği duruş sürelerinin tespit edilmesi,
- Bu bilgilere dayanarak hata kontrol çizelgesi oluşturulması,
- Hataların sürelerine göre sıralanması ve kümülatif yüzdelerinin alınması,
- Hatalara ait pareto diyagramı oluşturulması.

Yapılan incelemede hataların meydana getirdiği duruş süreleri 5 aylık sürede toplam 222 saat olarak belirlenmiştir. Oluşturulan hata kontrol çizelgesine göre en çok hataya sebep olan ilk üç etkenin sırasıyla 53 saat ile “Dryer 3. kat hareket motoru inventer arızası”, 26 saat ile “Dryer 4. katta çapraz stick arızası” ve 19 saat ile “Divider tıkanması” olduğu görülmektedir.

Hata kontrol çizelgesinin ardından oluşturulan tabloda ise hatalar büyüklüğüne göre sıralanmış ve kümülatif yüzdeleri alınmıştır. Kümülatif yüzdelerine göre en çok süreye sahip 12 numaralı hata, tüm hataların %23,87’sini, 17 numaralı hata %11,71’ini, 1 numaralı hata %8,56’sını, 27 ve 10 numaralı hatalar (ayrı ayrı) ise %5,86’sını oluşturmaktadır. Bu beş hatanın toplamı ise toplam hatanın %55.86’lık bir oranına tekabül etmektedir. İşletmenin bu beş hataya odaklanması hatalardan kaynaklanan makine duruşlarını azaltarak üretim sürecinin daha sağlıklı işlemesi adına önemlidir. En yüksek paya sahip hatalar içerisinde ise sadece 10 numaralı hata olan “elektrik dalgalanması” işletme dışı faktörlere bağlıdır. Bunun dışındaki dört hatanın bir daha tekrarlamaması için önlem alınması üretim hattında meydana gelen hataların %55.86’ının azalması anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak yaptığımız çalışma göstermiştir ki istatistiksel süreç kontrol tekniklerinden biri olan Pareto Analizi sayesinde hata türlerinin belirlenmesi ve ağırlıklarının ortaya konması, üretim hattında hangi noktalara odaklanması gerektiği konusunda işletmeye yol göstermiştir. Bu sayede işletme, süreçlerini en az hata ile sürdüreceği ve makine duruş sürelerinden kaynaklanan kayıpları azaltacak, bununla beraber kalite ve verimlilik artışı sağlayacaktır.

Kaynakça

Ab Talib, M.S. Abdul Hamid, A.B. and Thoo, A.C. (2015). "Critical success factors of supply chain management: a literature survey and Pareto analysis". *EuroMed Journal of Business*, 10(2), 234-263. DOI: 10.1108/EMJB-09-2014-0028

Ala, D.M. ve İkiz, Y. (2015). "Dokuma üretimi süresince oluşan kumaş hatalarının belirlenmesine yönelik istatistiksel bir araştırma". *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 21(7), 282-287. DOI: 10.5505/pajes.2014.05706

Arrow, K.J. (1951). "An extension of the basic theorems of classical welfare economics". *Proceedings of Second Berkeley Symposium on Math. Statist. and Prob.*, pp. 507-532.

Başaran, N. (2010). *Kalite İyileştirmede istatistiksel proses kontrol tekniklerinden pareto analizi ve gıda sektöründe bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Baudin, M. (2012). "Revisiting pareto in manufacturing." *Industrial Engineer*, 44(1), 28-33.

Bek, G.A. ve Sabır, E.C. (2008). "Bir konfeksiyon fabrikasında proses ve kalite kontrol". *Ç.Ü Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 1-10

Benk, Ç. (2007). *İstatistiksel süreç kontrolü sisteminin küçük ölçekli bir işletmede geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Buluklu, H.M. (2006). *Dokuma işletmelerinde proses ve kalite kontrol*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Chaneski, W. S. (2008). "Using A pareto analysis to tackle the right problems". *Modern Machine Shop*, 80(10), 34-34,36.

Chatterjee, S., & Sorenesen, E. (1998). "A pareto-like effect in regression?" *Total Quality Management*, 9(8), 681-687.

Craft, R.C. and Leake, C. (2002). "The Pareto principle in organizational decision making". *Management Decision*, 40 (8), 729-733 DOI: 10.1108/00251740210437699

Değerli, Z. (2006). *Toplam kalite yönetiminde istatistiksel süreç kontrolünün önemi ve bir işletme uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Deros, B.M. Rahman, M.N. İsmail, A.R. Yee, L.W. Zain, R.M. (2010). "Application of statistical process control technique for evaluating machine: A case study". *Aijstpme Journal*, 3(1); 15-22.

Duran, C. Ve Çetindere, A. (2012). "Konfeksiyon sanayiinde faaliyet gösteren bir işletmede istatistiksel proses kontrol teknikleri ile ürün hatalarının analiz edilmesi". *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 233-254.

Bir Üretim Hattında Meydana Gelen Hataların Önem Derecelerinin İstatistiksel Proses Kontrol Tekniklerinden Pareto Analizi İle Belirlenmesi

Güner, M. (2009). "Konfeksiyon işletmelerinde örgütsel zaman yönetimi için ABC analizinin uygulanması". *Tekstil ve Konfeksiyon Dergisi*, 19(2), 163-168.

Güngör, İ. ve Büyüker, İ.D. (2005). "Analitik hiyerarşi yaklaşımı ile otomobil seçimi". *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 21-33.

Heinemann, M. (2000). "Adaptive learning of rational expectations using neural networks". *Journal of Economic Dynamics & Control*. 24(2000), 1007-1026.

İstanbul Sanayi Odası, (2006). *Avrupa Birliği'ne Tam Üyelik Sürecinde İstanbul Sanayi Odası Meslek Komiteleri Sektör Stratejileri Geliştirilmesi Projesi, Gıda Sektörü*. İstanbul Sanayi Odası Yayınlan No: 2006/1.

Karuppusami, G. & Gandhinathan, R. (2002). "Pareto analysis of critical success factors of total quality management". *The TQM Magazine*, 18(4), 372-385, DOI: 10.1108/09544780610671048.

Kayaalp, İ.D. ve Erdoğan, M.Ç. (2009). "Konfeksiyon işletmesinde dikiş hatalarının istatistiksel proses kontrol yöntemleri kullanarak azaltılması". *Tekstil ve Konfeksiyon Dergisi*, 19(2), 169-174.

Kısaoğlu, Ö.D. (2010). "Orta büyüklükte bir dokuma işletmesinde istatistiksel proses kontrol sistemi: 1. Kumaş hatalarının kontrolü". *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*. 16(3), 291-301.

Lourenço, L. Almeida, A. Mendes, C. (2005). "An application of ABC analysis in the clothing service at centro hospitalar, Economía de la Salud Dónde Estamos". 25 Años Después, XXV Jornadas de Economía de la Salud Barcelona, Poster paper.

Örümlü, M. (2006). *Üretim sürecinde istatistiksel proses kontrol ve işletme uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Özcan, S. (2001). "İstatistiksel proses kontrol tekniklerinden pareto analizi ve çimento sanayiinde bir uygulama". *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 151-174

Özdamar, H.İ. (2007). "Orman ürünleri endüstrisinde istatistiksel kalite kontrol: yonga levha üretiminde bir çalışma". *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*. A(1), 79-91.

Özgüvenç, D. (2011). *Kalite problemlerinin sınıflandırılmasında çok kriterli Pareto Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Özkan, Y. ve Altınsoy, A. (2015). "Kök Neden Belirlemede Excel Destekli Pareto Analizi ve İyileştirme Alanının Hesaplanması". *1st International Symposium On Critical And Analytical Thinking. (10 April 2015)* (Ed. M. Elmas) Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayını.

Partovi, F.Y. and Burton, J. (1993). "Using the analytic hierarchy process for ABC analysis". *International Journal of Operations & Production Management*. 13(9), 29-44. DOI: 10.1108/01443579310043619.

Ramanathan, R. (2006). "ABC Inventory Classification with Multiple-Criteria Using Weighted Linear Optimization". *Computers&Operations Research*. 33(2006), 695-700.

Rungtusanatham, M. (2001), "Beyond Improved Quality: The Motivational Effects of Statistical Process Control". *Journal of Operations Management*, 19(6), 653-673, DOI: 10.1016/S0272-6963(01)00070-5.

Saggiani, G. M. And Teodorani, B. (2004). "Rotary wing UAV potential applications: An analytical study through a matrix method". *Aircraft Engineering and Aerospace Technology*. 76(1) 6-14, DOI: 10.1108/00022660410514955.

Sarkar, A. Mukhopadhyay, A.R. and Ghosh, S.K. (2013). "Issues in Pareto analysis and the irresolution". *Total Quality Management*, 24(5), 641-651, DOI: 10.1080/14783363.2012.704265.

Şahin, O. (2013). "İstatistiksel proses kontrolünde proses yeterlilik analizi ve tekstil endüstrisinde uygulama". *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(2), 253-271.

Tan, T. (2008). *İlaç sektöründe kalite iyileştirme teknikleri ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, H. Karaca, E. (2013). "Üretim sürecinde istatistiksel proses kontrol (İPK) uygulamaları ve elektronik sektöründe bir inceleme". *Öneri Dergisi*. 10(39), 77-87.

Yücel, Ö. (2003). "Dikimde hata oluşturan nedenlerin belirlenmesine yönelik istatistiksel bir araştırma". *Pamukkale Üniversitesi M Ü Hendislik Fakültesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*. 9(3), 327-332.

Zeyveli, M. (2010). "AISI H13 Sıcak iş takım çeliğinin işlenmesinde yüzey pürüzlülüğünün araştırılması ve istatistiksel proses kontrol metodunun uygulanması". *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 26(4), 379-386.

Zeyveli, M. ve Selalmaz, E. (2008). "İstatistiksel proses kontrol tekniklerinin zincir imalatı yapan bir işletmede uygulanması". *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. 6:(3), 36-45.