



ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SAYI

37

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

YIL/YEAR CİLT/VOLUME SAYI/ISSUE

2017

14

37

ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute

Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 14 ♦ Sayı/Issue: 37 ♦ ISSN: 1304-429-X



Hatay

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

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

Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 14 ♦ Sayı/Issue: 37 ♦ 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. Sinan ERDOĞAN – Arş. Gör. İsmail SARITEKE
Arş. Gör. Arif Eser GÜZEL

Kapak Tasarımı / Cover Design:

Arş. Gör. Kaan KAYA

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Adress:

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Tayfur Sökmen Kampusü Antakya/ HATAY Tel: 0326 245812
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
Hüseyin ÖZGÜR	Pamukkale Üniversitesi
İlhan ÖZTÜRK	Çağ Üniversitesi
Uğur SOYTAŐ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
İsmail TUNCER	Mersin Üniversitesi
Gazi Salah UDDIN	Linköping Üniversitesi, İsveç
Gülsün Leylâ UZUN	Ankara Üniversitesi
Mehmet ZELKA	Üsküdar Üniversitesi

37. SAYININ HAKEMLERİ (İsim sıralı liste)

Ahmet BALCI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Ahmet BOZAK	Mustafa Kemal Üniversitesi
Alper ÖZER	Ankara Üniversitesi
Alper YONTAR	Çukurova Üniversitesi
Aybala ÇAYIR	Aksaray Üniversitesi
Ayşegül ERGÜN	Celal Bayar Üniversitesi
Banu İNAN	Kocaeli Üniversitesi
Başak UYSAL	Gazi Üniversitesi
Elif AÇIL	Mustafa Kemal Üniversitesi
Esra Nur Tiryaki	Mustafa Kemal Üniversitesi
Gamze KASALAK	Akdeniz Üniversitesi
Gül KALELİ YILMAZ	Bayburt Üniversitesi
Hakan AKDAĞ	Mersin Üniversitesi
İdris KAYA	Mustafa Kemal Üniversitesi
Kemal ALTIPARMAK	Ege Üniversitesi
Medet YOLAL	Anadolu Üniversitesi
Mehmet Ali ÇELİKEL	Pamukkale Üniversitesi
Mustafa Onur KAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Nilay NEYİŞÇİ	Hacettepe Üniversitesi
Nilgün COŞKUN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Nurgül YILDIRIM	Mustafa Kemal Üniversitesi
Oktay ASLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Özlem ÇAKIR	Ankara Üniversitesi
Raşit AVCI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Selahattin KAYMAKÇI	Kastamonu Üniversitesi
Ülker ŞEN	Gazi Üniversitesi
Yasemin KOÇ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Zafer KUŞ	Ahi Evran Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	1
<i>The Investigation of the Relationship Between the Academic Self-Efficacy and Occupational Anxiety of Teacher Candidates</i>	
Vildan DONMUŞ, Burhan AKPINAR, Mehmet EROĞLU	
İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması.....	14
<i>Validity and Reliability of the Attitude Scale Towards Fourth-Grade Social Studies Course</i>	
Özlem ULU KALIN, Yavuz TOPKAYA	
Yozgat'ta Öğrenci Başarısı: Başarı Engelleri ve Başarıyı Artırmak için Yapılabilecekler.....	23
<i>Student Success at Yozgat: Success Barrier and to Do for Success</i>	
Emine BABAOĞLAN	
Mobbing ve İş Performansına İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi	41
<i>Evaluation of Teachers' Perception about Mobbing and Job Performance in terms of Several Variaties</i>	
Orhan ÇINAR, Esra Nur AKPUNAR	
Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarına Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.....	59
<i>The Examination of Teachers' View Concerning Values Education for 5-6 Year Old Preschoolers</i>	
Serpil PEKDOĞAN, Halil İbrahim KORKMAZ	
Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki	73
<i>The Relationship Between Characteristics of Primary School Teachers and Their Motivations</i>	
Cennet GÖLOĞLU DEMİR, Engin DEMİR, Yavuz BOLAT	
Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi	88
<i>Inservice Training Model Suggestion for Classroom Teachers</i>	
Ümran ŞAHİN, Adil TÜRKOĞLU	

A Transnational Feminist Analysis of Kay Adshead's The Bogus Woman (2001).....	105
<i>Kay Adshead'in The Bogus Woman (2001) Eserinin Transnasyonel Feminizm Bağlamında Çözümlemesi</i>	
Nursen GÖMCELİ	
İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Savaş ve Barış Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları	127
<i>Analysis of the War and Peace Concept Through the Perspectives of Elementary School Students Via Metaphors</i>	
Fikriye KANATLI, Sinan SCHREGLMANN	
Ergenlerde Utangaçlık, Kendini Gizleme ve Sosyal Medya Tutumları İlişkisi	147
<i>The Relationship Between Shyness, Self Concealing and Social Media Attitudes in Adolescents</i>	
Binaz BOZKUR, Mehmet GÜNDOĞDU	
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Webquestlerde Kullandıkları Bağlamların ve Bu Bağlamlarla Matematik Öğrenme Alanları Arasında Kurdukları İlişkilerin İncelenmesi.....	160
<i>Investigating Prospective Middle School Mathematics Teachers' Use of Contexts and Ways of Connecting Contexts with Mathematical Content Strands in Webquests</i>	
H. Bahadır YANIK	
Lise Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ve Teknolojiyi Bütünleştirme Öz-Yeterlilikleri.....	180
<i>An Examination of In-Service Secondary Mathematics Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Their Technology Integration Self-Efficacy</i>	
Firdevs İclal KARATAŞ, Fatma ASLAN TUTAK	
Ortaokul Öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay ile ilgili Zihinsel Modelleri	199
<i>Mental Models of Middle School Students on Sun, Earth, Moon</i>	
Gonca HARMAN	

Adana Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalına Katılan Ziyaretçilerin Algı ve Memnuniyetleri.....	222
<i>The Satisfactions and the Perceptions of the Visitors Joining Adana International Orange Blossom Carnival</i>	
Oya Berkay KARACA, Oya YILDIRIM, A. Celil ÇAKICI	
Kahramanmaraş Arkeoloji Müzesi'nden Bir Grup Urartu Metal Eseri	240
<i>A Group of Urartian Metal Works from Kahramanmaraş Archeology Museum</i>	
Davut YiğİTPAŞA, Süleyman CAN	
Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin İncelenmesi	261
<i>An Investigation into the Leadership Skills of School Principals at Elementary Educational Institutions</i>	
Zehra KESER ÖZMANTAR, Yunus Emre ÇETİN	
The Realistic Reasons for Unrealistic Solutions of Pre-Service Primary School Mathematics Teachers in Non-Standard Word Problems: The Example from Turkey	285
<i>İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Standart Olmayan Dört İşlem Problemlerine Gerçekçi Olmayan Yanıtlar Vermelerinin Gerçekçi Nedenleri: Türkiye Örneği</i>	
Çiğdem KILIÇ	
Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri	299

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÖZYETERLİKLERİ VE MESLEKİ KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

Vildan DONMUŞ

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Elazığ, vildandnms@gmail.com

Burhan AKPINAR

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Elazığ, bakpinar@firat.edu.tr

Mehmet EROĞLU

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Elazığ, mehmetoglu@firat.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 29.02.2016 Makale Kabul Tarihi: 10.04.2017

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma ile desenlenmiştir. Örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu çalışmaya Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenimine devam eden 281 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler 2014-2015 akademik yılının ikinci yarısında Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Ekici, 2012) ve Mesleki Kaygı Ölçeği (Cabı ve Yalçınalp, 2013) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir, mesleki kaygılarının yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Araştırmada kadın öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin, erkek öğretmen adaylarının özyeterliklerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının ise kadın öğretmen adaylarının kaygılarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenim gördükleri bölüme isteyerek geldiğini ifade eden öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri, öğrenim gördükleri bölüme istemeyerek geldiğini ifade eden adayların akademik özyeterliklerinden istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğrenim gördükleri bölüme istemeyerek geldiğini ifade eden adayların mesleki kaygılarının öğrenim gördükleri bölüme istemeyerek geldiğini ifade eden adayların mesleki kaygılarından istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı, mesleki kaygılarının öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının akademik özyeterliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Özyeterlik, Mesleki Kaygı, Regresyon Analizi.

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACADEMIC SELF-EFFICACY AND OCCUPATIONAL ANXIETY OF TEACHER CANDIDATES

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationships among teacher candidates' level of occupational anxiety and academic self-efficacy. The study was designed with casual comparison of the quantitative research methods. The sample was selected by

¹ Bu çalışma 22-24 Ekim 2015 tarihinde Çukurova Üniversitesi'nde düzenlenen 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Vildan DONMUŞ, Burhan AKPINAR, Mehmet EROĞLU

using appropriate sampling of non-random sampling method. 281 teacher candidates who study at Firat University Faculty of Education in their final year participated in this study. Data was collected in the second half of 2014- 2015 academic year via Information Academic Self-Efficacy Scale (Ekici, 2012) and Occupational Anxiety Scale (Cabı & Yalçınalp, 2013). According to the findings obtained in the study of academic self-efficacy of teacher candidates was seen to be at an intermediate level and occupational anxiety were seen to be at a high level. In the study the academic self-efficacy of the female teacher candidates were significantly higher than the male teacher candidates. Academic self-efficacy of the teacher candidates who choose the department willingly is higher than the academic self-efficacy of the teacher candidates who choose their department unwillingly. On the other hand, occupational anxiety of the teacher candidates who choose the their department willingly is higher than the occupational anxiety of the teacher candidates who choose the department unwillingly. Academic self-efficacy of the teacher candidates seems to differ significantly depending on the department that they are enrolled. Occupational anxiety of the teacher candidates doesn't seem to differ significantly depending on the department that they are enrolled. According to the regression analysis results, the occupational anxiety of teacher candidates predict their academic self-efficacy perception significantly.

Key Words: *Academic Self-Efficacy, Occupational Anxiety, Regression Analysis*

Giriş

Eğitim sistemi birbiriyle ilişkili olan üç ana unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar; öğrenci, öğretmen ve programdır. Eğitim sisteminin niteliği bu unsurlar arasındaki uyuma bağlıdır (Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2006). Eğitim sistemindeki bu uyumu sağlayacak ve eğitim sistemini şekillendirecek en önemli unsur öğretmendir (Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal, 2012; Çetinkaya, 2009; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Kavcar, 2005; Kuran, 2002; Çapa ve Çil, 2000; Karagözlü, 1987). Bu bağlamda değerlendirildiğinde eğitimin kalitesi öğretmenin niteliğine bağlıdır (Dilaver, 1996; Doğan ve Çoban, 2009; Terzi ve Tezci, 2007). Nitelikli bir öğretmen olabilmek için alan bilgisi, pedagojik bilgi ve mesleğe yönelik tutum önemlidir (Akpınar vd, 2006). Alan bilgisi ve pedagojik bilgi öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sürecinde eğitim fakültelerinde verilmektedir. Oysa öğretmenlik; bu bilgi ve becerilerin yanı sıra bu bilgi ve becerileri başarabilme noktasında kişinin kendine yönelik algısı ve mesleğine yönelik duyduğu kaygının en alt düzeyde olmasına bağlıdır. Bu bağlamda akademik özyeterlik ve mesleki kaygı kavramlarından bahsetmek gerekmektedir.

Özyeterlik, son dönemlerde öğrenmenin duyuşsal boyutunu tanımlamada önemli değişkenlerden biri olarak gösterilmektedir (Tekerek, Ercan, Uyum ve Saman, 2012; Aşkar ve Işınal, 2003). Özyeterlik kavramı sosyal öğrenme kuramının öncülerinden olan Bandura'nın ortaya koyduğu bir kavramdır (Çakır, Kan ve Sümbül, 2006). Bandura (1986; 1997; Wood ve Bandura, 1989)'ya göre özyeterlik algısı bireyin bir edimi, bir işi gerçekleştirmede ne derece yeterli olduğuna ve başarılı olacağına ilişkin inancı ya da algısıdır. Zimmerman (1995) özyeterlik kavramını, "bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki kişisel yargısı" olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu (2009), özyeterliği, bireyin farklı durumlara baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin

Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

kendini algılayışı, inancı ve kendi yargısı olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle, öz-yeterlik algısı bireyin bir işi gerçekleştirmedeki gerçek yeterlik düzeyini yansıtmaktan daha çok, bireyin kendi yeterliklerine ilişkin yargılarını yansıtır (Çakır, Kan ve Sümbül, 2006). Özyeterlik algısının bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçleri üzerinde çeşitli etkileri vardır (Bandura, 1994). Özyeterlik algısı insanların nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını açıklar (Çetin, 2008). Özyeterlik algısı, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini göstermektedir. (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Özyeterlik algısı yüksek insanlar yeteneklerine yüksek derecede güven duygusuyla yaklaşırlar ve kendilerini uğraştıran zor görevlerden kaçmak yerine üstesinden gelmek için çaba gösterirler. Özyeterlik algısı düşük insanların ise, motivasyonları düşüktür ve seçerek uğraştıkları amaçlarında daha az sorumluluk alırlar (Bandura, 1994; Kear, 2000). Akademik özyeterlik, bireyin verilen akademik bir görevi, belirlenmiş olan başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısı olarak tanımlanmaktadır (Ekinci, 2011). Bir toplumun kalkınmasında akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin en temel güçlerden biri olduğu kabul edilmektedir (Yıldırım, 2000) ve bu güç sebebiyle kişinin kendisinden beklenen başarıyı yapabilme konusunda kendisiyle ilgili algısı da önemlidir. Geçim sıkıntısı ve iş bulma olanaklarının ciddi bir sorun haline geldiği toplumumuzda, akademik başarının, öğrenci açısından daha önemli bir kavram haline geldiği gözlenmektedir (Baltaş, 1993). Bu durumda öğrencide kaygıya neden olduğunu söylemek mümkündür.

Kaygı; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve psikomotor süreçleri içeren, kişinin bilinçli tarafı ile duyulan ve kavranılan bir tehlike sinyali ayrıca genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanabilir. Bilişsel olarak kaygı, bireyin kendisiyle ilgili taşıdığı endişelerdir. Bu endişeler olumsuz değerlendirmelerde bulunma ve kendi performansına dair olabilir. Duyuşsal olarak kaygı, daha çok gerilim ve huzursuzluk ile ilgili hisleri, davranışsal olarak kaygı, beceriksizlik, susma, az konuşma, geri çekilme, kinestetik olarak kaygı ise, solunum hızının değişmesi, kalp atış hızının artması, yüz renginin sararması, ağız kuruması, terleme, kaslarda gerginlik ve titremeyi içeren karakteristik bir otonom sinir sistemi faaliyetidir (Geen, 1985; Akt: Çetin, 2013; TDK, 2006). Kaygı kavramını davranış psikolojisi alanında ilk olarak kullanan Freud 'dur. Freud' a göre kaygı, çaresizliğe karşı bir tepki, tehlikenin varlığını gösteren bir işarettir ve kaygılı bireyin çaresizlik durumunun başlamasını beklediğini belirtmiştir (Yalom, 2001). Varoluş psikolojisi alanında ise Rollo May kaygıyı, gerçekte var olmayanların olabileceği endişesi olarak tanımlayarak kaygının, bireyin varlığı ve kişiliği için temel olan bazı değerlerin tehdit edilmesinden kaynaklandığı üzerinde durmuştur (May, Angel & Ellenberger, 1958).

Bireyin kaygı düzeyi ile başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma amacıyla yapılan çalışmalarda "kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı" olmak üzere iki tür kaygıdan

söz edilmektedir. Yeni öğrenme ortamlarında bireyi 'yaklaşma davranışına' kolaylaştırıcı kaygı yöneltirken; bireyin yeni öğrenme ortamlarında kaçınma davranışını benimsemesine ise engelleyici kaygı neden olmaktadır (Scovel, 1991; Akt: Çetin, 2013). Olumsuz bir sonuç bekleme, iç çelişki, belirsizlikler ve var olan desteğin çekilmesi, insanda iç ve dış uyaranlar sonucunda ortaya çıkan kaygının nedenleri arasında sayılabilmektedir (Köse, 2006).

Öğretmen adaylarına sunulacak nitelikli bir eğitim ortamı ve yaşantılarının; onlara mesleğin gereklerini yerine getirebilmeleri için yeterlilik kazandıracığı söylenebilir. Öğretmen adaylarına verilecek eğitim ile bilgi ve becerilerin kazandırılması temel hedeflerden biri olmakla beraber öğretmen adaylarının mesleğe bakış açıları, meslek ile ilgili duygu ve düşünceleri de şüphesiz önemli olacaktır (Aydın ve Tekneci, 2013). Gelecek kuşakları yetiştirecek olan öğretmenlerin ayakları üzerine sağlam basarak mesleklerine başlamalarının büyük oranda mesleklerine karşı hissettikleri mesleki kaygılarından arınmış olmalarına bağlı olduğu ifade edilmiştir (Taşğın, 2006). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygıları belirli zamanlarda belirli noktalarda yoğunlaşır. Fuller'e göre, bu kaygıları; ben-merkezli kaygılar, görev-merkezli kaygılar ve öğrenci-merkezli kaygılar olmak üzere üç grup altında toplamak mümkündür. Ben-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin kendisi oluşturur. Ben-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini başarı ile sürdürüp sürdüremeyeceği endişesini taşır ve bu nedenle de sürekli olarak yoğun bir stres altındadır. Görev-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin öğreticilik görevi oluşturur. Görev-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, iyi bir öğretici olabilme kaygısı içindedir ve bu nedenle de alanında kullanabileceği yeni öğretim yöntemlerini, materyallerini ve araç-gereçlerini araştırmaya başlar. Öğrenci-merkezli kaygıların odak noktasını ise, öğrenciler oluşturur. Öğrenci-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretim ile ilgili düşüncelerinde ve tasarımlarında daha çok öğrenci merkezlidir; yani, her öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayabileceğini merak etmeye ve araştırmaya başlar (Akt: Taşğın, 2006).

Üniversite son sınıf öğrencilerinin yaşamlarının önemli dönemlerinden birinde oldukları (Bozkurt, 2004) ve bu dönemin iş hayatının ya da işsizlik hayatının başlangıcı demek olduğu yadsınamaz. Bu dönemde iş seçimi, gerçek hayatta rolünü almasına ilişkin düşünceler, yaşadığı arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu ve değişik sorumluluklar kişide kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak görülebilmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Tüm bu kaygıları taşıyan öğretmen adaylarının mesleki kaygılarıyla, bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki kişisel yargıları olan akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak önemli bir durumdur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygılarını incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

1. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygıları cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygıları bölüme isteyerek gelip gelmeme durumuna bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygıları öğrenim gördükleri bölüme bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları akademik özyeterlik algılarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Çalışmada iki bağımlı değişken (öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygı düzeyleri) ile cinsiyet, öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmeme durumları ve öğrenim görülen bölüm arasındaki olası ilişkileri araştırmaktır. Bu yönüyle araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin varlığını ve/veya derecesini inceleyen, neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek ve incelenen olguları daha iyi anlayabilmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Karasar, 2009). İlişkisel modellerde, değişkenler arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların incelenmesi amacıyla genellikle nedensel karşılaştırma ve korelasyon yöntemlerinden faydalanılır (Büyüköztürk, Çakmak vd., 2010). Bu bağlamda araştırma dahilinde öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerinin ve mesleki kaygı düzeylerinin; cinsiyet, öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmeme durumları ve öğrenim görülen bölüm açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise korelasyon yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2014- 2015 akademik yılının ikinci yarısında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu çalışmaya Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenimine devam eden 281 öğretmen adayı katılmıştır. Adayların 172'si (%61) kadın, 109'u (%39) erkek; 225'i (%80) bölüme isteyerek, 56'si (%20) bölüme istemeyerek; 32'si (%11) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 32'si (%11) Fen Bilgisi, 30'u (%11) İlköğretim Matematik, 32 'si (%11) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, 31'i (%11) Resim-İş, 31'i (%11) Türkçe, 31'i (%11) Sınıf, 33'ü (%12) Okul Öncesi ve 29'u (%10) Sosyal Bilgiler bölümünden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler 2014-2015 akademik yılının ikinci yarısında Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Ekici, 2012) ve Mesleki Kaygı Ölçeği (Cabı ve Yalçınalp, 2013) kullanılarak toplanmıştır. 33 maddeden oluşan Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Cronbach Alpha

katsayısı orijinalinde 0,93, bu araştırmada ise 0,97 olarak hesaplanmıştır. 45 maddeden oluşan Mesleki Kaygı Ölçeği orijinalinde güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak; bu araştırmada ise 0,91 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek maddelerine verilen cevapların değerlendirilmesinde aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,80 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/5 = (5 – 4)/5 = 4/5 = 0,80). Bu hesaplama göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı şu şekildedir:

Aralık	Seçenek
1,00-1,80	Çok düşük düzey
1,81-2,60	Düşük düzey
2,61-3,40	Orta düzey
3,41-4,20	Yüksek düzey
4,21-5,00	En yüksek düzey

Verilerin Analizi

Toplanan veriler ile öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları için toplam puan ortalamaları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygılarının cinsiyetlerine ve bölüme isteyerek gelip gelmeme durumlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı, t-testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygılarının bölümlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Adayların mesleki kaygılarının akademik özyeterliklerini yordayıp yordamadığı, basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygıları adayların, cinsiyetlerine, bölüme isteyerek gelip gelmeme durumlarına ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının akademik özyeterlikleri üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olup olmadığı, bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin mesleki kaygıları üzerindeki etkisi test edilmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygı puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri İle Mesleki Kaygı Puanları

Boyut	N	\bar{X}	SS
AÖ	281	3,01	,581
MK	281	3,56	,847

Öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerine ilişkin aritmetik ortalamaları 3,01; mesleki kaygılarına ilişkin aritmetik ortalamaları ise 3,56 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada esas alınan beşli likert tipi derecelendirme göz önünde

Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu görülürken, mesleki kaygılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygı puanlarının cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile belirlenmeye çalışılmış, test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: *Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri İle Mesleki Kaygı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
AÖ	Kadın	172	3,02	,586	,466	,642
	Erkek	109	2,99	,576		
MK	Kadın	172	3,47	,851	-2,279	,023*
	Erkek	109	3,71	,824		

Öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan farklılaşmadığı ancak mesleki kaygılarının cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin ($\bar{X} = 3,02$) erkek öğretmen adaylarının özyeterliklerinden ($\bar{X} = 2,99$) yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının ($\bar{X} = 3,71$) kadın öğretmen adaylarının kaygılarından ($\bar{X} = 3,47$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p=,023$).

Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygı puanlarının öğrenim gördükleri bölüme isteyerek gelip gelmemelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı, t-testi ile belirlenmeye çalışılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: *Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri İle Mesleki Kaygı Puanlarının Öğrenim Gördükleri Bölüme İsteyerek Gelip Gelmemelerine Göre Karşılaştırılması*

Boyut	Bölüm isteği	N	\bar{X}	SS	t	p
AÖ	Evet	225	3,07	,567	3,622	,000
	Hayır	56	2,76	,577		
MK	Evet	225	3,64	,805	3,218	,001
	Hayır	56	3,24	,938		

Öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin ve mesleki kaygılarının öğrenim gördükleri bölüme isteyerek gelip gelmeme durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Öğrenim gördükleri bölüme isteyerek geldiğini ifade eden öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ($\bar{X} = 3,07$) öğrenim gördükleri bölüme istemeyerek geldiğini ifade eden adayların akademik özyeterliklerinden ($\bar{X} = 2,76$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğrenim gördükleri bölüme isteyerek geldiğini

belirten öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ($\bar{X} = 3,64$) öğrenim gördükleri bölüme istemeyerek geldiğini ifade eden adayların mesleki kaygılarından ($\bar{X} = 3,24$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu yönünde bulgu elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygı puanlarının öğrenim gördükleri bölüme bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygı puanlarının öğrenim gördükleri bölüme Göre Karşılaştırılması

	AÖ			MK		
	Gruplar arası	Gruplar- içi	Toplam	Gruplar arası	Gruplar- içi	Toplam
Kareler toplamı	8,515	86,041	94,556	7,136	193,692	200,828
df	8	272	280	8	272	280
Kareler ortalaması	1,064	,316		,892	,712	
F	3,365			1,253		
p	,001			,269		

Öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı (F= 3.365; p= ,001) görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerine ait ortalamasının ($\bar{X}= 3,28$) ve resim-iş öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerine ait ortalamasının ($\bar{X}= 3, 27$) , din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerine ait ortalamadan ($\bar{X}=2,79$) istatistiksel olarak farklı olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı (F= 1,253; p= ,269) görülmektedir. Ancak resim-iş öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına ait ortalamasının en yüksek ($\bar{X}= 3,87$) iken sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına ait ortalamasının en düşük ($\bar{X}=3,29$) olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının, akademik özyeterliklerini yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile kestirilmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının Akademik Özyeterliklerini Yordaması

	B	Standart hata	β	t	p	Double r	Partly r
fixed	2,799	,263		10,641	,000	-	-
AÖ	,254	,086	,174	2,957	,003	,174	,174
R= ,174	R²= ,030	F(1,279) = 8,741	p= ,003				

Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının akademik özyeterliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı gözlenmektedir ($F(1,279) = 8,741; p = ,003$). Ancak, adayların mesleki kaygılarının akademik özyeterliklerindeki varyansın sadece % 3'ünü açıklayabildiği görülmektedir. Öte yandan, adayların akademik özyeterlikleri ile mesleki kaygıları arasında yine istatistiksel olarak anlamlı ($\beta = ,174; t = 2,957; p = ,003$), ancak düşük düzeyde ($r = ,17$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin mesleki kaygılarından kestirilmesine ilişkin regresyon eşitliğinin şu şekilde yazılabilir:

$$\text{Akademik özyeterlik} = 2,799 + 0,254 \times \text{mesleki kaygı}$$

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının akademik olarak kendilerine verilen bir işi beklenen başarı düzeyindeki algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının yüksek olması öğretmen atamalarının az olması, KPSS barajlarının yüksek olması gibi sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada kadın öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri erkek öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinden daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Blake ve Lesser'in (2009), Yılmaz Çelik'in (2013) ve Aslan'ın (2010) çalışmalarıyla paralellik gösterirken, sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan Fırat Durdukoca'nın (2010) çalışmasıyla zıtlık göstermektedir. Ayrıca lise öğrencileri ile yapılan Keleşoğlu'nun (2011) çalışmasıyla da zıtlık göstermektedir. Yine birçok çalışmada akademik özyeterliğin cinsiyete göre fark göstermediği, kadın ve erkeklerin hemen hemen yakın puan aldığı sonucuna da ulaşılmıştır (Ekinci, 2011; Tunca ve Alkın Şahin, 2014). Tüm bunların sonucunda cinsiyetin akademik özyeterlik bağlamında etkisinin değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygıları kadın öğretmen adaylarının kaygılarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, Aydın ve Tekneci (2013) tarafından yapılan çalışmayla paralellik gösterirken, Bozdam ve Taşğın (2011) ve Dursun ve Karagün (2012) tarafından yapılan çalışmayla zıtlık göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları ve alanyazındaki çalışmaların bulgularından yola çıkarak toplumun erkek ve kadına yüklediği misyonlar gereği kaygılarda farklılık olmasının normal olduğu söylenebilir. Toplumun meslek noktasında erkeklere daha fazla misyon biçmiş olması erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının fazla olmasının nedenlerinden biri olabilir.

Öğrenim gördükleri bölüme isteyerek geldiğini ifade eden öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları, öğrenim gördükleri bölüme istemeyerek geldiğini ifade eden adayların adaylarının akademik özyeterlikleri ve

mesleki kaygılarından istatistiksel olarak daha yüksek çıkmıştır. İnsanların sevdikleri işleri-meslekleri yapmaları daha baştan meslekteki başarılarını arttıracak bir durumdur. Ve bu durum öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin yüksek çıkmasının sebebi olabilir. Öğretmenlik mesleğini yapmayı isteyerek gelen öğrencilerin ise sevdikleri mesleği yapamayacak hislerinin olması, yine KPSS korkusu ve alanlarıyla ilgili öğretmenlik atamalarının az olması kaygılarının yüksek olma sebepleri arasında gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farkın sebebi öğretmen adaylarının bölüme giriş puanları, bölüm dersleri, alan farklılığı ve bunun öğrencilere sunmuş olduğu fırsatlar gibi değişkenlerden kaynaklı olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının akademik özyeterlik algılarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde kestirilebildiği gözlenmektedir. Öte yandan, adayların mesleki kaygı puanları ile akademik özyeterlik puanları arasında yine istatistiksel olarak anlamlı, ancak düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A., (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.

Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.

Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115.

Aşkar, P. ve Işıksal, M. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109-118

Aydın, A. ve Tekneci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 1-12.

Baltaş, A. (1993). *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*. Remzi Kitabevi, 8. Basım, İstanbul.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). Self Efficacy. *Encyclopedia of human behavior, Encyclopedia of mental health*, Academic Pres. 4, 71-81.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Blake S. & Lesser, L.(2009). Exploring the relationship with academic self-efficacy and middle school students' performance on a high-stakes mathematics test. Proceedings of the Twenty Eighth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Mérida, Yucatán, México, November 9 – 12, 2006.

Bozdam, A. ve Taşğın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13 (1), 44–53.

Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim* 29 (133), 52–59.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44).

Çakır Ö, Kan A, Sümbül Ö (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M., (2005). *Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 115-127.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).

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

Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.

Çetin, Ş. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavına (kpss) yönelik kaygılarının incelenmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 42 (197), 158- 168.

Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2).

Dilaver, H. (1996). *Türkiye’de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, eğitimimize bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları 1.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.

Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93–112.

Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: türçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43).

Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Fırat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.

Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme. *Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*. Ankara.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavcar, C. (2005). Türkçe-edebiyat eğitimi ve öğretmen yetiştirme, *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 22-24 Eylül.

Kear, M. (2000). Concept analysis of self-efficacy. *Graduate research in nursing*, 13(1), 142-156.

Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik özyeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köse, H.S. (2006). Müzik öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Mehmet akif Ersoy üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 12, 80-89.

Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik Mesleği*. Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ed. Türkoğlu,A.). Mikro Yayıncılık. Ankara

May, R., Angel, E., Ellenberger, H. F. (1958). *Existence: A new dimension in psychiatry and psychology*. New York: Basic Books.

Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. G., ve Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri-Bartın ili örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim – Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Taşğın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.

TDK (2006). Türk Dil Kurumu. 28 Ağustos 2015 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=KAYGI internet sitesinden erişilmiştir.

Tekerek, M., Ercan, O., Udum, M. S. ve Saman, K. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlikleri. *Turkish Journal of Education*, 1(2).

Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614.

Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.

Wood, R. E. & Bandura, A. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 805–814.

Yalom, I. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi*. (3. Basım). Çev: Zeliha İyidoğan Babayigit. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167 - 176

Yılmaz Çelik, D. (2013). *Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura,(Ed.), *Self-eff icacy in changing socities*. New York: Cambridge University Press.

İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Özlem ULU KALIN

Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, uluoziemkal@gmail.com

Yavuz TOPKAYA

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi, topkayay@gmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 14.11.2015 Makale Kabul Tarihi: 19.04.2017

Özet

İnsanlara ait bilişsel ve devinışsel davranışların boyutu farklı türden ölçme araçlarıyla duyuşsal özelliklerin boyutu ise ancak tutum ölçeklerinden faydalanılarak ortaya konulabilmektedir. Yapılan bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir tutum ölçeği geliştirmektir. Bu ölçme aracının yapı geçerliliğinin belirlenebilmesi amacıyla öncelikli olarak açımlayıcı faktör analizi ve ardından çıkan yapının uygunluğunu test etmek için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 191 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonunda 12 maddeden oluşan ölçme aracının toplam varyansın %39.36'sını açıkladığı yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin ardından doğrulayıcı faktör analizi ile kuramsal yapı incelenmiş ve elde edilen uyum indekslerinin iyi düzeyde uyum gösterdiğine ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .75 ile .94 aralığında sıralandığı ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasında yer alan tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Yapısal Eşitlik Modeli

VALIDITY AND RELIABILITY OF THE ATTITUDE SCALE TOWARDS FOURTH- GRADE SOCIAL STUDIES COURSE

Abstract

Affective dimensions of behaviours can be assessed through attitude scales while cognitive and motor dimensions of human behaviours can be through various measurement instruments. Purpose of the present study is to develop likert type scale and to reveal construct of the scales through Exploratory Factor Analysis and test model fit through Confirmatory Factor Analysis. Sample of the study consists of 191 Key Stage 1 students. As result of the Exploratory Factor Analysis it was found that instruments with 12 items explains 39.36 % of the total variances. After the Exploratory Factor Analysis, theoretical construct was tested and it was determined that the construct has good model indices. Internal consistency coefficient was found as .84. Furthermore it was observed that corrected item total correlation ranges between .49 and .72 and significant differences were identified between % upper 27 % and bottom 27 %.

Key Words: Social Studies, Attitude Scale Towards Social Studies, Structural Equation Modelling.

Giriş

Ülkenin duyduğu temel ihtiyaçlar ile gerçek hayat için gerekli olan bilgilerin bireylere en etkili şekilde verildiği yerler eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları, bu etkinlikleri yaparken özellikle bir plan ve program dahilinde yani formal bir şekilde faaliyetlerini sürdürmektedir. Birey için gerçek hayatta gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar bu bahsedilen formal eğitim içerisinde farklı farklı dersler aracılığıyla bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu dersler içerisinde özellikle son yıllarda sosyal bilgiler dersinin diğer derslerden bir adım daha ileride olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersinin amacı, demokrasiyi merkeze alan ve içinde yaşadığı toplumla bir olma bilincini yakalamayı arzulayan insan modelini oluşturmaktır. Sosyal Bilgiler eğitimi XX. yüzyılın başlarında Amerika'da ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni, o coğrafyada yaşanan göç, hayatı zorlayan ekonomik şartlar, ırk ayrımcılığı gibi sorunları ortadan kaldıracağına inanan bir ders olmasıdır (İnan, 2014).

ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) sosyal bilgiler dersini insanlarda etkin vatandaşlık bilincini oluşturmak için değişik bilim dallarına ait bilgilerin ilkökul programına uygun hale getirilerek disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirildiği bir alan olarak tanımlamıştır (Sever, 2015). NCSS (2012), güçlü bir sosyal bilgiler eğitimi için, sosyal bilgiler öğrenme-öğretme sürecinin anlamlı, bütünleştirici, değer temelli, aktif ve zihinsel meydan okuma ilkelerinin benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca yüksek kaliteli sosyal bilgiler eğitimi için C3 (college-career-civic life) sistemini (okul-kariyer-sivil yaşam) benimsemiştir. Bu sistem doğrultusunda belirlenen temel ilkeler şunlardır:

- Sosyal bilgiler, çocukları ve gençleri okul, kariyer ve sivil yaşam için hazırlar.
- Sorgulama, sosyal bilgilerin kalbidir.
- Sosyal bilgiler disiplinler arası uygulamaları içerir. Sanat ve beşeri bilimlerin entegrasyonuna sıcak bakar.
- Sosyal bilgiler, disiplinlere ait derin ve kalıcı anlayışları, kavramları ve becerileri kapsar. Sosyal bilgiler demokratik kararlar vermeye bir hazırlık olarak beceri ve uygulamalara ağırlık verir.
- Sosyal bilgiler, diğer ders ve konularla doğrudan ilişkili olmalıdır (Sever, 2015).

Sosyal bilgilerin ulusal amaçları, ülkelerin eğitim politikalarını belirleyen ilkeler ve amaçlara göre oluşturulmaktadır (Öztürk, 2007). Sosyal bilgiler dersi Milli Eğitim Müfredatında vatandaşlık konularını merkeze alan ve bireyin kendini gerçekleştirebilmesi adına tarih, coğrafya, felsefe, antropoloji, sosyoloji, hukuk, felsefe, psikoloji ve daha birçok farklı bilim dalına ait konularla donatılarak insanın sosyal ve fiziki çevresiyle birlikte dünü, bugünü ve yarını hakkında bilgi veren bir derstir (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBÖP) temel amacı, sorumluluk sahibi yurttaşlar için gerekli olan değer, tutum ve becerilerin bireylere kazandırılarak iyi birer yurttaş olmalarını sağlamaktır. Nitekim Safran (2008), sosyal bilgiler dersinin temel özelliklerini etkili vatandaşlık, yöntem ve zaman başlıklarında incelemiştir.

Bir dersin beklenen hedeflere ulaşmasını sağlamak için farklı değişkenlerin olumlu özellikler taşıması gerekmektedir. Dersin uygulanabilirliğini kolaylaştıracak fiziksel çevre ve derse karşı olumlu tutum içerisinde olan öğretmen ve öğrencilerle dersin başarıya ulaşmaması mümkün değildir. Bloom tarafından geliştirilen Tam Öğrenme Modeline göre, bireyler arasında farklı öğrenme düzeylerinin oluşmasında kalıttan ziyade çevresel faktörlerle birlikte öğrenme-öğretme ortamlarının farklılığı etkin rol oynamaktadır (Senemoğlu, 2002). Asıl amacı etkili yurttaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde de çeşitli problemlerle karşılaşıldığı saptanmıştır (Ağır, 2003; Atbaşı, 2007; Yılmaz ve Tepebaşı, 2011).

Öğrencilerin eğitime veya herhangi bir derse yönelik tutumu öğrenmeler üzerinde çok önemlidir. Nitekim yapılan araştırmalar olumlu tutumun akademik başarıyı arttırdığını ortaya koymaktadır. Eğitim-öğretim etkinlikleri, tutumları olumlu yönde etkilemede çok önemli bir misyon üstlendiği için, öğretmenlerin hem kendi derslerine hem de gerçek hayatta yer alan diğer olay veya olgulara karşı öğrencilerin ne gibi bir tutuma sahip olduklarını ve bu tutumların nasıl ölçülebileceğini bilmeleri eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesini artırma noktasında büyük bir önem taşır. Bundan dolayı herhangi bir derse yönelik öğrenci tutumlarının ölçülmesini konu edinen çalışmaların günümüzde büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Duartepe ve Çilesiz, 1999).

Özçelik (1998) ve Nuhoğlu'na (2008) göre, herhangi bir derse yönelik olumlu tutum geliştirmede belli başlı unsurlar yer almaktadır. Bu unsurlar: bireyin derse katılma arzusu, kendisine verilen cevaplar karşısında tatmin olma ve bir birey olarak kendisini değerli hissetmesidir. Özellikle öğretim-öğrenme süreci içerisinde öğrenci tutumlarının ölçülmesi, öğrencinin gelecekte yapacağı davranışları kestirebilmede ve olumsuz tutumlara sahipse bu olumsuz tutumların olumlu şekle dönüştürülebilmesi açısından çok önem arz eden bir durumdur (Akt. Yaşar ve Anagün, 2008).

Bireyin hem kendine hem de etrafındaki herhangi bir olaya, duruma veya objeye karşı bilişsel, duyuşsal veya devinişsel olarak tepki göstermesine tutum denir (İnceoğlu, 1993). Ülgen'e (2014) göre tutum, öğrenmeler sonucunda kişide iz bırakan ve kişinin davranışlarına yön veren olgulardır. Tutumlar genel manada 3 temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler: bilisel öğe, duyuşsal öğe ve davranışsal öğedir (İnceoğlu, 1993).

Tutumlara ait genel özellikleri Tavşancıl (2010) şu şekilde ifade etmektedir:

- Tutumlar yaşanarak öğrenilir ve doğuştan gelmezler.
- Tutumlar insan hayatında belli başlı dönemlerde devamlılık gösterir.

- Tutumlar, insanların çevrelerini tanımalarına yardımcı olur.
- Tutumlar, yansız bakış açısına son verir.
- Kişiye ait tutumların varlığı gibi topluma ait tutumlarda vardır.
- Tutum, insanın bir tepkiyi gösterme biçimidir.
- Tutum, insanların olumlu veya olumsuz şekilde davranmasına neden olur.

İlgili literatür incelendiğinde herhangi bir derse yönelik tutumlarla ilgili çok fazla çalışma yapıldığı saptanmıştır (Duatepe ve Çilesiz, 1999; Karaca, 2006; Balım, A. G., Sucuoğlu, H ve Aydın, G., 2009; Yaşar ve Anagün, 2008; Kocabaş, 1997; Özmenteş, 2006; Turanlı, Karakaş Türker ve Keçeli, 2008; Tufan ve Güdek, 2008). Tutum ölçeği geliştirme çalışmalarından sosyal bilgiler dersine yönelik tutum çalışmaları literatürde mevcuttur (Yılmaz ve Demir, 2014; Yılmaz ve Şeker; Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın, 2014; Yılmaz ve Şeker, (tarihsiz); Öztürk, 1998). Ancak yapılan çalışmalar genel olarak sosyal bilgiler dersi ile ilgili yapılmış, sınıf ayrımına gidilmemiştir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek için bir tutum ölçeği geliştirmektir. Bu çalışma ile hazırlanan tutum ölçeğinin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler elde edilecek ve böylece literatüre öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine özgü bir tutum ölçeği kazandırılmış olacaktır.

Yöntem

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği çalışmasına madde havuzu oluşturularak başlanılmıştır. Uygulamanın pilot ve örneklem grubunda yer almayacağı düşünülen ilkokul 4. sınıfta okuyan 40 öğrenciye sosyal bilgiler ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Ardından öğrencilerden toplanan veriler ölçek cümlesi haline dönüştürülerek 3 alan uzmanına incelenmiştir. Sosyal bilgilere yönelik tutum ölçeği geliştirilirken madde havuzunda toplamda 29 madde oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddeler Artvin ili Borçka ilçesindeki ilkokullarda okuyan 191 öğrenciye uygulanmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliği

Faktör analizi sürecinde, ölçek bulunan maddelerin faktör analizinin yapılabilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testlerinin yapılması gerekmektedir (Field, 2005). KMO değerinin .87 olarak bulunduğu ölçeğe ilişkin Barlett Sphericity testinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(66)} = 726.99$, $p = .000$). İfade edilen bu sonuçlara göre, örneklem büyüklüğü ve elde edilen veriler faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir (Leech, Barret, & Morgan, 2005).

Faktör analizi sürecinde .40 değeri faktör yükleri için kesme noktası olarak kabul edilmiştir (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998). Dolayısıyla, 17 madde ölçekten çıkartılmıştır. Geliştirilen ölçek ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Yönelik tutumlarının tek bir altında belirlenmesi amaçlandığından faktör sayısı bir olarak belirlenmiş ve faktör analizi geriye kalan 12 madde ile yeniden yapılmıştır. Sonuç olarak, tek faktör altında toplam varyansın %39.36'sını açıklayan 12 maddelik ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin nihai formunda bulunan maddelerin faktör yüklerinin .42 ile .75 arasında bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1: SBDYTÖ Faktör Analizi Verileri

Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü
8	.75	1	.64
10	.75	2	.59
12	.73	5	.58
3	.70	9	.43
11	.68	6	.42
7	.64	4	.42

Güvenirlik

Ölçeğin iç güvenirligi Cronbach Alpha Katsayısı değerlendirilerek belirlenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı tüm ölçek için .84 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla, ölçeğin tümünün güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Madde Analizi

Madde analizi için iki farklı işlem uygulanmıştır. İlk olarak, ölçekten elde edilen toplam puanların %27'lik alt-üst grup farkları incelenmiştir. Yapılan bağımsız t testi neticesinde %27'lik alt-üst gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Ardından .30 madde toplam korelasyonu kesme noktası olarak kabul edilmiş ve yapılan istatistiki işlemler neticesinde ölçeğin toplam korelasyon katsayısının .49 ile .72 arasında yer aldığına ulaşılmıştır.

Tablo 2: Madde Toplam Korelasyonları, %27'lik alt-üst gruplar arasındaki farklılıklar

Madde	r _{tt}	t
1	.65 ^{***}	
2	.59 ^{***}	7.61
3	.69 ^{***}	9.53
4	.49 ^{***}	9.15
5	.59 ^{***}	9.87
6	.49 ^{***}	7.65
7	.63 ^{***}	9.59
8	.72 ^{***}	9.11
9	.49 ^{***}	7.87
10	.71 ^{***}	9.12
11	.64 ^{***}	9.42
12	.69 ^{***}	8.80

***p<.001, r_{tt}: Madde Toplam Korelasyon Katsayısı

Doğrulayıcı Faktör Analizi

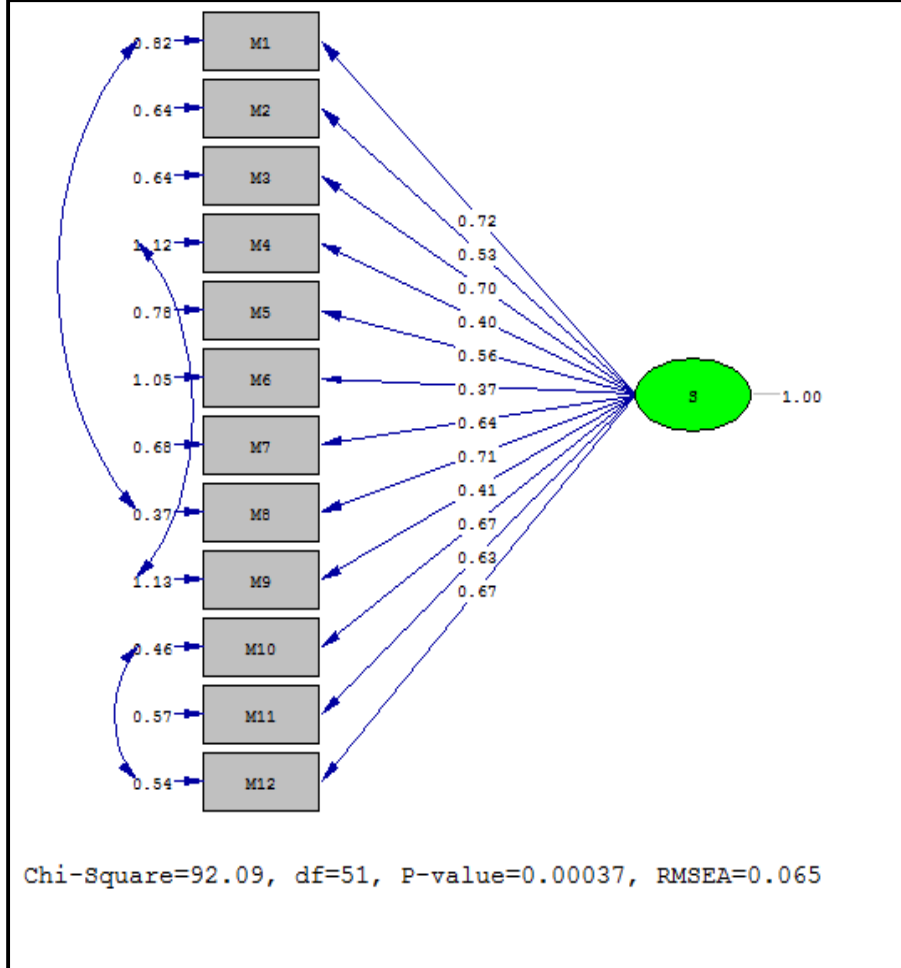
Faktör yapısını ileri düzey analiz edebilmek için Lisrel 8.51 programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak tek faktörlü model test edilmiş ve hazırlanan modelin kabul edilebilir düzeyde sevide olduğuna ulaşılmıştır. $\chi^2_{(51)}=92.09$, $p<.001$; $\chi^2 /sd = 1.80$; RMSEA = .06; CFI = .93; IFI = .93; GFI = .93; AGFI = .89; SRMR = .05.

Tablo 3: Doğrulayıcı Faktör Analizinde Uyum İndekslerinin Kabulleri İçin Kesme Noktaları

Uyum İndeksi	Kabul İçin Kesme Noktaları
χ^2/Sd	≤ 2 = mükemmel uyum $\leq 2-5$ = iyi uyum
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	≤ 0.05 = mükemmel uyum
CFI (Comparative Fit Indices)	≥ 0.90 = iyi uyum, ≥ 0.95 = mükemmel uyum
IFI (Incremental Fit Index)	≥ 0.90 = iyi uyum, ≥ 0.95 = mükemmel uyum
GFI(Goodness of Fit Index)	≥ 0.90 = iyi uyum, ≥ 0.95 = mükemmel uyum
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	≥ 0.90 = iyi uyum, ≥ 0.95 = mükemmel uyum
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	≤ 0.05 = mükemmel uyum

Kaynak: Jöreskog ve Sörbom, 2001; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007

Şekil 1: SBDYTÖ Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi



Tartışma ve Sonuç

Eğitimde bilişsel ve devinışsel davranışların ölçümü kolaylıkla yapılabiliyorken duyuşsal özelliklerin ölçülmesi o kadar da kolay olamamaktadır. Duyuşsal özelliklerin ölçülmesine olanak sağlayan ölçekler, eğitimin hedeflenen amaçlarına ulaşmasında büyük bir rol üstlenir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada literatürde öğrenmeyi olumlu/olumsuz etkileyen en önemli duyuşsal özelliklerden biri olan tutum üzerinde çalışılmış ve temel eğitim I. Kademe sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ait bulgular, temel eğitim I. Kademe öğrencilerinin sürdürmekte olan 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı

tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Hazırlanmış olan bu ölçek farklı seviyede öğrenci gruplarında uygulanacaksa, o gruplardan elde edilen verilerle tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmalıdır.

Sonuç olarak 2004 yılından itibaren kullanılmakta olan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı aracılığıyla katılımcı ve etkili yurttaş yetiştirme öncelikli olarak hedeflenmiştir. Bu bağlamda birey için önem arz eden sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin duyuşsal yapılarına uygun etkinliklerin düzenlenmesi ve bu etkinlikler karşısında öğrencilerin hangi tutumlara sahip olduklarının belirlenmesi özelden eğitime genelde ise toplum için çok önemli bir yer tutar. Bu gerekçelerden yola çıkarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan tutum ölçeğinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları belirlemede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

Ağır, Ö. (2003). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, A. Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. Kademe (6 ve 7. sınıflarda) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler (Aksaray örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aktepe, V., Tahiroğlu, M., ve Sargın, S. (2014). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *TSA*, 18(1), s.259-272.

Balım, A. G, Sucuoğlu, H. ve Aydın, G. (2009). Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), s. 33-41.

Duatepe, A., ve Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 45-52.

Field A (2005) *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd Ed. Sage Publications, London.

Hair JF, Anderson RE, Tahtam RL& Black WC (1998) *Multivariate data analysis*. 5th Edt. New Jersey, NJ: Printice-Hall.

İnan, S. (2014). *Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden?*. Ed. S. İnan. Sosyal bilgiler eğitimine giriş. Ankara: Anı yayıncılık.

İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: V yayınları.

Karaca, E. (2006). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 213-230.

Kocabaş, A. (1997). Temel eğitim II. Kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-145.

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.

MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. Sınıf öğretim programı*.

Öztürk, C. (1998). İlköğretim 4-5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. IV. Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 15-16 Ekim 1998, Denizli.

Öztürk, C. (2007). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış*. Ed. C. Öztürk. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5(1), 23-29.

Safran, M. (2008). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış*. Ed. B. Tay&A. Öcal. Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, R. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimine giriş*. Ed. R. Sever. Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Nobel yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tufan, E., ve Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75-90.

Turanlı, N., Karakaş Türker, N., ve Keçeli, V. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.

Yaşar, Ş., ve Anagün Ş. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223-236.

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*, 1(2), 157-177.

Yılmaz, K. ve Şeker, M. (tarihsiz). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi. http://fbd.aydin.edu.tr/makaleler/ciltysayiy/kaya_y%C4%B1lmaz.pdf adresinden 05.09.2015 tarihinde erişilmiştir.

Yılmaz, A., ve Demir, S. B. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or turkic*, 9(2), 1705-1718.

YOZGAT'TA ÖĞRENCİ BAŞARISI: BAŞARI ENGELLERİ VE BAŞARIYI ARTIRMAK İÇİN YAPILABİLECEKLER¹

Emine BABAÖĞLAN

Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ebabaoglan@yahoo.com.tr
Makale Gönderme Tarihi: 26.06.2016 Makale Kabul Tarihi: 15.04.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı Yozgat ilindeki öğrencilerin başarı engellerini ve başarıyı artırmak için neler yapılabileceğini öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Bu amaçla Yozgat'ta lise, ortaokul ve ilkokullarda görev yapan 50 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapmak için hazırlanan görüşme formunda katılımcıların, cinsiyeti, görevi, görev yeri, kıdemi, mezuniyeti, branşı, yaşı sorulmuş ve ayrıca başarı engellerine ve başarıyı artırmak için neler yapılabileceğine dair iki açık uçlu soru sorulmuştur.

Araştırmada toplanan veriler içerik analiziyle çözümlenerek öğrencilerin başarı engelleri ve başarıyı artırmak için neler yapılabileceği frekanslarıyla ve temalar altında verilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul başarısının önündeki engellerin, sorunların ve önerilerin araştırıldığı bu çalışmada sorunların ve önerilerin yedi ana başlıkta toplandığı görülmüştür. Bu sorunlar -frekans en fazla olandan en düşük olana doğru sırayla- aileyle, öğrenciyle, Yozgat şehriyle, öğretmenle, okulla, eğitim sistemiyle ve okul yönetimiyle ilgilidir. Bu sorunların çözümü için öneriler ise -frekans en fazla olandan en düşük olana doğru sırayla- öğrenciyle, aileyle, öğretmenle, şehirle, eğitim sistemiyle, okulla ve okul yönetimiyle ilgili önerilerdir.

Anahtar kelimeler: *Sınav başarısı, okul başarısı, başarı engelleri, başarıyı yükseltme.*

STUDENT SUCCESS AT YOZGAT: SUCCESS BARRIER AND TO DO FOR SUCCESS

Abstract

The purpose of the study is to reveal the success barrier of students and to determine what can be done to eliminate the failure. The face to face interview technique was used to gather data from 50 primary school teachers. There are two open ended questions in Interview form to reveal the success barrier of students and to determine what can be done to eliminate the failure.

The research data were analyzed with content analysis. The results will be presented according to frequency and themes. According to teacher opinions seven themes were determined about school problems. These problems are related to family, students, Yozgat city, teachers, school, education system and school administrators. The successions are related to students, family, teacher, Yozgat city, education system, school and school administrator.

Key words: *Exam success, school success, success barrier, to raise school success.*

¹ Bu makale Mayıs-2016'da düzenlenen Uluslararası Bozok Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Öğrencilerin akademik başarısı hem ailelerin, hem eğitimcilerin hem de medyanın ilgisini çeken güncel ve önemli konulardan biridir. Öğrencilerin akademik başarısı uluslararası düzeyde yapılan PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) adı verilen sınavlarla gündeme gelirken; ulusal düzeyde ise TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş), YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisansüstü Yerleştirme Sınavı) sınavlarıyla gündeme taşınmıştır. Öğrenci başarısı ve başarısızlığın ortadan kaldırılması konusu eğitim araştırmacılarının da ilgisini çeken araştırma konularından birisidir.

Araştırmaya konu olan Yozgat ilinde 2016 verilerine göre 23 anaokulu, 160 anasınıfı, 202 ilkokul, 200 ortaokul, 85 lise olmak üzere toplam 525 okul bulunmaktadır. Bu okullardan sadece 15'i özel okuldur. Aynı verilere göre 5.188 okulöncesinde, 25.733 ilkokulda, 24.502 ortaokulda, 24.438 lisede olmak üzere toplam 79.861 öğrenci bulunmaktadır. Okulöncesinde derslik sayısı 290, ilkokulda 2.209, ortaokulda 749, lisede 1343 ve ilde tüm kademelerde toplam 4.591 derslik bulunmaktadır. Bir dersliğe düşen öğrenci sayısı okul öncesinde 18, ilkokulda 12, ortaokulda 33, lisede 18 ve tüm ilde ortalama 17'dir. Öğretmen sayısı okulöncesinde 273, ilkokulda 2101, ortaokulda 2147, lisede 2360, tüm ilde 6.881'dir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı okulöncesinde19, ilkokulda 12, ortaokulda12, lisede 11'dir.

İlk beş sırayı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli ve Antalya'nın aldığı Türkiye'deki illerin gelişmişlik sıralamasına göre Yozgat 65. sırada yer almaktadır (Türkiye'deki illerin gelişmişlik düzeyleri, 2011). Yozgat ili okul başarısı sıralamasında 81 il içerisinde 2015 yılı YGS 1 sınavında 65'inci sırada yer alırken, YGS 2 sınavında 66'nci, YGS 3 sınavında 38'inci, YGS 4 sınavında 32'nci, YGS 5 sınavında 52'nci, YGS 6'da 62'nci sırada yer almıştır (YGS LYS, 2015).

Okul başarısına genellikle akademik başarı, yüksek not, yüksek sınav puanları ve öğretmenlerin ve sınıf arkadaşlarının takdirleri eşlik eder. Yaygın bir görüşe göre okul başarısı yoğun çalışma, zekâ ve bu ikisinin birleşiminin ürünüdür. Okul başarısında çaba göstermenin mi yoksa zekânın mı daha etkili olduğu konusunda iki farklı görüş bulunmaktadır. Çalışma ve zekâ öğrencinin okul başarısını belirliyorsa öğrencinin başarısında bu iki değişkenden biri diğerinden daha belirleyici değildir. Yoğun çalışmanın başarıyı belirlediğine ilişkin görüşe göre eğer ciddi bir yetersizlik yoksa yoğun çalışma zekâ sınırlılığının yerine konabilir. Bu mantığa göre, daha zeki kişiler daha az zeki olanlardan daha az çalışarak aynı başarıyı yakalayabilirler (Nunn, 2014: 10-12). Çalışmanın başarı getirdiği düşüncesinde karışıklığa yol açan diğer bir fikir de kaynakların mevcudiyetidir. Örneğin, internet ulaşımı, özel okul harcını ödeme gücü ve kütüphaneye ulaşabilirlik öğrencinin okulda başarısını etkiler. Öğrenciler kendilerine okul ödevlerinde yardımcı olabilecek ebeveyn ve akran desteği alma konularında da eşit olmayan koşullara sahip olabilmektedir. Çabanın

Yozgat'ta Öğrenci Başarısı: Başarı Engelleri ve Başarıyı Artırmak için Yapılabilecekler

başarıyı sağladığı görüşünden dolayı kişinin doğuştan getirdiği zekâ ile okul başarısının paralel gitmediği konusu tartışılmaktadır (Nunn, 2014: 12).

Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan değişkenler birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Okulların akademik başarısının yüksek olduğu illerde başarıyı olumlu yönde etkileyen etkenler milli eğitim yöneticilerine sorulmuştur. Milli eğitim yöneticilerine göre başarıyı olumlu yönde etkileyen etkenler; okulların yeterli fiziki altyapıya sahip olması; milli eğitim müdürlüklerinin okul ve dershanelerle işbirliği içinde olması; velilerin, dershanelerin ve özel sektörün eğitime destek sağlaması; öğretmen ve yöneticilerin yeterliliklerin saptanması ve geliştirilmesi; il düzeyinde ve okullarda deneme sınavlarının yapılması ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıdır (Akbaba Altun ve Çakan, 2008).

Birçok araştırmada öğretmen niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde önemli olduğu belirlenirken (Bedi ve Marshall, 1999; Darling-Hammond, 2000; Nunn, 2014; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005), nitelikli öğretmen ile öğrenci başarısı arasında düşük düzeyde ilişki bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Graber, 2009). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin bilgi teknolojilerini yeteri kadar kullanamadıkları, çok az öğretmenin bilgi teknolojilerini kendilerini geliştirmek amacıyla ve derse hazırlanma aşamasında kullandıkları belirlenmiştir (Çelebi, Özdemir ve Eliçin'in, 2014). Öğrencinin genel zekâsı, kendi yeteneğine ilişkin algısı ve öz disiplininin öğrencinin okul performansını belirleyen en önemli belirleyiciler olduğu ortaya konmuştur (Spinath, Eckert ve Steinmayr, 2014). Daha başka araştırmalarda kendi öğrenmesi ve başarısı konusunda sorumluluğu yüksek olan öğrencilerin motivasyon ve başarılarının da yüksek olduğu (Helker, ve Wosnitza, 2016), motivasyon eksikliği ve ilgisizliğin başarısızlığa yol açtığı (Nunn, 2014) belirlenmiştir. Öğrencinin öz yeterlik algısı ve okula adanması ile başarısı arasında pozitif korelasyon bulunduğu (Chowa, Masa, Ramos, ve Ansong, 2015), ev ödevi yapmanın başarıyı belirleyen önemli bir değişken olduğu, yaparak öğrenmenin başarıda belirleyici olduğu (Eren ve Henderson, 2008) sonucuna ulaşılmıştır. Okul başarısı ve yaratıcılık arasında da ilişki olduğu belirlenmiştir (Gajda, 2016).

Ebeveyn ilgisiyle öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu (Fan ve Chen, 2001; Nunn, 2014), annenin eğitim düzeyi ile birlikte evdeki olanakların artmasıyla başarılarının da arttığı, sahip olunan kardeş sayısı arttıkça başarının düştüğü (Gelbal, 2008), başka bir araştırmada ise kardeş sayısının öğrencinin ders başarılarını etkilemediği (Karaarslan, 2010) sonucuna ulaşılmıştır. Anne baba eğitim düzeyi düştükçe öğrenci başarısının düştüğünü ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi (Gelbal, 2008; Gürsakal, 2012), anne ve babaların eğitim düzeyinin öğrencinin okul başarısını etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Karaarslan, 2010).

Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu (Demirtaş, 2010), okulla ilgili sorunların başarısızlığa yol açtığı (Nunn, 2014) belirlenmiştir. Etkili okulların örgütsel değişkenleri; okul yönetimi, yönetsel liderlik, çalışan istikrarı

(değişmezliği), çalışan gelişimi, aile ilgi ve desteği, öğrenmeye yeterli zaman ayırmak, toplum desteği olarak belirlenmiştir (Cole-Henderson, 2000). Müdürün öğretimsel liderliği öğrenci başarısını doğrudan etkilemezken akademik baskı aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği; sosyo-ekonomik durumun ise akademik baskı aracılığıyla hem doğrudan hem de dolaylı olarak öğrenci başarısını etkilediği ortaya konmuştur (Alig-Mielcarek, 2003).

Öğrenci başarısı okulların stratejik planlarında içsel-dışsal ve objektif-sübjektif olarak ele alınabilir (Ergen, 2013). Sınıftaki öğrenci sayısı azaldıkça başarının arttığı (Hoxby, 2000), öğrenci başına düşen öğretmen sayısı arttıkça öğrencinin başarısının arttığı (Fredriksson ve Öckert, 2008), öğrenci katılımı ile öğrenci başarısı arasında düşük düzeyde ilişki bulunduğu (Graber, 2009) belirlenmiştir. Öğrencilerin evde ve okulda bilgisayar kullanım süreleri arttıkça (Gürsakal, 2012), internette bulunma süresinin, uzun süreli ve özellikle bilgisayarla oyun oynamanın okul başarısını düşürdüğü fakat cep telefonu ile konuşma süresinin okul başarısını olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir (Elmas, Kete, Hızlısoy ve Kumral, 2015). Öğrencilerin ders başarılarını öğretmene karşı geliştirdikleri tutumlarının etkilemediği; derse karşı geliştirdikleri olumlu tutumun öğrenci başarısını artırdığı belirlenmiştir (Karaarslan, 2010).

Daha önce yapılan birçok araştırmada ebeveyn ilgisi, ebeveynin eğitim düzeyi, evde sunulan sosyal ve eğitimsel olanaklar, okulun fiziksel, sosyal ve kültürel olanakları, sınıftaki öğrenci sayısı, okul kültürü gibi değişkenlerle öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada öğrenci başarısı diğer illere göre daha düşük olan Yozgat ilindeki başarı düzeyinin düşük olmasının nedenleri araştırılmış ve 2015-2016 öğretim yılında yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı Yozgat ilindeki öğrencilerin başarı engellerini ve başarıyı artırmak için neler yapılabileceğini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Yozgat il merkezinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve müdür yardımcılardır. Toplam 50 eğitimciyle görüşme yapılmıştır. Katılımcıların yaşları 27 ile 60 arasında değişmektedir. Katılımcılara ilişkin mesleki ve kişisel bilgiler Tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcılara (Öğretmenlere) Ait Kişisel Bilgiler

Katılımcılar		Frekans	Toplamdaki Yüzdesi	Toplam	
Cinsiyet	Kadın	17	34	50 (%)	100)
	Erkek	32	64		
	Bilgi yok	1	2		
Görev	Müdür	4	8	50 (%)	100)
	Yardımcısı				
	Öğretmen	42	84		
	Bilgi Yok	4	8		
Okul Türü	İlkokul	25	50	50 (%)	100)
	Ortaokul	5	10		
	Lise	20	40		
Mezuniyet	Eğitim	1	2	50 (%)	100)
	Ok.				
	Lisans	42	84		
	Master	7	14		

Veri Toplama

Veri toplama sürecinde katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırmada katılımcılara kişisel özellikleri (cinsiyet, görev, çalıştıkları okul türü, yaşları, mezuniyetleri) sorulmuştur. Görüşme formu açık uçlu iki sorudan oluşmaktadır. Bu görüşme formu hazırlandıktan sonra 3 katılımcıyla görüşme yapılmış, soruların doğru anlaşılabilirliği ve amaca hizmet ettiği görüldükten sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda katılımcılara cinsiyet, görev, kıdem, mezuniyet, branş, yaşları sorulmuş ve ayrıca başarı engellerine ve başarıyı artırmak için neler yapılabileceğine dair iki açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular şunlardır: 1. Yozgat ilindeki öğrencilerin akademik başarısının düşük olmasının nedenleri nelerdir? (Öğrenci, öğretmen, okul, veli vs. kaynaklı nedenler nelerdir) Yazınız, örnekler veriniz. 2. Yozgat ilindeki öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek için neler yapılabilir, önerileriniz nelerdir? (Öğrenci, öğretmen, okul, veli vs. başarıyı artırmak için neler yapılabilir) Yazınız, örnekler veriniz.

Veri Analizi

Veri analizi sırasında önce kodlama yapılmış, sonra benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmada, veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde, kategorisel ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Frekans analizi, birim ve öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal görülme sıklığını ortaya koymaktadır. Kategorisel analiz ise, bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından da bu birimlerin, belirli kriterlere göre temalar-kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Bilgin, 2006: 18-19).

Araştırmada toplanan verinin inanılabilirliğini sağlamak için veri kaynağı grupta çeşitlemeye (data triangulation) (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Creswell, 1994; Patton, 1987) gidilmiştir. Bu amaçla araştırmada çalışma grubu belirlenirken ilkokul, ortaokul ve liseler olmak üzere farklı kademe ve okullarda çalışan öğretmenler çalışma grubuna alınarak yer örnekleme yapılmıştır (Gray, Williamson, Karp ve Dalphin, 2007). Patton (1987) ve Rubin ve Rubin'in (2005) vurguladığı gibi, böylece eğitim sürecinde öğretmen olarak çalışan ve görevlerinden dolayı deneyimli, farklı okul kademelerinde (ilk, orta, lise) görev yapan, faydalı ve güvenilir bilgi verebileceğine inanılan çalışma grubu belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan birebir görüşme yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmış, veriler yorum yapılmadan maddeleştirilmiştir. Böylece araştırmanın güvenilirliği (Rubin ve Rubin, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2008) sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada katılımcıların özellikleri açıkça belirtilerek ve veriler gereksinim duyulduğunda daha sonra incelenmek üzere saklanarak araştırmanın dış güvenilirliği (Yıldırım ve Şimşek, 2008) sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma aşamaları, hem araştırmayı aynı şekilde tekrar etmeye imkân tanımak (Yıldırım ve Şimşek, 2008), hem de şeffaflık yoluyla güvenilirliği ortaya koyabilmek için (Rubin ve Rubin, 2005) ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Araştırmada verilerin analizi önceden var olan kuramsal çerçeveye uygun olarak yapılmıştır. Araştırma sonucunun var olan kuramsal çerçeve ile tutarlı olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Temaları

Araştırmanın temaları araştırma sonunda belirlenmiş olup öğrenci başarısıyla ilgili sorunlar ve öneriler başlıklarında toplanmaktadır. Öğrenci başarısıyla ilgili sorunlar başlığındaki temalar: 1.Ailelerle ilgili sorunlar, 2.Öğrenciyle ilgili sorunlar, 3.Şehirle ilgili sorunlar, 4.Öğretmenle ilgili sorunlar, 5.Okulla ilgili sorunlar, 6.Eğitim sistemiyle ilgili sorunlar ve 7.Okul yönetimiyle ilgili sorunlardır. Öğrenci başarısıyla ilgili öneriler başlığındaki temalar: 1.Öğrenciyle ilgili öneriler, 2.Ailelerle ilgili öneriler, 3.Öğretmenle ilgili öneriler, 4.Şehirle ilgili öneriler, 5.Eğitim sistemiyle ilgili öneriler, 6.Okulla ilgili öneriler ve 7.Okul yönetimiyle ilgili önerilerdir.

Bulgular

Bu bölümde öğrenci başarısıyla ilgili sorunlar ve öneriler ortaya çıkan temalar altında sırayla belirtilmektedir. Frekansı en yüksek sorun olarak ifade edilen aileyle ilgili sorunlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Ailelerle ilgili Sorunlar

No	Ailelerle İlgili Sorunlar	f
1	Ailenin ilgisizliği	24
2	Ailenin eğitimin önemi konusunda bilinç eksikliği	15
3	Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğü	12
4	Ailenin eğitim düzeyinin düşüklüğü	6
5	Ailenin çocuğundan beklenti düzeyinin yüksekliği	5
6	Ailenin okulla iletişiminin zayıflığı	4
7	Ailenin sorunlarının olması	2
8	Ailenin para odaklı düşünmesi	2
9	Ailenin eğitim harcamalarını gerekli görmemesi	1
10	Ailenin çocuğuna yeterli terbiye verememesi	1
11	Ailenin çocuğuna evde çalışma ortamı sağlayamaması	1
12	Ailenin çocuğuna zaman ayırmaması	1
	Toplam	74

Tablo 2'de yer aldığı gibi, öğrenci başarısında etkili olan aileyle ilgili sorunlar en fazla frekansa sahip olan sorunlardır (f=74). Aileyle ilgili sorunlardan en sıklıkla ifade edilenler ise ailenin ilgisizliği, ailenin eğitimin önemi konusunda bilinç eksikliği ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğüdür.

Öğrenciyle ilgili sorunlar ise Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Öğrenciyle ilgili Sorunlar

No	Öğrenciyle İlgili Sorunlar	f
1	Öğrencinin motivasyon eksikliği	15
2	Öğrencinin planlı programlı ders çalışmaması	12
3	Öğrencinin vizyon eksikliği	5
4	Öğrenciye yönelik sosyal ve kültürel aktivitelerin yetersiz olması	5
5	Öğrencinin sorumsuz olması	4
6	Öğrencinin teknolojiyi yanlış amaçlı kullanması	4
7	Öğrencinin köy kökenli olması	2
8	Öğrencinin şımarıklığı	2
9	Öğrencinin ezberleme yoluna gitmesi	2
10	Öğrencilerin yetersiz yönlendirilmesi	2
11	Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olması	2
12	Öğrencinin olumsuz arkadaş ortamı	2
13	Öğrencinin kapasitesinin üzerinde beklentiye girilmesi	2
14	Öğrencinin yanlış alanlara yönelmesi	2
15	Öğrenciye ayrıcalık tanımak-kayırmak	2
16	Öğrencinin bilinç eksikliği	1
17	Öğrencinin okuma alışkanlığının olmaması	1
18	Öğrencinin kısa yoldan mesleğe atılmak istemesi	1
19	Öğrencinin yeterli kaynağa ulaşamaması	1
20	Öğrencinin devamsızlığı	1
21	Öğrencinin özgüven eksikliği	1
	Toplam	69

Tablodan da görüldüğü gibi öğrenciyle ilgili sorunlar frekans yoğunluğu olarak ikinci sırada yer almaktadır. Öğrenciyle ilgili ifade edilen sorunlardan en sıklıkla ifade edilenler öğrencinin motivasyon eksikliği, öğrencinin planlı programlı ders çalışmaması, öğrencinin vizyon eksikliği ve öğrenciye yönelik sosyal ve kültürel aktivitelerin yetersiz olması sorunlarıdır.

Yozgat şehriyle ilgili sorunlar ise Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Yozgat şehriyle ilgili sorunlar

No	Yozgat Şehriyle İlgili Sorunlar	f
1	Şehir halkının eğitime gereken önemi vermemesi	8
2	Şehirde rol model sınırlılığı	6
3	Şehirde sosyal ve kültürel etkinliklerin az olması	5
4	Şehirde sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması	4
5	Şehirde kırsal nüfusun çok olması	4
6	Şehirde gelir kaynaklarının sınırlı olması	4
7	Şehrin yaşanabilirliğinin zayıf olması-yaşam kalitesi-yaşam standardı	4
8	Şehrin göç vermesi	2
9	Şehrin eğitim seviyesinin düşük olması	1
10	Şehrin dağınık yerleşmesi	1
11	Şehir olanaklarının eğitim-öğretime yetersiz kalması	1
12	Şehirde eğitim paydaşlarının koordinasyon eksikliği	1
13	Şehirde üniversitenin yeterince etkili olmaması	1
14	Şehirde üniversitenin geç gelmesi	1
15	Şehrin göç alması	1
16	Şehirde etkinlik için gerekli mekanların yetersiz olması	1
17	Şehrin nitelikli eğitimcileri tutamaması	1
TOPLAM		46

Şehirle ilgili ifade edilen sorunların başında şehirde sosyal ve kültürel etkinliklerin az olması, şehirde rol model sınırlılığı ve şehir halkının eğitime gereken önemi vermemesidir.

Öğretmenle ilgili sorunlar ise Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Öğretmenle İlgili Sorunlar

No	Öğretmenle İlgili Sorunlar	f
1	Öğretmenin performansını değerlendirme (ödül-ceza) sisteminin olmaması	4
2	Öğretmenin toplumdaki saygınlığının düşmesi	3
3	Öğretmenin donanımının zayıf olması	3
4	Öğretmen değişiminin çok olması	3
5	Öğretmenin değişime ve gelişime kapalı olması	3
6	Öğretmenin kendini geliştirecek sosyal ve kültürel ortamı bulamaması	2
7	Öğretmenin görev yetkisinin az olması	2
8	Öğretmene baskı kurulması	2
9	Öğretmenlerin kasaba ve köylerde sayıca az olması	1
10	Öğretmenlerin başarısızlığı kabullenmiş olması	1
11	Öğretmenlerin yeterli eğitim kaynağına ulaşamaması	1
12	Yerli öğretmenlerin çok olması	1
13	Öğretmenlerin çalışma isteğinin kırılması	1
Toplam		27

Yozgat'ta Öğrenci Başarısı: Başarı Engelleri ve Başarıyı Artırmak için Yapılabilecekler

Öğretmenle ilgili belirtilen sorunlardan en sıklıkla ifade edilen öğretmen performansını değerlendirme (ödül-ceza) sisteminin olmamasıdır.

Okulla ilgili sorunlar ise Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Okulla ilgili sorunlar

No	Okulla İlgili Sorunlar	f
1	Okul olanaklarının yetersiz olması	7
2	Dersliklerin kalabalık olması	2
3	Kasaba ve köylerde yetersiz okullaşma	1
4	Özel eğitim okullarının sayıca az olması	1
5	Köy okullarının seviyesinin düşük olması	1
Toplam		18

Okulla ilgili sorunlardan en sıklıkla ifade edilen okul olanaklarının yetersiz olmasıdır.

Eğitim sistemiyle ilgili sorunlar ise Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Eğitim sistemiyle ilgili sorunlar

No	Eğitim Sistemiyle İlgili Sorunlar	f
1	Sistemin sınav odaklı olması	4
2	Ders yükünün yoğun olması	3
3	Kâğıt üzerinde başarıya odaklanılması	3
4	Sistemdeki ilkesizlik, ciddiyetsizlik, disiplinsizlik	3
5	Sınav sisteminin okuldaki eğitim ile uyumsuzluğu	2
6	Sınıfta bırakmanın olmaması	2
7	Her öğrencinin lise, üniversite okumasının beklenmesi	1
8	Kaynakların yanlış kullanılması	1
9	Kitapların yetersiz kalması	1
10	Sistemin tüm sorumluluğunun okula yüklenmesi	1
11	Birleştirilmiş sınıflı okulların bulunması	1
12	Seviye sınıflarının oluşturulmaması	1
13	Meslek liselerinin çok olması	1
14	Ders saatinin çok olması	1
Toplam		17

Eğitim sistemiyle ilgili sorunların frekansının beşten daha düşük olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileriyle ilgili sorunlar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8: Okul yöneticileriyle ilgili sorunlar

No	Okul yöneticileriyle ilgili sorunlar	f
	Yetkilerinin sınırlılığı	2
	Yöneticinin hoşgörüsüz olması	1
	Kendini geliştirebileceği etkinliklerin yetersiz olması	1
	Vizyon eksikliği	1
	Öğrencileri motive edici çalışmalara yeterince ağırlık vermemesi	1
Toplam		6

Okul yöneticileriyle ilgili sorunlar, fazlaca frekans yoğunluğuna sahip olmamakla birlikte tabloda verilmiştir.

En fazla öneri geliştirilen grup olan öğrencilerle ilgili öneriler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: Öğrencilerle ilgili öneriler

No	Öğrenciyle İlgili Öneriler	f
	Öğrenci bilinçlendirilmeli	8
	Öğrenci sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmalı	8
	Öğrenci düzenli ders çalışmalı	7
	Öğrenci motivasyonu yükseltilmeli	6
	Öğrenci alternatif öğrenme yolları edinmeli	6
	Öğrencinin sorumluluk alma bilinci geliştirilmeli	5
	Öğrenci verimli çalışma yolları edinmeli	3
	Öğrenci vizyon sahibi olmalı	3
	Öğrencinin özgüveni artırılmalı	3
	Öğrencinin zamanı etkili kullanma becerisi geliştirilmeli	2
	Öğrenci akranlarıyla kıyaslanmamalı	2
	Öğrenci yetenekleri geliştirilmeli	2
	Öğrenci ezbercilikten uzaklaşmalı	1
	Öğrenci için iyi bir temel atılmalı	1
	Öğrenci okuma alışkanlığı edinmeli	1
	Öğrenciyi sınıfta bırakma olmalı	1
	Öğrenci merkezli eğitim verilmeli	1
	Öğrenci için okul dışı ders çalışma olanakları sağlanmalı	1
	Öğrenciden kapasitesi oranında beklentiye girilmeli	1
	Öğrenci özgür düşünceli yetiştirilmeli	1
	Öğrenciye gereksiz bilgi yüklenmemeli	1
	Öğrenciye ayrımcılık yapılmamalı	1
	Toplam	65

Öğrencilerle ilgili önerilerden frekansı yüksek olanlar sırayla öğrenci bilinçlendirilmeli, öğrenci sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmalı, öğrenci düzenli ders çalışmalı, öğrencinin sorumluluk alma bilinci geliştirilmeli, öğrenci alternatif öğrenme yolları edinmeli ve öğrencinin motivasyonu yükseltilmeli önerileridir. Önerilerle ilgili temalar içerisinde en yüksek frekansa sahip önerilerin öğrencilerle ilgili olduğu dikkati çekmektedir.

Okul başarısını geliştirmek için aileyle ilgili öneriler Tablo 10’da yer almaktadır.

Yozgat'ta Öğrenci Başarısı: Başarı Engelleri ve Başarıyı Artırmak için Yapılabilecekler

Tablo 10: Aileyle İlgili Öneriler

No	Aileyle İlgili Öneriler	f
1	Aileleri bilinçlendirici eğitimler verilmeli	22
2	Aile okul iş birliği artırılmalı	13
3	Aile öğrenciyi okulda ve evde kontrol etmeli	7
4	Aile çocuğuyla ilgilenmeli	4
5	Aile okuma alışkanlığı kazandırmalı	3
6	Aile televizyonu daha az izlemeli	1
7	Aile para odaklı düşünmemeli	1
8	Aile çocuğuna terbiye vermeli	1
9	Aile çocuğuna huzurlu aile ortamı sunmalı	1
Toplam		53

Ailelerle ilgili en sıklıkla ifade edilen öneriler aileleri bilinçlendirici eğitimler verilmeli, aile okul iş birliği artırılmalı ve aile öğrenciyi okulda ve evde kontrol etmeli önerileridir.

Eğitimcilerin öğretmenlerle ilgili önerileri Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11: Öğretmenle İlgili Öneriler

No	Öğretmenle İlgili Öneriler	f
1	Öğretmen niteliği geliştirilmeli	7
2	Öğretmen hak ettiği saygınlığa kavuşturulmalı	5
3	Öğretmen yetkileri artırılmalı	4
4	Öğretmenin başarısı ödüllendirilmeli	3
5	Öğretmen sadece öğretime değil eğitime de önem vermeli	2
6	Nitelikli öğretmen yetiştirilmeli	2
7	Öğretmenler arası iş birliği artırılmalı	2
8	Öğretmen dersi ilgi çekici hale getirmeli	2
9	Öğretmenlerin okullar arasında yer değişimi (rotasyon) yapılmalı	1
10	Öğretmen öğrencileri sınava hazırlamalı	1
11	Öğretmen öğrencileri çok yönlü desteklemeli	1
12	Öğretmen öğrencisini iyi tanımalı	1
13	Öğretmen güncel konuları izlemeli	1
14	Öğretmen değerlendirilirken performansı temel alınmalı	1
15	Eğitim fakültelerine öğretmen ihtiyacı kadar öğrenci alınmalı	1
16	Öğretmen maaşları iyileştirilmeli	1
Toplam		35

Öğretmenlerle ilgili en sıklıkla ifade edilen öneriler öğretmen niteliği geliştirilmeli ve öğretmen hak ettiği saygınlığa kavuşturulmalı önerileridir.

Okul başarısını geliştirmek için Yozgat şehriyle ilgili öneriler tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12: Yozgat Şehriyle İlgili Öneriler

No	Yozgat Şehriyle İlgili Öneriler	f
1	Nitelikli eğitimcileri Şehirde tutacak tedbirler alınmalı	6
2	Şehirde sosyal ve kùltùrel etkinlikler artırılmalı	4
3	Şehirde eğitimin önemi konusunda halk bilinçlendirilmeli	3
4	Şehirde ekonomi daha iyi hale getirilmeli	2
5	Şehirde okul başarısını artırıcı araştırmalar yapılmalı	2
6	Üniversite Şehirde bilgilendirici eğitimler vermeli	1
7	Şehirde okuldaki başarıyı geliŐtirici araştırmalar yapılmalı	1
8	Şehirde doğru rol modellere dikkat çekilmesi	1
9	Şehirde sanatsal ve Kùltùrel etkinlik mekanları çoğaltılmalı	1
10	Öğretmenin Őehirdeki zorunlu çalışma süresi artırılmalı	1
11	Şehirde öğretmen hak ettiği değere ulaŐmalı	1
Toplam		23

Yozgat Şehriyle ilgili önerilerden en sıklıkla ifade edileni nitelikli eğitimcileri Şehirde tutacak tedbirler alınmalı önerisidir.

Okul başarısını geliştirmek için eğitim sistemiyle ilgili öneriler Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13: Eğitim Sistemiyle İlgili Öneriler

No	Eğitim Sistemiyle İlgili Öneriler	f
1	Seviye sınıfları oluŐturulmalı	3
2	Uygulamalı eğitim verilmeli	3
3	Herkesin yükseköğretim görmesi düşüncesinden vazgeçilmeli	1
4	Sistem ilkeli iŐlemeli	1
5	Sistemdeki evrakçılık önlenmeli	1
6	Sınav odaklılıktan vazgeçilmeli	1
7	Dini ve milli hassasiyetler öğrencilere aktarılmalı	1
8	Sınıfta bırakma tekrar gelmeli	1
9	Kitaplar iyileştirilmeli	1
10	Eğitim alt yapısı iyileştirilmeli	1
11	Köy okulları kapatılmalı	1
12	Öğretmen okulun bulunduğu yerde ikamet etmeli	1
13	Milli eğitim müdürlüğu bağımsız olmalı	1
14	Sözel ve sayısal derslere daha fazla süre ayrılmalı	1
15	Hizmet içi eğitimler nitelikli yapılmalı	1
16	Meslek liselerinin sayısı artırılmalı	1
17	Ders saatleri azaltılmalı	1
Toplam		21

Eğitim sistemiyle ilgili on yedi öneri bulunmakla birlikte, bu önerilerin frekansı beşten düşüktür.

Okul başarısını geliştirmek için okulla ilgili öneriler tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14: Okulla İlgili Öneriler

No	Okulla İlgili Öneriler	f
1	Okul olanakları iyileştirilmeli	6
2	Okulda öğrenciye yönelik sosyal aktivitelere yer verilmeli	3
Toplam		9

Okulla ilgili önerilerden en sıklıkla ifade edilen öneri okul olanakları iyileştirilmeli önerisidir. Okul başarısını geliştirmek için okul yöneticileriyle ilgili öneriler tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15: Okul Yöneticileriyle İlgili Öneriler

No	Okul Yöneticisiyle İlgili Öneriler	f
1	Yönetici öğretmeni her konuda desteklemeli	2
2	Yönetici yetkileri artırılmalı	1
3	Yönetici daha hoşgörülü olmalı	1
4	Yönetici yeterlilik esasına göre atanmalı	1
Toplam		5

Okul yöneticileriyle ilgili dört maddelik öneri ifade edilmiş olmakla birlikte her bir maddenin frekansının beşten düşük olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen görüşlerine göre okul başarısının önündeki engellerin, sorunların ve önerilerin araştırıldığı bu çalışmada sorunların ve önerilerin yedi ana başlıkta toplandığı görülmüştür. Bu sorunlar frekansı en fazla olandan en düşük olana doğru sırayla aileyle, öğrenciyle, Yozgat şehriyle, öğretmenlerle, okulla, eğitim sistemiyle ve okul yönetimiyle ilgili sorunlardır. Bu sorunların çözümü için öneriler ise frekansı en fazla olandan en düşük olana doğru sırayla öğrenciyle, aileyle, öğretmenle, şehirle, eğitim sistemiyle, okulla ve okul yönetimiyle ilgili önerilerdir. Daha önce yapılan araştırmada ilköğretimdeki öğrencilerin başarısızlık nedenleri Nunn (2014) tarafından ele alınmış ve başarısızlık nedenlerinin ailelerin eğitime olan ilgisizlikleri, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve ilgisizliği, okulla ilgili sorunlar, öğretmenin niteliği ile ilgili sorunlar, programla ilgili sorunlar ve sistemle ilgili sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci başarısında etkili olduğu düşünülen ailelerle ilgili sorunlar en fazla frekansa sahip olan sorunlardır. Ailelerle ilgili sorunlardan en sıklıkla ifade edilenler ise ailenin ilgisizliği, ailenin eğitimin önemi konusunda bilinç eksikliği ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğüdür. Ailelerle ilgili önerilere bakıldığında ise frekans yoğunluğuna göre öneriler grubunda ikinci sırada olduğu görülmektedir. Ailelerle ilgili en sıklıkla ifade edilen öneriler aileleri bilinçlendirici eğitimler verilmeli, aile okul iş birliği artırılmalı ve aile öğrenciyi okulda ve evde kontrol etmeli önerileridir. Daha önce yapılan araştırmalarda ebeveyn ilgisi ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu (Fan ve Chen, 2001; Nunn, 2014), ayrıca anne baba eğitim düzeyi düştükçe öğrenci başarısının düştüğü (Gelbal, 2008; Gürsakal, 2012) yönünde sonuçlar ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır.

Öğrenciyle ilgili ifade edilen sorunlar frekans yoğunluğu olarak ikinci sırada yer almaktadır. Öğrenciyle ilgili ifade edilen sorunlardan en sıklıkla ifade edilen maddeler ise öğrencinin motivasyon eksikliği, öğrencinin planlı programlı ders çalışmaması, öğrencinin vizyon eksikliği ve öğrenciye yönelik sosyal ve kültürel aktivitelerin yetersiz olmasıdır. Öneri temaları içerisinde en yüksek frekansa sahip olduğu için öneriler grubunda ilk sırada yer alan önerilerin öğrencilerle ilgili olduğu dikkati çekmektedir. Öğrencilerle ilgili öneri maddelerinden frekansı yüksek olanlar sırayla öğrenci bilinçlendirilmeli, öğrenci sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmalı, öğrenci düzenli ders çalışmalı, öğrencinin sorumluluk alma bilinci geliştirilmeli, öğrenci alternatif öğrenme yolları edinmeli ve öğrencinin motivasyonu yükseltilmeli önerileridir. Bu araştırmada öğrencilerle iletişim halinde olan aile ve okul çalışanlarının doğru iletişim kurmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Nalbant ve Karabeyoğlu'na (2011) göre dersleriyle, arkadaşları ve ailesiyle sorunu olan çocuklarla doğru iletişim kurulduğu takdirde onları motive etmek, yönlendirmek ve yol göstermek daha kolay olabilmektedir.

Şehirle ilgili ifade edilen sorunlar frekans yoğunluğu olarak üçüncü sırada yer almakta bu sorunların başında şehirde sosyal ve kültürel etkinliklerin az olması, şehirde başarılı-olumlu rol model sınırlılığı ve şehir halkının eğitime gereken önemi vermemesidir. Şehirle ilgili önerilerin ise frekans yoğunluğu olarak dördüncü sırada yer aldığı ve en sıklıkla ifade edilen önerinin nitelikli eğitimcileri şehirde tutacak tedbirler alınması önerisidir. Bu bağlamda örneğin lojman olanakları sunarak, ilave ücret ödeyerek vb., nitelikli eğitimcilerin şehirde daha uzun süre çalışması sağlanabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerle ilgili sorunlardan en sıklıkla ifade edilen sorun öğretmen performansını değerlendirme sisteminin yetersizliğidir. Öğretmenlerle ilgili en sıklıkla ifade edilen öneri ise öğretmen niteliği geliştirilmeli ve öğretmen hak ettiği saygınlığa kavuşturulmalı önerileridir. Daha önce yapılan birçok araştırma öğretmen niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ve öğretmen niteliğinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Bedi ve Marshall, 1999; Darling-Hammond, 2000; Rivkin ve diğer. 2005). Okulların insan kaynaklarının sıklıkla değiştirilememesi ve en önemli kaynak olması nedeniyle eldeki insan kaynağının geliştirilmesi çok önemlidir. Okul çalışanlarının iyileştirilmesi için kurslar verilebilir ve kendi aralarında işbirliği halinde çalışma istekleri artırılabilir. Ayrıca öğretmenlerin performanslarını ortaya koyacak öğrenci başarı puanları, öğrenci performans verileri, paydaşların memnuniyet anketi gibi değişkenlerle performansları belirlenebilir ve bu puanlara göre öğretmenlerin teşvik edilmesi sağlanabilir (Greene, Huerta ve Richards, 2007).

Okulla ilgili sorunlardan en sıklıkla ifade edilen okul olanaklarının yetersiz olması sorunu iken en sıklıkla ifade edilen öneri de okul olanaklarının iyileştirilmesi önerisidir. Okul olanaklarının sosyal ve kültürel aktivitelere olanak tanımaması, mekanların olmaması, öğrenciyi derslikler dışında meşgul edecek, okuma, dinlenme, spor, drama, etkinlik vs. salonlarının olmaması yerinde bir tespittir. Bu

Yozgat'ta Öğrenci Başarısı: Başarı Engelleri ve Başarıyı Artırmak için Yapılabilecekler

olanakların iyileştirilmesi öğrenci memnuniyetini artırabileceği gibi, öğrencinin enerjisini olumlu şekilde kullanmasını sağlayarak öğrencilerin olumsuz davranışlarının azalmasına da yol açabilir. Olumlu ortamlarda zaman geçirme imkanı bulamayan gençler iletişim araçlarını tercih etmekte ve iletişim araçlarının olumsuz sonuçlarına maruz kalabilmektedir. Çelik'e (2016b) göre gençlerin serbest zamanlarını daha çok iletişim araçlarına ayırmaları, aile ve akranlarıyla ilişkilerden koparırken, gerçek zihinsel süreçlerden alıkoymakta, konuşmaya dayalı iletişim becerisini zayıflatmakta, aynı zamanda bilgi kirliliği yaratarak ihtiyacı olan seçilmiş insanlık bilgi birikiminden genç uzaklaştırarak genel kültür zayıflığına yol açmaktadır. Yine Çelik'e (2013) göre kitle iletişim araçları gençler üzerinde o kadar etkili olmakta ki olayları doğru ya da yanlış olarak değerlendirmesini, doğru ya da yanlış bir kültürü edinmesini değer yargılarını etkileyebilmektedir. Başka bir araştırmaya göre (Salı, 2015) çocuklar kendilerini güvende hissettikleri okul ortamlarında daha yaratıcı ve daha başarılı olabilmektedir.

Fazlaca ifade edilmemekle birlikte, eğitim sisteminin sınav odaklı olması ve seviye sınıfları oluşturulmaması sorun olarak belirtilmiştir. Okullar, öğrencileri sınava hazırlayan merkezler olarak görülürken, buna paralel olarak öğretmenlerden de bu doğrultuda eğitim ve öğrenme ortamı sunmaları beklenmektedir. Bu algının ortadan kaldırılması için eğitim sisteminin sınav odaklı bu yapısının değiştirilmesi önerilebilir. Çelebi, Güner, Taşçı-Kaya ve Korumaz'ın da ortaya koyduğu gibi (2014) ulusal ve uluslararası sınavlar eğitim sürecinde daha başka sorunlara yol açmaktadır. Başarıya odaklandırılmış öğrenci aslında kaygılı birey haline getirilmektedir. Çünkü başarı yolunda yeterliliğin ölçülmesi ya öğrencilerin birbirini elediği bir arena veya öğrencinin başarısızlıkla tehdit edildiği bir gerilim ortamıdır. Dolayısıyla konvansiyonel bilgi aktarma ve ölçme yolları insan doğasının barışçıl ve uyumlu olması gereken iç dünyasını inşa etmekten uzak kalmaktadır. Öğrenciyi epistemik iletişim şebekesinin dışına itmekte ve bilgi evrenine yabancılaştırmaktadır. Bilgi seven filozofik yaklaşımın yerine, bilgiyi başarı için bir araç olarak gören yaklaşım geliştirilmektedir (Çelik, 2016a).

Kaynakça

Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.

Akbaba Altun, S. & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.

Alig-Mielcarek, J. M. (2003). A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio.

Bedi, A. S. & Marshall, J. H. (1999). School attendance and student achievement: Evidence from rural Honduras. *Economic Development and Cultural Change*, 47(3), 657-682.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Chowa, G. A. N., Masa, R. D., Ramos, Y. & Ansong, D. (2015). How do student and school characteristics influence youth academic achievement in Ghana? A hierarchical linear modeling of Ghana YouthSave baseline data. *International Journal of Educational Development*, 45, 129-140.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. London and New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.

Cole-Henderson, B. (2000). Organizational characteristics of schools that successfully serve low-income urban African American students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1&2), 77-91.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. London: Thousand Oaks, Sage Publications.

Çelebi, N., Özdemir, H. ve Eliçin, Ö. (2014). Studying level of awareness of teachers in terms of lifelong learning skills. *science direct. Procedia- Social and Behavioral Sciences*. Edited by Jesus Garcia Laborda, Fezile Ozdamli and Yasar Marasoglu. 116(21), 2030-2038.

Çelebi, N., Güner, H., Taşçı-Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75.

Çelik, E. (2016a). Modern toplumun başarı miti. (Ed. E. Babaoğlan, E. Kıran, A. Çilek). *Eğitime Dönüş*, Ankara: EyuderYayınları.

Çelik, E. (2016b). Youth communication technology addiction and leisure time education. *ICLEL, 2015, 1st. International Conference on Lifelong Learning and Leadership for All*, Palacky University and Moravian University College Olomouc, Czech Republic. *Proceedings Book*, 1, 423-426.

Çelik, E. (2013). Kitle haberleşme araçlarının gençlerin dil ve anlam algısına etkisi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 55, 1243-1256.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 4-13.

Elmas, O., Kete, S., Hızlısoy, S. S. & Kumral, H. N. (2015). Teknolojik cihaz kullanım alışkanlıklarının okul başarısı üzerine etkisi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 49-54.

Yozgat'ta Öğrenci Başarısı: Başarı Engelleri ve Başarıyı Artırmak için Yapılabilecekler

Eren, Ö. & Henderson, D. J. (2008). The impact of homework on student achievement. *Econometrics Journal*, 11, 326-348.

Ergen, H. (2013). Türkiye'de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Fredriksson, P. & Öckert, B. (2008). Resources and student achievement: Evidence from a Swedish Policy Reform. *The Scandinavian Journal of Economics*, 110(2), 277-296.

Gajda, A. (2016). The relationship between school achievement and creativity at different educational stages. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 246-259

Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.

Graber, C. R. (2009). Factors that are predictive of student achievement outcomes and an analysis of these factors in high-poverty schools versus low-poverty schools. Unpublished Doctoral Dissertation, Lindenwood University, Missouri.

Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A. & Dalphin, J. R. (2007). *The research imagination: An introduction to qualitative and quantitative methods*. New York: Cambridge University Press.

Greene, G. K., Huerta, L. A. & Richards, C. (2007). A Different Perspective on the Relationship Between School Resources and Student Outcomes. *Journal of Education Finance*, 33(1), 49-68.

Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.

Helker, K. & Wosnitza, M. (2016). The interplay of students' and parents' responsibility judgements in the school context and their associations with student motivation and achievement. *International Journal of Educational Research*, 76, 34-49

Hoxby, C. M. (2000). The effects of class size on student achievements: new evidence from population variation. *Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239-1285.

Karaarslan, G. (2010). *Orta öğretim kurumlarında öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin istatistiksel analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Nalbant, A ve Karabeyoğlu, Y. A. (2011). Çocuklarla çalışan infaz koruma memurlarına yönelik hazırlanan psikoeğitim programının etkililiği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 223-250.

Emine BABAÖĞLAN

Nunn, L. M. (2014). *Defining student success: The role of school and culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation, program evaluation kit*. California: Sage Publications.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. California: Thousand Oaks, Sage Publication.

Salı, G. (2015). A longitudinal study on the development of creativity in children. *Anthropologist*, 20(1,2), 93-100.

Spinath, B., Eckert, C. & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230-243.

Türkiye'deki illerin gelişmişlik düzeyleri, (2011)
https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27deki_illerin_geli%C5%9Fmi%C5%9Flik_d%C3%BCzeyleri

YGS LYS 2015. Yozgat İli ortaöğretim kurumları 2015 YGS – LYS başarı durumları.

http://sorgunram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/66/07/963633/dosyalar/2016_03/17015843_2015baardurumlar1.pdf

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MOBBİNG VE İŞ PERFORMANSINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Orhan ÇINAR

Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı
orhanar@gmail.com

Esra Nur AKPUNAR

Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı
esranurakpinar@gmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 11.02.2016 Makale Kabul Tarihi: 10.03.2017

Özet

Bu çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin mobbing ve iş performansına ilişkin algılarını belirlemek ve bunları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmektir. Araştırma, Elazığ il merkezindeki liselerde görev yapan 76 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Betimsel tarama yöntemine dayalı olarak yürütülen çalışmada veriler anket formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (yüzde, frekans ve ki-kare) kullanılmıştır. Verilerin analizinden ulaşılan sonuçlar şöyledir: Çalışmada öğretmenlerin; mobbing algısı, mobbingin örgütsel ve bireysel maliyeti, mobbing kurbanının özellikleri ile mobbingle mücadele konularında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları belirlenmiştir. Mobbingi, öğrencilere zarar veren psikolojik bir olgu olarak gören öğretmenler, bununla mücadele konusunda kendilerini yetersiz görmekte ve bu konuda destek görmemektedirler.

Çalışmada, öğretmenlerin mobbing ve iş performansına yönelik algıları arasında cinsiyet, dini inanç, siyasi görüş, etnik mensubiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Ancak öğretmen algıları arasında eğitim düzeyi ve medeni durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin, eğitim düzeyi yükseldikçe mobbing konusundaki farkındalıklarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Mobbing, İş performansı, Öğretmen algıları, Eğitim örgütlerinde mobbing.*

EVALUATION OF TEACHERS' PERCEPTION ABOUT MOBBING AND JOB PERFORMANCE IN TERMS OF SEVERAL VARIATIES

Abstract

The aim of this study is to determine the perception of the teachers who work at educational organizations regarding to mobbing and job performance and to evaluate them

Orhan ÇINAR, Esra Nur AKPUNAR

based on several varieties. The research has been carried out with the participation of 76 teachers working in the city center of Elazığ. In the research which based on descriptive scanning method, data was collected through a questionnaire. In the analysis of the data, descriptive statistics (percentage, frequency and chi-square) were used. The results of the analysis: In the study, it has been found out that teachers do not have sufficient knowledge and awareness about mobbing perception, organizational and personal mobbing threat and the effects of mobbing on job performance. Teachers perceive the mobbing as a psychological fact which does harm on students and they feel themselves insufficient to struggle with it and also they do not receive support about this issue.

In the study, it has been determined that there is no significant difference according to teachers' gender, religious belief, political idea, ethnical race and branch. However, it has been found out that there is statistically significant difference according to educational level and marital status varieties. Furthermore, it has been determined that the higher the degree of education, the higher the level of awareness of mobbing teachers have.

Key Words: *Mobbing, Job performance, Teachers' perception, Mobbing in Educational Organizations.*

Giriş

Okul, öğretmenin iş yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği, hizmet üreten bir eğitim örgütüdür. Öğretmen, bu örgütte cereyan eden iş yaşamında yöneticiler, öğrenciler, meslektaşlar ve diğer çalışanlar olmak üzere birçok kişi ile beraber çalışmaktadır. Bu bereberlik sürecinde öğretmen, başta yöneticilerden olmak üzere, farklı kişilerden kaynaklanan birçok olumsuz davranışlara maruz kalabilmektedir. Öğretmenin iş yaşamında maruz kaldığı olumsuz davranışların başında mobbing gelmektedir. Günümüzde mobbingin okullarda oldukça yaygın bir sorun olduğu belirtilmektedir (Gentry and Whitley, 2014). Öğretmenin iş yaşamında psikolojik ve duygusal taciz ve teröre maruz kalması anlamına gelen mobbingin, bireysel ve kurumsal maliyeti yüksektir. Bu itibarla, çalışan performansı ve örgüt sağlığını olumsuz etkileyen sosyal bir tehdit unsuru olan mobbing, örgütsel davranış başta olmak üzere birçok disiplinin son yıllarda üzerine eğildiği bir konudur.

Çalışana yönelik *bezdırme* olarak da ifade edilen mobbingin, okulda birey üzerindeki en belirgin zararı, öğretmenlerin iş performansı üzerindeki olumsuz etkisidir. Mobbingin bu olumsuz etkisi, öğretmenin psikolojik açıdan duygu durumuna ve giderek fiziki sağlığına ciddi zarar verme potansiyeli taşımaktadır. Araştırmalarda, iş yaşamında çalışanların duygusal durumları ile iş performansları arasında doğrusal bir ilişki olduğu (Bağcı ve Mohan-Bursalı, 2015) belirtilmektedir.

Konu, eğitim örgütünün kurumsal amaçları bağlamında ele alındığında, okulun örgütsel hedeflerine ulaşabilmesi ile öğretmenlerin duygusal sağlığı arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Zira öğretmen performansı, bir anlamda okulun amaçlarını gerçekleştirme derecesidir. Çünkü kurumsal etkililik, ortak

Mobbing ve İş Performansına İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

amacın gerçekleştirilme derecesi ile ilgilidir. Okul amaçlarının istenen düzeyde gerçekleştirilmesi, bir anlamda öğretmenlerin, etkin ve yeterli olmasına bağlıdır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Öğretmenlerin etkili ve yeterli olması ise fiziki olduğu kadar ruhsal ve duygusal olarak da sağlıklı olmalarına bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin iş performansını olumsuz etkileyen mobbingin, örgütsel maliyeti, dikkate alınması gereken önemli bir sorundur. Zira mobbing, günümüzde örgütlerdeki performans düşüklüğünün ve başarısızlığının en önemli nedenlerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Kirel, 2007). Mobbing, örgüt sağlığını bozarak, çalışanların iş doyumunu ve çalışma barışını olumsuz etkileyen bir sorundur (Tetik, 2010). Sonuçları itibariyle bireysel ve örgütsel anlamda yıkıcı etkileri bulunan mobbing, örgütsel bir problemdir (Gül ve Ağıröz, 2011). Dolayısıyla mobbing, son yıllarda sıklıkla dillendirilen etkili ve verimli okul hedefine ulaşmanın önündeki önemli engellerden birisi olarak üzerinde durulması gereken önemli bir sorundur. Sorunun bütün boyutlarıyla anlaşılabilmesinde, eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin mobbinge ilişkin algılarını belirlemek önemlidir.

1. Kavramsal Çerçeve

Mobbing, Latince “kararsız kalabalık” olan “mobile vulgus”dan türemiştir. “Mobbing” sözcüğü ise çevresini kuşatma, topluca saldırma ya da sıkıntı verme anlamına gelmektedir (Koç ve Bulut, 2009). En genel anlamda mobbing, çalışanın maruz kaldığı her tür istenmeyen davranışlardır. Bu davranışlar, çalışana yönelik her türlü incitici, küçük düşürücü, yok sayan durumlar (Çomak ve Tunç, 2012, s. 198), her türlü rahatsız edici sataşma, imalarda bulunma, vücut diliyle hakaret ve aşağılama ile fiziki şiddet içeren saldırılar olarak ifade edilebilir. Çalışana sıkıntı veren olumsuz davranış olarak mobbing, literatürde, psikolojik şiddet, psikolojik-duygusal taciz, psikolojik terör, zorbalık (Çiftçi, vd., 2013), yıldırma, bezdirme vb. isimlerle anılmaktadır. Mobbing ile ilgili kavram karmaşasını önlemek için Türk Dil Kurumu (TDK), mobbing kavramının karşılığını *bezdiri* olarak ifade etmektedir (Keskin ve Canbaz, 2014, s. 165). TDK, mobbing kavramının karşılığı olarak “psikolojik şiddet, ofis içi psikolojik şiddet, örgütsel baskı, duygusal baskı, duygusal taciz, duygusal zorbalık, psikolojik terör, duygusal saldırı, iş yerinde zorbalık” terimlerini kullanmaktadır (Demir, 2009).

Mobbingle Mücadele Derneği (MMD), mobbing için *manevi şiddet* teriminin kullanılmasını önermektedir. Literatürde fiziki şiddet içeren istenmeyen davranışlara *bullying*; duygusal ve psikolojik davranışlara da *mobbing* denilmektedir. Bu noktada karmaşa yaşanmaması için Leymann, “bullying” kavramını okul örgütleri için; “mobbing” kavramının da işyerleri için kullanılmasını önermektedir (Turan, 2006). Benzer şekilde Demir (2009), *bullying* için içinde fiziksel şiddet de barındıran; *mobbing* için ise, “daha sofistike tavırların takınıldığı, fiziksel olmayan ruhsal baskı ve yıldırma politikaları” şeklinde açıklama yapmaktadır. Ancak fiziksel şiddet içermeyen psikolojik taciz (mobbing), işyerinde kişi güvenliği bakımından, fiziksel şiddetten daha tehlikeli (Palaz vd., 2008) olarak değerlendirilmektedir.

Mobbing ile ilgili yanlış anlamaları önlemek için, her duygusal saldırının mobbing sayılmayacağını bilmesi önemlidir. Mobbing kavramı ile ilgili literatürün oluşmasında çok önemli katkıları olan Leymann'a (1990) göre, çalışanların maruz kaldığı istenmeyen davranışların mobbing (psikolojik şiddet) olarak tanımlanabilmesi için, bu davranışların en az 6 ay boyunca ve haftada en az bir kez tekrarlanması gerekmektedir. Mobbing, işyerinde belirli kişileri hedef alan sistematik bir dizi duygusal saldırı ve yıpratma hareketidir. Mobbing, haksız yere suçlama, ima, kinaye, dedikodu yoluyla itibarı sarsma, küçük düşürme, taciz, duygusal istismar ve şiddet uygulayarak, bir kişiyi, işyerinin dışına çıkmaya zorlayan kötü niyetli davranışları kapsar (Tetik, 2010, s. 81). Farklı bir bakış açısıyla, Cemaloğlu (2007), mobbingi, "örgütlerdeki sosyal stres kaynaklarının en uç noktası" olarak nitelendirmektedir. Browne ve Smith'e (2008 akt. Tetik, 2010) göre, mobbing, doğrudan bir çalışana (kurbana) yönelik, sistemli ve uzun süreli ciddi psikolojik ve fizyolojik hasarlara sebep olabilecek davranışlardır. *Meslek hastalığı* olarak da nitelendirilen mobbing, işyerinde hedef seçilmiş bir çalışanın, bir ya da birden fazla kişi tarafından sürekli olarak kötü niyetli ve sağlığını tehlikeye sokacak tarzda olumsuz davranışlara maruz bırakılmasıdır (Namie ve Namie, 2000 akt: Tınaz, 2013, s. 25). Mobbing, doğrudan veya dolaylı bir şekilde, planlı, sistematik ve bilinçli bir baskı yapmak anlamına gelmekte ve karşı tarafı pasifize etmek amacı taşımaktadır (MMD, 2011; Palaz vd., 2008). Mobbing yoluyla çalışanın baskı altına alınıp, sindirilmesi, yıldırılması söz konusudur.

Mobbing, farklı nedenlerle ve her türlü iş kolunda görülebilen bir olgudur. İşletmelerde mobbingin belirli nedenleri olmamakla birlikte, pek çok mobbing olayını kişisel kıskançlıklar tetiklemektedir (Demir, 2009, s. 102). Mobbingin potansiyel sebepleri olarak; "örgütsel iklim, yüksek stres ve örgütsel sorunlar; mağdurun kendisi ve sosyal sistem"; "kurbanın çalışkan ve geleceğinin parlak olması, işini çok iyi yapması gibi kişisel özellikler" (Zapf, 1999) öne çıkmaktadır. Bunlardan başka mobbingin nedenleri olarak, "psikolojik şiddet uygulayıcısının duygusal rahatsızlıkları, insani ve etik değerlerden uzak kişisel özellikleri ve mevkiini kaybetme korkusu" gibi sebepleri sıralamak mümkündür (akt. Karcıoğlu ve Akbaş, 2010, s. 142).

Palaz vd., (2008) göre, 1980'lerden sonra yaşanan teknolojik değişimlerle birlikte ekonomik, sosyal ve yapısal dönüşümler, psikolojik tacize neden olan sosyal ve örgütsel nedenlerin baskısını artırmıştır. Araştırmalar, okullardaki mobbingin daha çok sözel ve fiziksel saldırı ile cinsel tacizleri içerdiğini göstermiştir (Gentry and Whitley, 2014). Genel olarak en az iki tip mobbingden söz edilmektedir. Biri hassas mobbing, diğeri ise stratejik mobbingdir. İlkinde, olaylar iki kişi arasında gerçekleşmektedir. Stratejik mobbingde ise örgüt kasıtlı olarak çalışanlarına mobbing uygulamaktadır. Örgütlerde en sık görülen mobbing türünün güç eşitsizliğine dayanan yukarıdan aşağıya doğru uygulanan mobbing olduğu araştırmalardan anlaşılmaktadır (Çelen ve Uluğ, 2014, s.196). Keashly ve Neuman (2008 akt:Karatuna, 2013), işyerinde mobbingi dört boyut altında değerlendirmiştir:

1. Kişiyi engelleyen, hiçe sayan davranışlar,

Mobbing ve İş Performansına İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

2. Kaba, saygısız, düşmanca ve küçük düşürücü davranışlar,
3. İşle ilgili davranışlar ve
4. Hakaretler ve kişisel saldırılar.

Son çalışmalar, mobbingin dünya ölçeğinde oldukça yaygın olduğunu göstermiştir. Örneğin Avrupa'da ortalama olarak çalışanların %5-10'unun, herhangi bir zamanda mobbinge maruz kalmakta olduğu belirtilmektedir (Einarsen, 2005). Konuyla ilgili Başbakanlık Genelgesinin 2011 tarihinde yürürlüğe girmesiyle ALO 170'e çok sayıda şikayette bulunmuş olması, mobbingin Türkiye'de de yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu şikayetlerde ilk üç sırada; hastaneler (%17), Milli Eğitim Bakanlığı (%15) ve üniversitelerin (%8) yer alması (Etyemez, 2013), sorunun eğitim örgütlerindeki yaygınlığı hakkında yeterli ipuçları vermektedir. Nitekim Bilgel vd. (2006 akt: Kırel, 2007) tarafından Bursa ilinde, sağlık ve eğitim sektörleri ile emniyet teşkilatında yapılan araştırmada, çalışanların %55'inin mobbinge maruz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bütün bunlar, diğer birçok iş kolunda olduğu gibi, eğitim sektörü çalışanlarının da mobbinge maruz kalma bakımından risk altında olduğunu göstermektedir.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Lise öğretmenlerinin mobbing ile iş performansına ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, geçmişte veya şu anda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1998, s.77).

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, Elazığ il merkezindeki resmi liselerde 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 1290 öğretmeni kapsamaktadır. Amaçlı olarak seçilen örneklem ise, evrende yer alan ve ilgili anketi cevaplamayı kabul eden çeşitli branşlara mensup toplam 76 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemine teşkil eden öğretmenlerin demografik istatistikleri Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1: Örnekleme Teşkil Eden Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	37	48,7
	Erkek	39	51,3
Eğitim Durumu	Lisans	68	89,5
	Y. Lisans	8	10,5
Branş	Fen-Matematik	25	32,9
	Sosyal Alanlar	51	67,1
Kıdem (Yıl)	1-5 Yıl	32	42,1
	6-10 Yıl	18	23,7
	11-15 Yıl	16	21,1
	16 Yıl ve üzeri	10	13,2
Medeni Durum	Bekâr	29	38,2
	Evli	47	61,8
Müdür Cinsiyeti	Kadın	9	11,8
	Erkek	67	88,2

2.3 Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Anketin hazırlanmasında, öncelikle Elazığ ilindeki liselerde görev yapan üç öğretmen ile görüşülmüş ve literatür taranarak taslak anket formu hazırlanmıştır. Sonra, altısı kişisel bilgiler ve 25'si de "Mobbing ve İş Performansı" ile ilgili olmak üzere toplam 31 maddeden oluşan taslak anket formunun kapsam geçerliğini sağlamak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanların ikisi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında diğer üçü de aynı üniversitenin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde görev yapmaktadır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve iki madde çıkarılarak toplam 29 maddelik Mobbing ve İş Performansı (MİP) anketine son şekli verilmiştir. Anket formu altı bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde demografik bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin mobbing algısına ilişkin maddeler, üçüncü bölümde mobbingin örgütsel maliyetine ilişkin maddeler, dördüncü bölümde mobbingin bireysel maliyetine ilişkin maddeler, beşinci bölümde mobbing kurbanının özelliklerine ilişkin maddeler ve altıncı bölümde ise mobbing ile mücadeleye ilişkin maddelere yer verilmiştir. "Hayır", "Kısmen" ve "Evet" olmak üzere üç derecelik Likert formda hazırlanan bu maddelerin yer aldığı anketin Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır.

MİPanketi ile toplanan veriler SPSS 17.0 paket programına aktarılmış, frekans, yüzde analizi ile ki-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ki-kare bağımsızlık testi iki veya daha fazla değişken grubu arasında ilişki (bağ) olup

Mobbing ve İş Performansına İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

olmadığını belirlemek için kullanılır (Güngör ve Bulut, 2008). Araştırmada verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

3. Bulgular ve Yorumları

3.1. Öğretmenlerin Mobbing Algısına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mobbing algısına yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Mobbing Algıları

Madde	Hayır		Kısmen		Evet	
	f	%	f	%	f	%
1- Okul müdürü size mobbing uyguluyor mu?	60	78,9	10	13,2	6	7,9
2- Okulda müdür yardımcısı size mobbing uyguluyor mu?	65	85,5	8	10,5	3	3,9
3- Okulda diğer öğretmenler size mobbing uyguluyor mu?	72	94,7	4	5,3	-	-
4- Okulda öğrenciler size mobbing uyguluyor mu?	68	89,5	8	10,5	-	-
5- Okul çalışanları (memur, müstahdem vb.) size mobbing uyguluyor mu?	68	89,5	6	7,9	2	2,6

Doğası gereği zor ve çeşitli riskler taşıyan bir işkolunda çalışan öğretmenler, iş yaşamında birçok sorunla baş etmeye çalışırken, yoğun stres yaşamaktadırlar (Özgan, vd., 2013). Öğretmenliği riskli meslek yapan nedenler olarak, eğitim-öğretim hizmetlerindeki öğrenci-öğretmen ve okul-aile çatışmaları, disiplin sorunları, kalabalık sınıflar, fiziki koşullardaki yetersizlik, bürokratik işlerin çokluğu, toplumun eleştirileri, eğitim kurumları üzerindeki sosyal ve politik baskılar, ödüllendirme ve karara katılımın yetersizliği gibi sorunlar (Türk, 2004 akt: Cemaloğlu, 2007) sayılabilir. Bunun sonucunda öğretmenler, başta yöneticilerden olmak üzere (Altunay, vd., 2014) zaman zaman mobbinge maruz kalabilmektedir. Araştırmada buna yönelik öğretmen algıları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük oranda okul hayatında okul müdürü (%78,9 Hayır), müdür yardımcısı (%85,5 Hayır), diğer öğretmenler (%94,7 Hayır), öğrenciler (%89,5 Hayır) ve okul çalışanları (%89,5 Hayır) tarafından mobbinge uğramadıkları anlaşılmaktadır. Ancak bu sorulara düşük oranda da olsa Evet veya Kısmen cevabını veren öğretmenler vardır. Araştırmanın bu bulgusu, Yavuz’un (2007) sağlık çalışanları üzerinde yürüttüğü araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mobbinge maruz kalmadıkları yönünde algıya sahip olmaları, görev yaptıkları okulların olumlu örgüt iklimine bağlı olabileceği gibi, öğretmenlerin konuyla ilgili farkındalık düzeylerinin istenilen düzeyde olmamasına da bağlı olabilir.

Yapılan ki-kare analizinin sonucunda, Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik öğretmen algıları arasında demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Erdoğan (2009) ile Acar ve Dündar’ın

(2008) araştırmalarında, çalışanların mobbing algılarının cinsiyet ve kıdeme göre farklılaşmadığı saptamıştır.

3.2. Mobbingin rgtsel Maliyetine Yönelik ğretmen Algıları

Mobbingin rgtsel maliyetine (olumsuz etkilerine) yönelik ğretmen algıları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Mobbingin rgtsel Maliyetine Yönelik ğretmen Algıları

Madde	Hayır		Kısmen		Evet	
	f	%	f	%	f	%
6- Mobbing, okulun etkililiğini olumsuz etkilemekte midir?	43	56,6	13	17,1	20	26,3
7- Mobbing, okulun verimliliğini olumsuz etkilemekte midir?	42	55,3	14	18,4	20	26,3
8- Mobbing, okulda ğretim sürecine zarar vermekte midir?	43	56,6	17	22,4	16	21,1

İşyerinde mobbing, çalışanın psikolojik ve fiziki sağlığını olumsuz etkilemekle birlikte kalmayıp, örgütün (kurumun) etkililik ve verimliliğini de ciddi Şekilde tehdit edebilmektedir. Buna ilişkin ğretmen algılarının yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin, mobbingin okulun etkililiğini (%56,6 Hayır) ve verimliliğini (%55,3 Hayır) olumsuz etkilediği görüşüne katılmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %56,6'sına göre, mobbing, okuldaki ğretim sürecine zarar vermemektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin, mobbingin örgütsel maliyetinin yeterince farkında olmadıkları veya mobbingin örgütün etkililik ve verimliliğine zarar verdiği Şeklindeki görüşlere katılmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Oysa ki literatürde (Şenerkal ve orbacıoğlu, 2015; Şimşek vd., 2014), mobbingin örgütün amaçları, etkililiği ve verimliliğini olumsuz etkilediğine dair birçok bilgi ve araştırma bulgusu mevcuttur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, literatürün aksi yönünde algıya sahip olmalarının olası nedeni, mobbingin örgütsel tehditlerinin yeterince farkında olmamaları olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mobbinge maruz kalmadıkları yönünde algıya sahip oldukları hatırlandığında bu bulgu daha iyi anlaşılır. Çünkü ğrenmede deneyim ve yaşanmışlık önemlidir. Dolayısıyla ğretmenlerin yaşamadıkları (yüz yüze gelmedikleri) bir olguyu yeterince tanınamaları anlaşılabilir. Nitekim alışanların algısının rgt kültüründen etkilendiği bilinmektedir (Köse ve Yıldırım, 2013, s.97).

Tablo 3'te yer alan maddelere yönelik ğretmen algıları arasında, cinsiyet, kıdem, medeni durum, müdür cinsiyeti ve branş değişkenlerine göre anlamı fark bulunmazken; eğitim durumu değişkenine göre 6.[$X^2= 6,135$; $p<0,05$] ve 8. [$X^2=9,211$; $p<0,05$] maddelerde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, "Mobbing, okulun etkililiğini olumsuz etkilemekte midir?" sorusunu, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin %62,5'i "Evet" olarak cevaplarırken; bu oran, lisans mezunlarında %22,1'dir. Benzer Şekilde "Mobbing, okulda ğretim sürecine zarar vermekte midir?" sorusunu, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin %62,5'i "Evet"

Mobbing ve İş Performansına İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

diye cevaplarırken; bu oran, lisans mezunlarında %16,2'dir. Bu bulgular, öğretmenlerde eğitim düzeyi arttıkça mobbinge yönelik farkındalığın da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu, Çarıkçı ve Yavuz'un (2009) "Mobbing algılaması, eğitim seviyesinin yükselmesiyle artış göstermektedir" şeklinde ortaya koydukları araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Ancak Mikkelsen ve Einarsen (2002 akt: Ocak, 2008), yapmış oldukları araştırmada mobbinge maruz kalmada eğitim düzeyi farkının anlamlı bir değişken olmadığını saptamışlardır.

3.3. Mobbingin Bireysel Maliyetine Yönelik Öğretmen Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mobbingin bireysel maliyetine (olumsuz etkilerine) yönelik algıları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Mobbingin Bireysel Maliyetine Yönelik Algıları

Madde	Hayır		Kısmen		Evet	
	f	%	f	%	f	%
9- Mobbinge maruz kalmanız, iş performansınızı olumsuz etkilemekte midir?	40	52,6	14	18,4	22	28,9
10- Mobbinge maruz kalmak sağlığınıza olumsuz etkilemekte midir?	43	56,6	16	21,1	17	22,4
11- Mobbinge maruz kalmak psikolojinizi olumsuz etkilemekte midir?	35	46,0	18	23,7	23	30,3
12- Mobbinge maruz kalmak sosyal ilişkilerinizi olumsuz etkilemekte midir?	45	59,2	18	23,7	13	17,1
13- Mobbinge maruz kalmak sizde tedirginlik oluşturuyor mu?	51	67,1	12	15,8	13	17,1
14- Öğretmenlerin mobbinge maruz kalması öğrencilere zarar vermekte midir?	37	48,7	17	22,4	22	28,9

Mobbing, çalışanın psikolojik ve fiziki sağlığını olumsuz etkileyerek onun iş performansını olumsuz etkilemektedir (Yıldırım, vd. 2014; Gök, 2013). Buna ilişkin öğretmen algılarının yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin %52,6'sının bu literatür bilgisine katılmadıkları anlaşılmaktadır. "Mobbinge maruz kalmak sağlığınıza olumsuz etkilemekte midir?" sorusunu, öğretmenlerin %56,6'sı "Hayır" diye cevaplamıştır. "Mobbinge maruz kalmak sosyal ilişkilerinizi olumsuz etkilemekte midir?" sorusunu, öğretmenlerin %59,2'si "Hayır" diye cevaplamıştır. "Mobbinge maruz kalmak sizde tedirginlik oluşturuyor mu?" sorusunu da öğretmenlerin yarısından fazlası (%67,1) "Hayır" şeklinde cevaplamışlardır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin işyerinde mobbinge maruz kalmalarının, iş performansı ve sağlıklarını olumsuz etkilemediği görüşünde oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla tezat teşkil etmektedir. Nitekim Şenerkal ve Çorbacıoğlu, (2015), araştırmalarında, psikolojik tacize uğrayan akademik personelin, algıladıkları psikolojik taciz davranışları ile iş

performansı, psikolojik ve fizyolojik sağlıktaki bozulma arasında anlamlı, pozitif ve orta dereceli bir ilişki tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Karcıoğlu ve Akbaş (2010) da, konuyla ilgili çalışmalarında psikolojik şiddet ve iş tatmini arasında olumsuz yönde bir ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Çiftçi, vd. (2013), çalışmalarında, mobbingin, çalışanların iş yaşamını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yukarıda birkaç örneği verilen literatür bilgisi ile tezat teşkil eden araştırmanın bu bulguları, katılımcı öğretmenlerin mobbingin bireysel maliyeti hakkındaki farkındalıklarının yeterli düzeyde olmamasına bağlı olabilir. Bunun olası bir nedeni, mobbing olgusunun Türkiye gündemine çağdaş dünyadan çok sonraları gelmesi olabilir. Çalışma hayatında mobbing olgusu, 1980'li yıllarda çağdaş dünyada gündemini meşgul ederken, bu olgu Türkiye'de ancak 2000'li yıllarda Borçlar Kanunu Tasarısı bağlamında gündeme gelmiştir (Centel, 2013; Karakuş, 2013; İzmir ve Fazlıoğlu, 2010). İkinci bir olasılık, süreklilik arz etmediği için öğretmenlerin, okuldaki bazı olumsuz davranışları mobbing olarak algılamadıkları, hoş görmeleri veya saklamaları (Tınaz, 2013) olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, "Mobbinge maruz kalmak psikolojinizi olumsuz etkilemekte midir?" sorusunu, %30,3 "Evet" ve %23,7 "Kısmen" diye cevaplamışlardır. "Öğretmenlerin mobbinge maruz kalması öğrencilere zarar vermekte midir?" sorusunu ise, öğretmenlerin %28,9'u "Evet"; %22,4'ü de "Kısmen" şeklinde cevaplamışlardır. Buna göre, mobbingin iş performansı ile sağlıklarını olumsuz etkilemediği algısına sahip olan öğretmenlerin, mobbingin psikolojilerini olumsuz etkilediği konusunda nispeten daha duyarlıdır denilebilir. Bunun olası bir nedeni, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mobbing olgusunu daha çok psikolojik boyutu itibarıyla algılamaları olabilir.

Tablo 4'te yer alan maddelere yönelik öğretmen algıları arasında, cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş ve müdür cinsiyeti değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Eğitim durumu değişkenine göre ise 13. [$X^2=7,458$; $p<0,05$] maddeye yönelik öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, "Mobbinge maruz kalmak sizde tedirginlik oluşturuyor mu?" sorusunu, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin %50,2'si "Evet" diye cevaplar; bu oran lisans mezunlarında %13,2'dir. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe mobbinge yönelik algı ve farkındalığın da artmasına bağlı olabilir şeklinde açıklanabilir. Palaz vd. (2008) tarafından yürütülen araştırmada ulaşılan "çalışanların eğitim seviyesi yükseldikçe, mobbinge daha duyarlı olmaktadır" şeklindeki sonuç, bu yorumu destekler niteliktedir.

3.4. Mobbing Kurbanının Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algıları

Mobbinge maruz kalan kurbanın özelliklerine yönelik öğretmen algıları Tablo 5'te yer almaktadır.

Mobbing ve İş Performansına İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 5: Mobbing Kurbanının Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algıları

Madde	Hayır		Kısmen		Evet	
	f	%	f	%	f	%
15- Mobbinge maruz kalmanızda cinsiyetinizin bir etken olduğunu düşünüyor musunuz?	60	78,9	9	11,8	7	9,2
16- Mobbinge maruz kalmanızda dini inancınızın bir etken olduğunu düşünüyor musunuz?	64	84,2	8	10,5	3	3,9
17- Siyasi görüşünüz, mobbinge maruz kalmanızda bir etken midir?	62	81,6	10	13,2	4	5,8
18- Etnik mensubiyetiniz, mobbinge maruz kalmanızda bir etken midir?	67	88,2	7	9,2	2	2,6
19- Mobbinge maruz kalmanızda branşınızın bir etken olduğunu düşünüyor musunuz?	69	90,8	5	6,6	2	2,6

Literatürde, mobbing mağduru ile ilgili nedenler şu şekilde sıralanmaktadır: Kurbanların başarılı, zeki, yaratıcı zekası yüksek, aktif, kariyer hedefleri olan, işini seven kişiler olmaları hedef seçilmelerine neden olabilmektedir (Mizrahi, 2013). Mercan (2007), bunlara “öğretmenlerin kendilerini yenileyememelerini” eklemektedir. Araştırmada, mobbinge maruz kalmak ile demografik özellikler arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algıları Tablo 5’te yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin mobbinge maruz kalmada cinsiyetin (%78,9 Hayır), dini inancın (%84,2 Hayır), siyasi görüşün (%81,6 Hayır), etnik mensubiyet (%88,2 Hayır) ve branşın (%90,8 Hayır) bir etken olmadığı yönünde algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre, mobbingin demografik özellikler ile kişisel niteliklerinden bağımsız olarak tüm iş kollarında ve tüm çalışanlara yönelik olarak görülebilecek bir olgu olduğu söylenebilir. Nitekim Mizrahi’ye (2013) göre, mobbing, cinsiyet, yaş, eğitim, hiyerarşi vb. farklar gözetmeksizin tüm kültürlerde ve tüm iş kollarında ortaya çıkan bir durumdur. Özler ve Mercan’a göre (2009 akt: Tekin, 2008), mobbing, çalışanın cinsiyet, yaş, uyruk gibi herhangi bir niteliğine karşı bir ayrımcılıktan daha çok, bireyi iş yaşamından dışlamak amacıyla taciz, rahatsız etme gibi kötü davranışlar yolu ile yapılan kasıtlı hareketlerdir. Ülkemizde mobbingle mücadele için kurulan ALO 170’e ağırlıklı olarak özel sektör olmak üzere (%67), her sektörden, öğretmen ve akademisyenler önde olmak üzere birçok kesimden yoğun şikayetlerde bulunulmuş (Kılıç, 2013) olması da, mobbingin daha çok bireysel niteliklerden ziyade, çalışanın iş yaşamına yönelik olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

Tablo 5’te yer alan maddelere yönelik öğretmen algıları arasında, cinsiyet, kıdem, branş ve müdür cinsiyeti değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Medeni durum değişkenlerine göre, 17. [$X^2= 7,992$; $p<0,05$] ve 19. [$X^2=7,632$; $p<0,05$] maddelere yönelik öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, “Mobbinge maruz kalmanızda siyasi görüşünüzün bir etken olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunu, evli öğretmenler %89,4; bekâr öğretmenler ise %69,0 oranında “Hayır” diye cevaplamışlardır. Benzer şekilde, “Mobbinge maruz kalmanızda branşınızın bir etken olduğunu düşünüyor

musunuz?” sorusunu da, evli öğretmenler %97,9; bekâr öğretmenler ise %79,3 oranında “Hayır” diye cevaplamışlardır. Buna göre, bekâr öğretmenler, mobbinge maruz kalma ile kendi kişisel nitelikleri arasında, evli olanlardan daha fazla bağ kurma eğilimindedirler denilebilir.

Eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise, 17. [$X^2= 12,243$; $p<0,05$], ve 19. [$X^2=8,709$; $p<0,05$] maddelere yönelik öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, “Mobbinge maruz kalmanızda siyasi görüşünüzün bir etken olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunu, lisans mezunu öğretmenler %86,8; yüksek lisans mezunu öğretmenler ise %37,5 oranında “Hayır” diye cevaplamışlardır. Benzer şekilde, “Mobbinge maruz kalmanızda branşınızın bir etken olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunu da, lisans mezunu öğretmenler %94,1; yüksek lisans mezunu öğretmenler ise %62,5 oranında “Hayır” diye cevaplamışlardır. Buna göre, yüksek lisans mezunu öğretmenler, mobbinge maruz kalma ile siyasi görüşleri ve branşları arasında, lisans mezunlarından daha fazla bağ kurma eğilimindedirler denilebilir. Araştırmanın bu bulgusu ile Acar ve Dünder’in (2008) “mobbinge maruz kalma sıklığı ile eğitimi pozisyon arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklindeki araştırma sonucu arasında paralellik vardır. Ancak Yıldırım, vd. (2014), otel çalışanlarına yönelik araştırmada “kişilerin eğitim seviyeleri arttıkça, mobbinge maruz kalma oranları da azalmaktadır” şeklinde sonuca ulaşmışlardır. Buna göre mobbinge maruz kalma ile eğitim seviyesi arasındaki ilişki, sektöre bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir, denilebilir.

3.5. Mobbing ile Mücadeleye Yönelik Öğretmen Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mobbing ile mücadeleye yönelik algıları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Öğretmenlerin Mobbing ile Mücadeleye Yönelik Algıları

Madde	Hayır		Kısmen		Evet	
	f	%	f	%	f	%
21- Mobbinge maruz kaldığınızda kendinizi savunabiliyor musunuz?	17	22,4	27	35,5	32	42,1
22- Mobbing konusunda yeterli bilgiye sahip misiniz?	17	22,4	33	43,4	26	34,2
23- Mobbingle mücadele konusunda haklarınızı biliyor musunuz?	29	38,2	33	43,4	14	18,4
24- Mobbingle mücadele konusunda okulda destek almakta mısınız?	61	80,3	12	15,8	3	3,9

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin %22,4’ünün mobbinge karşı kendisini savunamadığını, %35,5’inin de *kısmen* savunabildiği anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin %34,2’si mobbing konusunda yeterince bilgiye sahip olup, bunların sadece %18,4’ü mobbing ile mücadele konusundaki haklarının farkındadır. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin mobbing konusunda olduğu gibi,

Mobbing ve İş Performansına İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

bununla mücadele konusunda da bilgi ve farkındalık olarak donanımsız oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin %80,3'ü mobbingle mücadele konusunda okulda destek görmemektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin mobbingle mücadele konusunda donanımsız oldukları gibi, *bir iş yeri terörü* olan mobbingle mücadelede de yalnızdırlar biçiminde yorumlanabilir. Bu konuda okul yöneticileri ile sendikalara önemli sorumluluklar düşmektedir. Olumlu bir örgüt iklimi oluşturmada ciddi sorumluluğu olan okul yönetimi, Gazi Üniversitesinin "Mobbing Birimi" (Kılıç, 2013) örneğinde olduğu gibi çeşitli birimler kurabilir. Okul yönetimi, olumlu bir örgüt iklimi için kurumun amaçları ile çalışanların (öğretmenlerin) tutum ve davranışlarını uyumlaştıracak (Altaş ve Kuzu, 2013, s. 30) önlemleri almalıdır. Bireysel açıdan, çalışanların, bu olguya ve tacizin önlenmesine ilişkin farkındalık düzeylerinin artırılması ve bireysel mücadele stratejileri konusunda bilgilendirilmeleri önem taşımaktadır. Kurumsal açıdan ise kurum yöneticilerine taciz sürecinde bazı görevler düşmektedir. Kurumun, psikolojik tacize neden olabilecek veya besleyebilecek çalışma koşulları, yönetim biçimi, örgütsel iletişim yapısı gibi konulara ilişkin faktörleri ve sorunları öngörmesi gerekmektedir(Gök, 2013). Sendikalar ise bu konuda daha aktif rol üstlenebilirler.

Tablo 6'da yer alan maddelere yönelik öğretmen algıları arasında, cinsiyet, kıdem, branş, medeni durum ve müdür cinsiyeti değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğrenim durumu değişkenlerine göre ise, 21. [$X^2=6,706$; $p<0,05$], maddeye yönelik öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, "Mobbing konusunda yeterli bilgiye sahip misiniz?" sorusunu, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin %75'i "Evet" olarak cevaplarken; lisans mezunlarında bu oran %29,4'tür. Bu bulgu, eğitim düzeyi ile mobbinge ilişkin farkındalık düzeyi arasında doğrusal bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4. Sonuç

Lise öğretmenlerinin mobbing ile iş performansına ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

Literatürde, öğretmenlik riskli ve stresli meslekler kategorisinde değerlendirilmektedir. Dolayısıyla böylesi zorlu bir iş kolunda çalışan öğretmenlerin, iş yaşamlarında mobbinge maruz kalması beklenen ve sıklıkla görülen bir durumdur. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmının iş yaşamlarında okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler ve okul çalışanları tarafından mobbinge maruz kalmadıkları yönünde algıya sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 2). Çalışmada bu durum, öğretmenlerin görev yaptığı okulların psiko-sosyal açıdan sağlıklı örgütsel iklimine sahip olması veya öğretmenlerin mobbing konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarına bağlı olabileceği değerlendirilmiştir. Araştırmada, mobbinge dair öğretmen görüşleri arasında değişkenlere göre, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Araştırmanın bu bulgusu, mobbingin,

demografik özelliklerden bağımsız olarak görülebilen bir olgu olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Örgütsel davranış sahasındaki literatürde mobbingin, örgütün etkililik ve verimliliğine zarar verdiğine dair çokça bilgi ve araştırma sonucu yer almaktadır. Araştırmada buna yönelik olarak öğretmenlerin yaklaşık yarısının, mobbingin okulun etkililiğine ve verimliliğine zarar vermediği yönünde algıya sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 3). Araştırmada bu bulgu, öğretmenlerin mobbingin örgütsel maliyetine dair bilgi ve farkındalık eksikliğine bağlı olabileceği sonucu çıkartılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki algıları arasında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu bulgu, örgütsel bir tehdit olarak mobbing konusunda, öğretmenlerin, eğitim düzeyi yükseldikçe, bu konudaki farkındalıklarının da arttığı biçiminde değerlendirilmiştir.

Literatürde mobbingin örgütün sağlığı üzerinde olduğu kadar, çalışanın iş performansı, fiziki ve duygusal sağlığı üzerinde de yıkıcı etkileri bulunan bir *terör* ve *meslek hastalığı* olduğundan söz edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, mobbingin; iş performanslarını, sağlıklarını, sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediği şeklindeki maddeleri *Hayır* şeklinde cevaplamışlardır. Benzer şekilde öğretmenlerin, çoğunlukla (%67,1) mobbingden tedirgin olmadıkları belirlenmiştir. Araştırmada bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin, mobbingin bireysel maliyetine dair bilgi ve farkındalık düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak katılımcıların yarısından fazlasının (%30,3 Evet ve %23,7 Kısmen), mobbingin; psikolojilerini olumsuz etkilediği ve öğrencilere zarar verdiği (%28,9 Evet ve %22,4 Kısmen) yönünde algıya sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 4). Bu bulgulara dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, psikolojik boyutu ağırlıklı bir mobbing algısına sahip oldukları ve bunu öğrencilere zarar veren bir olgu olarak gördükleri şeklinde değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada, bireysel bir tehdit olarak mobbingin, kurbanın sosyal ilişkilerine zarar verdiği konusunda, fen-matematik branşlarına mensup öğretmenlerin, sosyal branş öğretmenlerine göre daha duyarlı oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin, eğitim düzeyi yükseldikçe mobbingin, kurbanı tedirgin etmesi konusundaki farkındalıklarının da arttığı belirlenmiştir.

İşyerinde mobbing, çoğunlukla işyeri rekabeti ile yöneticilerin özelliklerine dayalı olsa da, bunda mobbinge maruz kalan kurbanın niteliklerinin de payı olduğu belirtilmektedir. Buna ilişkin olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mobbinge maruz kalmada cinsiyetin, dini inancın, siyasi görüşün, etnik mensubiyetin ve branşın bir etken olmadığı yönünde algılara sahip oldukları anlaşılmıştır (Tablo 5). Bu bulgu, “mobbing, demografik özellikler ile kişisel niteliklerinden bağımsız olarak tüm çalışanlara yönelebilen bir tehdittir” şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada, kurbanın özelliklerine yönelik olarak, evli öğretmenlerin, mobbinge maruz kalmada siyasi görüş ile branşı (bekârlardan daha fazla) bir etken olarak gördükleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin, eğitim düzeyi

Mobbing ve İş Performansına İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

yükseldikçe, mobbinge maruz kalmada siyasi görüş ile branşı birer etken olarak görme eğilimlerinin de arttığı belirlenmiştir.

Literatürde mobbing olgusu kadar, bunun olumsuz etkileri ile mücadele de önemli yer tutmaktadır. Bununla ilgili olarak araştırmada, öğretmenlerin mobbing ile mücadele konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları; bu konudaki haklarını bilmedikleri ve kendilerini savunmada yeterli olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler büyük ekseriyetle, mobbing ile mücadelede okulda destek görmedikleri yönünde algıya sahiptirler (Tablo 6). Bu bulgu, Türkiye’de mobbing ile mücadele konusunda eğitim örgütlerinin (okulların) henüz katetmesi gereken çok yol olduğunu göstermektedir. Araştırmada, mobbing ile mücadele konusunda, öğretmenlerin, eğitim düzeyi yükseldikçe mobbing konusundaki bilgi yeterliklerinin de yükseldiği belirlenmiştir. Buna dayalı olarak, mobbing ile mücadelede, yasal önemler kadar, bilgilendirme ve farkındalık oluşturma çabalarının da gerekli olduğu sonucu çıkarılabilir. Eğitim çalışanlarına mümkün olduğu kadar mobbingden uzak bir çalışma çevresi sağlama ile çalışanların mobbing ile mücadele edebilmesi konularında, okul yönetimlerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Kaynaklar

Acar, A. B. ve Dünder, G. (2008). İşyerinde psikolojik yıldırma (mobbing) maruz kalma sıklığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 111-120.

Altaş, S.S. ve Kuzu, A.(2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Electronic Journal of Occupational Improvement and Research*, 2(1), 29-41.

Altunay, E., Oral, G. ve Yalçıkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4 (1), 62-80.

Bağcı, Z. ve Mohan-Bursalı, Y. (2015). Duygusal emeğin iş performansı üzerindeki etkisi: Denizli ilinde hizmet sektöründe görgül bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(10), 69-90.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.

Centel, T. (2013). Hukuki boyutlarıyla mobbing. 1. Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz (Mobbing) Panel ve Çalıştayı (Ankara 2013). İstanbul: Özyurt Matbaacılık,49-60.

Çarıkcı, İ. H. ve Yavuz, H. (2009). Çalışanlarda mobbing (psikolojik şiddet) algısı: Sağlık sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 47-62.

Çelen, C. B. ve Uluğ, F. (2014). Türkiye’de yapılan mobbing araştırmaları üzerine bir analiz. 2. Örgütsel Davranış Kongresi (7-8 Kasım Kayseri) Bildirileri,

(Editörler: M. Özdevecioğlu, T. Dedeoğlu ve N. Çapar) Kayseri: Doğu Ofset, 195-200.

Çiftçi, G.E., Öneren, M. ve Önem, A. (2013). Çalışanlarda psikolojik yıldırma ve endişe düzeyi. "İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 15 (2), 63-81.

Çomak, E. ve Tunç, B (2012). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretim okullarında yaşadıkları yıldırma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 197-208.

Demir, Y. (2009). Mobbing'in kişisel ve örgütsel etkileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 99-111.

Einarsen, S (2005).The Nature, causesand consequences of bullying at work: The Norwegian experience. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* 7-3, 2005, mis en ligne le 01 Novembre 2005.

Erdoğan, G. (2009). Mobbing (işyerinde psikolojik taciz). *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 83, 318-352.

Etyemez, H. (2013).1. Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz (Mobbing) Paneli ve Çalıştayı açılış konuşması. Ankara: Özyurt Matbaacılık.

Gentry, H. R. and Whitley, B. (2014). Bulling in graduate school: Its nature and effects. *The Qualitative Report* 2014, 19 (71), 1-18.

Gök, S. (2013). İşyerinde psikolojik taciz: Tarafları, aşamaları ve etkileri. 1. Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz (Mobbing) Panel ve Çalıştayı (Ankara, 2013). İstanbul: Özyurt Matbaacılık, 195-202.

Gül, H. ve Ağıröz, A. (2011). Mobbing ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler: Hemşireler üzerinde bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, XIII (II), 27-47.

Güngör, M. ve Bulut, Y. (2008). Ki-kare testi üzerine. *Doğu Anadolu Araştırmaları Dergisi*, 84-86.

Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,4(2), 41-60.

İzmir, G. ve Fazlıoğlu, A. (2010). Türkiye Büyük Millet Meclisi Kadın Erkek Eşitliği Komisyon Raporu. Ankara: TBMM Basımevi.

Karakuş, H. (2013). Bir içerik analiz örneği: Çalışma hayatında mobbing olduğuna kanaat getiren Yargıtay kararları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28),181-199.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Karatuna, I. (2013). İşyerinde psikolojik tacizle mücadele yöntemler. 1. Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz (Mobbing) Panel ve Çalıştayı (Ankara, 2013). İstanbul: Özyurt Matbaacılık, 111-120.

Mobbing ve İş Performansına İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Karcioğlu, F. ve Akbaş, S. (2010). İşyerinde psikolojik şiddet ve iş tatmini ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24 (3), 139-161.

Keskin, A. ve Canbaz, S. (2014). KOBİ'lerde çalışanların mobbinge maruz kalma durumları: Kırklareli ilinde bir araştırma. *İGÜSBD, Cilt: 1 Sayı: 2*, 161-195.

Kılıç. C. (2013). Mobbing varsa tazminat da var. <http://www.milliyet.com.tr> (Erişim Tarihi: 14.10.2015).

Kirel, Ç. (2007). Örgütlerde mobbing yönetiminde destekleyici ve risk azaltıcı öneriler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 317-334.

Koç, M. ve Bulut, H. U. (2009).Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: Cinsiyet yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 64 – 80.

Köse, E. ve Yıldırım, D. (2013). Bir üniversite hastanesinde hekim ve hemşirelerin algıladıkları örgüt kültürünün mobbing davranışlarına etkisi 1. Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz (Mobbing) Panel ve Çalıştayı (Ankara, 2013). İstanbul: Özyurt Matbaacılık, s. 95-111.

Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5 (2), 119-126.

Mercan, N. (2007). Örgütlerde Mobbingin Örgüt İklimiyle İlişmesine Yönelik Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kütahya.

Mizrahi, R. (2013). Çalışma hayatında mobbing ile mücadele yöntemleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (2),443-452.

MMD (2011). Mobbing İle Mücadele Derneği <http://www.mobbing.org.tr/tr/?p=940> (Erişim Tarihi: 01.09.2015).

Ocak, S. (2008). Öğretmenlerin Duygusal Taciz (Mobbing)'e İlişkin Algıları (Edirne İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgan, H., Kara, M. ve Arslan, M.C. (2012). Öğretmenlerin okul yöneticilerine uyguladıkları psikolojik yıldırma uygulamaları ve etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 2-14.

Palaz, S., Özkan, S., Sarı, N., Göze, F., Şahin, N. ve Akkurt, Ö. (2008). İş yerinde psikolojik taciz (mobbing) davranışları üzerine bir araştırma; Bandırma örneği. *İş,Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*,10(4), 41-58.

Şenerkal, R. ve Çorbacıoğlu, S. (2015). Akademik personelin algıladığı psikolojik taciz davranışları ile iş performansı, psikolojik ve fizyolojik sağlık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 107-135.

Şimşek, M.Ş.,Emhan, A., Demirtaş, Ö., Topuz, G. (2014). Mobbing ve örgütsel adaletin, tükenmişlik üzerindeki etkisi: Bankacılık sektöründe karşılaştırmalı bir

Orhan ÇINAR, Esra Nur AKPUNAR

araştırma. 2. Örgütsel Davranış Kongresi (7-8 Kasım Kayseri) Bildirileri, (Eds.: M. Özdevecioğlu, T. Dedeoğlu ve N. Çapar) Kayseri: Doğu Ofset, s. 201-208.

Tekin, H. H. (2013). Hastanede Çalışan Hemşirelerin Mobbinge Maruz Kalma Durumları ve Stres Durumlarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı.

Tetik, S. (2010). Mobbing kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (18), 81-89.

Tınaz, P. (2013). Çalışma psikolojisi boyutlarıyla mobbing tanım ve tanı. 1. Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz (Mobbing) Panel ve Çalıştayı (Ankara, 2013). İstanbul: Özyurt Matbaacılık, s. 21-34.

Turan, F. (2006). İşyerlerinde Psikolojik Yıldırma Olgusu ve Konuya İlişkin Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı.

Yavuz, H. (2007). Çalışanlarda Mobbing (Psikolojik Şiddet) Algısını Etkileyen Faktörler: SDÜ Tıp Fakültesi Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı.

Yıldırım, B. I., Yirik, Ş. ve Yıldırım, F. (2104). Mobbing'in örgütsel bağlılık ile ilişkisi: Konaklama işletmeleri üzerine bir uygulama. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (3), 25-40.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARINA VERİLEN DEĞERLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Serpil PEKDOĞAN

Hitit Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, serpil4423@hotmail.com

Halil İbrahim KORKMAZ

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, halilgazi1988@hotmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 14.03.2016 Makale Kabul Tarihi: 13.02.2017

Özet

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmaya 15 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenler değerler eğitimi uygulamalarında en çok beyin fırtınası yöntemini uyguladıklarını, materyal olarak oyuncak kullandıklarını ve etkinlik olarak da oyun etkinliğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çocuklara en çok sevgi ve yardımlaşma değerlerinin öğretildiği, değerler eğitiminden en çok sosyal duygusal alanın etkilendiği ve oyun yönteminin alternatif değerlendirme yöntemi olarak kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun değerler eğitimine yönelik bir eğitim almadığı görülmüştür. Okul öncesi dönemin önemi düşünüldüğünde, değerler eğitimi üzerine niceliksel olarak daha fazla çalışma yapılmasının gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmalar çocukların, öğretmenlerin, ailelerin ve okul öncesi eğitimi ilgilendiren tüm kurum ve kişilerin görüş, beklenti ve ihtiyaçlarını ele alan yapıda olmalıdır. Değerler eğitimi konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler, seminerler veya kurslar verilerek öğretmenlerin bu konudaki yetkinlikleri geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Değerler eğitimi, okul öncesi, çocuk, okul öncesi öğretmeni.*

THE EXAMINATION OF TEACHERS' VIEW CONCERNING VALUES EDUCATION FOR 5-6 YEAR OLD PRESCHOOLERS

Abstract

The aim of this study is to examine the teachers' view concerning values education for 5-6 years old children who are attending to preschool education. Case study which is one of the qualitative research methods was used and datum were obtained via semi structured interview form. Fifteen preschool teachers participated to the study. As the results; most teachers indicated that, they use brain storming

as a teaching methods, toys as educational materials and games as activities in values education activities. The other findings show that, children most taught love and cooperation as values, social and emotional development most have been effected by values education and game is being used as an alternative assessment method. Finally it was found that most teachers haven't been trained on values education. Considering the importance of early childhood years more studies on values education should be conducted. These studies should be examined by considering the expectations, needs, problems and views of children, teachers, parents and all the relevant people or institutions. Besides teachers' skills and knowledge may be improved by some courses and in service educations.

Key Words: *Values education, preschool, child, preschool teacher.*

Giriş

Toplumsal değerler insan yaşamının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Değerler toplum üyelerinin çoğu tarafından doğru ve gerekli olarak kabul edilmiş ahlak ve inanç kalıpları olarak tanımlanabilir. Değerler neyin doğru, neyin yanlış olduğu hakkındaki görüşleri de içermektedir.

Değer kavramı; bireylerin düşünce ve duygu dünyalarını toplumsal ve kültürel normlara dayalı olarak ortaya koyması (Çağlar, 2005); insan davranışlarına yön veren ilkeler bütünü (Kennedy, 2012); kendine özgü olduğu toplumun çok büyük bir kısmı tarafından kabul edilmiş, inanılarak muhafaza edilmiş davranış şekilleri (Özbay, 2002); toplumsal olarak birleştirici, bir ve diri tutucu, toplumsal bağlılığı artırıcı ve toplumsal hedeflere ulaşmada katkı sağlayan etkili bir güç (Balgalmış ve Baloğlu, 2005); toplum içinde yaşayan bireylerin ortak çıkarlarını koruyan, o toplumun gelecekteki varoluşuna katkı sunan ve içinde yaşadığımız toplumun bizden kazanmamızı beklediği duygu ve davranışlar bütünü (Aktürk, 2012) gibi farklı şekillerde tanımlanabilir. Tanımlanmasında olduğu gibi değerlerin sınıflandırılmasında da çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Rokeach (1973), değerleri Araçsal Değerler ve Nihai Değerler olarak sınıflandırırken; Cohen (1985), değerleri İçsel Değerler, Dışsal Değerler, Ahlakî Değerler, Kişisel Değerler ve Bireysel Değerler olarak; Allport, Vernon ve Lindzey'in (1960) ise değerleri estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak sınıflandırdığı görülmektedir.

Değerler eğitiminin geçmişinin Amerika'da yirminci yüzyılın başlarında başladığı ve pek çok şehirde okulların kendi değerler eğitimi programlarını oluşturdukları belirtilmektedir (Balat ve Dağal, 2009). Çocuklara değerler ve etik konularında eğitim vermek güçlü bir insan karakteri oluşturmada etkili bir adımdır (Howard, Berkowitz ve Schaeffer, 2004). Her toplumun kendine özgü değerleri vardır. Topluma faydalı ve uyumlu bireylerin yetişmesi, okullarda değerler eğitiminin öğretilmesiyle mümkündür.

Erken çocukluk döneminde değerler eğitimi denildiğinde, karşımıza kişilik, ahlak ve karakter eğitimi kavramları çıkmaktadır. Gelişimin erken aşamalarında çocuklara kazandırılmaya çalışılan bu değerlerin sosyal ve bilişsel gelişimle bir bütün

*Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklara Verilen Değerler Eğitimine İlişkin
Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*

oluşturduğu düşünülmalıdır (Balat, 2004). Sevgi, işbirliği, barış, cesaret, adalet, bilimsel tutum, merhamet, insanların kardeşliği, emeğin onuru, mutluluk, sabır gibi temel değerlerin erken çocukluk yıllarında öğretilmesi, toplumsal yaşamda değerlerin uygulanması adına büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocukluk yılları insan hayatında bir çok olgunun temelini atıldığı yıllardır. Erken yaşlarda edinilen bir çok kazanım, bireyin toplumla barışık yaşaması ve değerlerin sürdürülebilmesine olanak tanımaktadır.

Değerler eğitimine özellikle okul öncesi dönemde başlamak önemlidir (Mencius 1997). Yakın bir döneme kadar okullar sadece akademik başarıya odaklanmaktaydılar, fakat farklı kitleler okulların bunun yanı sıra değerler eğitimine de yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Trout, 2008). Çünkü değerler eğitimi aynı zamanda akademik başarı üzerinde olumlu etkiler bırakmakta ve durum birçok araştırmayla da desteklenmektedir (Singh, 2011). Değerler eğitiminin doğasında eğitim kurumlarında verilen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aktarılması ile diğer bireylere yardımcı olma bulunmaktadır. Böylelikle değerler eğitimi bireylerin daha mutlu bir hayat sürmesine yardımcı olmaktadır (Kirschenbaum, 1994). Değerler eğitiminin amacı; bireylere saygı, sevgi, sorumluluk, erdem, cesaret, inanç, azim, adalet gibi değerleri kazandırarak iyi karakterli bireyler yetiştirmektir (Altan, 2011). Dolayısıyla eğitim kurumları çocuklara değerleri öğretmeli ve bu öğrenmeleri desteklemelidirler (Svirbel, 2007; O'Connell, 2012).

Okul öncesi eğitim döneminde öğretmenin değerler eğitimi uygulamalarındaki önemi göz ardı edilemez. Bu dönemde öğretmen, değerleri çocuklara öncelikle davranışlarıyla kazandırmaktadır. Bu nedenle öğretmenin değer sahibi ve erdemli birey olması ve bu değerleri çocuklara nasıl öğreteceği konusunda bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenin oluşturacağı eğitim ortamı da önem kazanmaktadır. Sınıfta olumlu iletişimin ve sevginin olduğu güvenli, demokratik bir eğitim ortamı pek çok sorumluluğu da beraberinde getirmektedir. Öğretmenin değerleri nasıl öğreteceği, kullandığı yöntem ve teknik, eğitim programları ve materyaller de önem kazanmaktadır. Okul öncesi dönemde proje çalışmaları, oyun, drama, alan gezileri, büyük, küçük ya da bireysel grup etkinlikleri gibi farklı yöntem ve tekniklerle değerler çocuklara öğretilir. Öğretmen ise bu sürecin en önemli parçasını oluşturmaktadır. Farklı yöntem ve teknikler kullanan öğretmen çocuklara sorumluluk vermekte, problem çözme becerilerini geliştirmekte ve bütüncül gelişim alanlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Dereli-İman'ın (2014) 5-6 yaş çocukları ile Değerler Eğitimi Programı yürüttüğü deneysel çalışma sonucunda, çalışmaya katılan çocukların sosyal becerileri, psikososyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri, katılmayanlara göre oldukça iyi düzeyde bulunmuştur. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan 6 yaş çocuklarının ahlakî ve sosyal kural algılarının karşılaştırıldığı başka bir çalışmada, okul öncesi eğitimi alan çocukların almayanlara göre ahlakî ve sosyal kural algılamada oldukça iyi durumda oldukları sonucuna varılmıştır (Sarıçam ve

Halmatov, 2012). Okul öncesi dönem çocuklarına davranış merkezli öğrenme yöntemi uygulayarak değerler eğitimi veren öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin; verilen değerlerden ailenin haberdar olması gerektiği ve katkı sunmasının gerektiği ve bu yöntemle özellikle soyut değerlerin kazandırılmasının daha uygun olacağı gibi görüşlerinin olduğu ortaya konulmuştur (Yuvacı ve Ark., 2013). Thornberg ve Oğuz (2013) ise, İsveç ve Türkiye’de çalışan öğretmenlerin değerler eğitimine bakışını incelenmişlerdir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin, değerler eğitiminde iyi bir model olmanın önemli olduğunu, değerler eğitiminin genellikle günlük uygulamalarla bütünleştiği, değerler ve değerler eğitimi ile ilgili uygulamalarda öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğunu belirlemişlerdir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, değerler eğitimine ilişkin uygulamaların çocukların yaşamını bir çok açıdan etkilediği görülmektedir. Değerler eğitimi, çocukların kendilerine ve topluma yararlı olacak temel değerleri bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerinin gereğine uygun olarak edinmelerini amaçlamaktadır. Bu süreçte değerler eğitiminin uygulayıcısı olan öğretmen, eğitim kurumlarının bir parçası ve çocuklar için önemli bir rol model olduğu için değerlerin kazandırılması ve yaşatılması adına büyük bir sorumluluk altına girmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları değerlere yönelik algıları, sahip oldukları değerleri hayata geçirmeleri ve çocukların bu değerleri kazanmaları konusunda kullandıkları materyal,yöntem-teknik, eğitim etkinlikleri, aldıkları eğitimler ve değerlendirme süreçleri, çocukların değerleri kazanma sürecinde önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde uyguladıkları değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Okul öncesi dönem diğer yaşam dönemlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocukların almış oldukları eğitimin niteliği, topluma yararlı bir birey olmaları adına önem taşımaktadır. Bu bağlamda özellikle okullarda verilen değerler eğitimi, ailede kazanılan değerlerin pekişmesi ve bazı değerlerin kazandırılmasına olanak sağlamaktadır. Kazandırılmak istenen değerlerin bütün okul çatısı altında kabul gören, benimsenen ve yaşanan değerler olması ve bunların eğitim ortamlarında edinilmesinde izlenen yol hakkında bilgi edinilmesi, toplumsal yaşam açısından önem taşımaktadır. Bu sebeplerden dolayı çalışma önem kazanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılandığı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Bu çalışmada duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerinin belirlenmesine çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 15 Okul Öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçimi, nitel araştırma türlerinin en önemli basamaklarından birisini oluşturmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubunun seçiminde amaçsal (amaçlı) örnekleme modeli kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında, belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996; Akt: Özdemir, 2010).

Tablo 1'de çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik değişkenler yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Değişkenler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	13	86,6
	Erkek	2	13,4
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	5	33,3
	5-10 Yıl	8	53,3
	10 Yıl ve Üstü	2	13,4
Eğitim Durumu	Lisans	12	80
	Yüksek Lisans	3	20
Toplam		15	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplama, hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk vd., 2009). Görüşme soruları hazırlanırken, ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra, beş uzmanın görüşü alınarak kapsam geçerliği yapılmıştır. Bir öğretmen ile ön görüşme yapılmış, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının, verilen yanıtların sorulan sorularla tutarlılığının belirlenmesi amacıyla yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiştir. Daha sonra bir uzmandan görüşmeleri inceleyerek sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, araştırma yapılan konuyu kapsayıp kapsamadığını kontrol etmesi istenmiştir. Bu şekilde soru maddelerinin iç geçerliği saptanmıştır. Bilindiği gibi nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Soru maddelerinin geçerliliği sağlandıktan sonra, asıl uygulamaya geçilmiş, öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüş ve verilen yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiştir. Parantez içi kodlamalar araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Örneğin, K, kadın, E erkek öğretmeni; 1Y,2Y,3Y vb., öğretmenlerin mesleki deneyimlerini belirtmektedir.

Görüşme Formu

Görüşme formuyla öğretmenlere yöneltilen sorular aşağıda belirtilmiştir;

- 1- Eğitim sürecinde değerler kavramını verirken, hangi yöntem, teknik, materyaller ve etkinlikleri kullanıyorsunuz?
- 2- Değerler eğitimi kapsamında çocuklara hangi değerleri öğretiyorsunuz?
- 3- Değerler eğitimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı?
- 4- Okul öncesi dönemde verilen değerler eğitiminin çocuklara faydaları nelerdir?
- 5- Değerler eğitimine ilişkin uygulamaları değerlendirirken alternatif değerlendirme yöntemlerinden hangilerini kullanıyorsunuz?

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalar içerisinde yer alan, betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Betimsel analiz aşamaları şu şekildedir;

1. Araştırmacı hazırladığı sorulardan, çalışmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Bu şekilde verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir.

2. Bu aşamada araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye bağlı olarak elde ettiği verileri okur ve düzenler. Bu süreç verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi bakımından önemlidir.

3. Bu aşamada araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bu süreçte araştırmacı gerekli yerlerde doğrudan alıntılar kullanabilir. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu şekilde veriler, kapsamlı bir biçimde betimlenmekte, veri seti içerisinde örtük duran temalar sınıflandırma yoluyla ortaya çıkarılmakta ve temalar birbiri ile ilişkilendirilerek, inceleme konusu olan sosyal gerçeklik açıklanmaya çalışılmaktadır (Özdemir, 2010).

Bulgular

Görüşme sırasında öğretmenlerin sorulan sorulara verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular, temalar başlığı altında Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler, değerler eğitiminde en çok beyin fırtınası (%93) yöntemi kullanılırken ,sırasıyla drama (%80), gösterip yaptırma (%60), oyun (%53) , gezi (%40), soru-cevap (%26) yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Değerler eğitiminde kullanılan materyallere ilişkin görüşler incelendiğinde ise hikaye kartları ve oyuncaklar (%100) en fazla kullanılırken, artık materyaller (%80), kukla (%66), ve kostüm (%40) sırasıyla görüşler içerisinde yer almıştır. Öğretmenler değerler eğitiminde en fazla oyun (%100) etkinliğini

*Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklara Verilen Değerler Eğitimine İlişkin
Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*

kullandıklarını belirtmişlerdir. Sırasıyla Türkçe (%93), müzik (%80), drama (%66), sanat (%60), okuma yazmaya hazırlık (%53) iken, en az ise proje (%40) çalışmalarına yer verildiği belirtilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Değerler Kavramını Verirken Kullandıkları Yöntem, Teknik, Materyal ve Etkinlik Temalarına ait Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%
Yöntem ve Teknikler		
Soru-Cevap	4	26
Oyun	8	53
Drama	12	80
Gezi	6	40
Gösterip-yaptırma	9	60
Beyin Fırtınası	14	93
Materyaller		
Oyuncak	15	100
Kukla	10	66
Kostüm	6	40
Hikaye kartları	15	100
Artık Materyaller	12	80
Etkinlikler		
Türkçe	14	93
Oyun	15	100
Proje çalışmaları	6	40
Okuma Yazmaya hazırlık	8	53
Drama	10	66
Müzik	12	80
Sanat	9	60

Kullanılan yöntem ve teknikler, materyaller ve etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

"Çocuklara değerleri öğretirken, oyun yöntemini tercih ediyorum. Çünkü çocukların işi oyundur ve oynamaktan hiç bıkmazlar"(K, 3Y.).

"Sınıfımızda bir çok oyuncak var ve çocuklar için oyuncak günleri düzenliyorum. Oyuncak gününde özellikle sembolik oyunlarda çocukların sevgi, saygı, paylaşma gibi değerleri sergilediklerini gözlemledim (E, 6Y).

"Çocuklar için en kolay ve etkili öğrenme yöntemi oyun olduğundan, bu yöntemi sıklıkla kullanıyorum." (K,6Y).

"Çocuklar şarkıları söylemeyi çok seviyorlar ve öğrendikleri şarkıları sürekli tekrar ediyorlar. Değerler eğitiminde de çocuklarla gerek şarkıya hazırlık aşamasında, gerekse şarkı içerisinde bir çok değeri öğreniyoruz. Bu yüzden müzik yöntemini kullanıyorum" (K, 10Y).

Çocuklara öğretilen değerlere ilişkin alt temaların frekans ve yüzde değerleri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Çocuklara Öğretilen Değerlere İlişkin Alt Temaların Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuklara Öğretilen Değerler	f	%
Hoşgörü	14	93
Saygı	13	86
Sevgi	15	100
Paylaşma	12	80
Yardımlaşma	15	100
Özgüven	10	66
İyilik	11	73
Sorumluluk	9	60
Dürüstlük	7	46
Düzenli Olma	15	100

Tablo 3 incelendiğinde, ç öğretilen değerler ilişkin öğretmenlerin çocuklara en çok yardımlaşma ve sevgi (%100) daha sonra hoşgörü (%93), saygı (%86), paylaşma, iyilik (%73), özgüven (%66), sorumluluk (%60) ve dürüstlük (%46) değerlerini öğrettikleri görülmektedir. Öğretmen görüşleri ise şu şekildedir;

"Sevgi her şeyin ilacıdır ve çocukların bence en çok sevgiye ihtiyacı var. Hoşgörü de sevgiyle beraber, saygı, paylaşma gibi bir çok değer de öğrenilmesini sağlıyor (K, 10Y)"

"Çocuklar okula ilk başladıkları zaman, düzen konusunda çok sıkıntı yaşıyoruz. Rutinleri öğrenmeleri için öncelikle düzenli olmayı öğretiyorum. Bu değeri kazandıktan sonra, diğer değerleri de zamanla örtük ya da planlı olarak öğretmeye çalışıyorum. Zaten bir çok değeri yeri geldikçe tekrar ediyoruz" (K, 10Y üstü).

"Çocukların değer olarak özgüveni kazanmalarının bir çok değer temelinin oluşturduğunu düşünüyorum. Saygı, sevgi, dürüst olma değerleri de sıklıkla öğrettiklerim arasında yer alıyor." (E, 8Y).

Öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma/kursa katılmaya ilişkin alt temaların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Eğitim Almalarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Eğitim Alma	f	%
Katılan	2	14
Katılmayan	13	86

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin 13'ü (%86), değerlere yönelik bir eğitim almadıklarını, 2'si (%14) ise aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler değerlere yönelik eğitimlerin az olduğunu belirtmişlerdir.

*Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklara Verilen Değerler Eğitimine İlişkin
Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*

Değerler eğitimin gelişimsel alanlara etkisine ilişkin alt temaların frekans ve yüzde değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Değerler Eğitimin Çocuklara Etkisine İlişkin Alt Temaların Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuklara Etkisi	f	%
Sosyal Duygusal Gelişim	13	86
Özbakım	8	53
Dil Becerileri	10	66
Bilişsel Beceriler	9	60
Psikomotor Becerileri	5	33

Öğretmenlerin değerler eğitiminin gelişim alanlarına etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde en fazla sosyal duygusal gelişim alanını etkilediği (%86), daha sonra dil becerileri (%66), bilişsel (%60), özbakım (%53) ve en az ise motor becerileri (%33) etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir;

"Değerler soyut olduğu için en çok iletişim boyutunda kullanıldığını düşünüyorum. Dolayısıyla sosyal duygusal gelişimi en çok etkilemektedir" (K, 4Y).

"Bazen çocukların birbirleriyle konuşurken sevgi, rica yada saygılı olma ile ilgili kelimeleri daha çok kullanıyorlar. Sanırım farklı etkinliklerle yapılan uygulamaların etkisi ifade edici dile de yansıyor" (K, 7Y)

Değerlendirmede kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin alt temaların frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Değerlendirmede Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Alt Temaların Frekans ve Yüzde Değerleri

Değerlendirme Yöntemleri	f	%
Performans	8	53
Program	13	86
Oyun	14	93

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemi olarak en çok oyun yöntemini (%93), en az ise performans değerlendirmesini (%53) kullandıkları görülmektedir. Görüşler ise aşağıda belirtilmiştir;

"Çocuklar en iyi ve en kolay oyun yoluyla öğrendikleri için en iyi değerlendirmenin de bu süreç içerisinde yapılacağını düşünüyorum ve bu yöntemi kullanıyorum." (K, 10Y).

"Değerler eğitimi uygulamalarını diğer etkinliklerle bütünleştirilmiş şekilde uyguluyorum. Dolayısıyla program değerlendirmesi yaparken, değerler eğitimi sürecini de değerlendirmiş oluyorum" (K,8Y).

"Performans değerlendirmesinin en etkili değerlendirme olduğunu düşünüyorum. Özellikle çocukların değerler eğitimi süresince yapmış olduklarını gözlemleyip, ona göre değerlendirme yapıyorum"(K, 9Y).

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin en çok beyin fırtınası yöntemini kullanırken, en az ise soru-cevap yöntemini kullandıkları görülmektedir. Kullanılan materyaller incelendiğinde ise, en fazla oyuncak ve hikaye kartlarının kullanıldığı, en az ise kostümlerin kullanıldığı belirtilmiştir. Eğitim sürecinde yer verilen etkinlikler incelendiğinde ise, en fazla oyun etkinliklerinin uygulandığı, en az ise proje çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Yazar ve Erkuş (2013) araştırmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini serbest zaman, drama, gözlem yoluyla ve aile katılımı yoluyla öğrettiklerini belirtmişlerdir. Thompson (2011) ve Schaefer (2012)'nin araştırmalarında öğretmenlerin değerleri öğretmede en çok hikaye yöntemi ve model olma uygulamalarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerler öğretilbilir ve öğrenilebilir olgulardır ve günümüzde değerlerin öğretilmesinin geçmişe göre zor olduğu görülmektedir. Önceleri toplum tarafından benimsenen ve desteklenen birçok değer, yaşantı yoluyla aktarılabilirken, bugün sadece yaşantı ile yeterli olmamaktadır. Çünkü çocuğun değerler sistemini değiştiren ve etkileyen faktörler çeşitlenmiştir (Gömleksiz, 2007). Dolayısıyla öğretmenlere bir çok görevler düşmektedir. Öğretmenler çocuklarda değerlerin gelişimini farklı yöntem, teknik ve etkinliklerle destekleyerek, üst düzeye çıkarmalıdır. Söz konusu araştırmada da öğretmenlerin bir çok yöntem, teknik ve materyallerle çocuklara değerler eğitimi verdikleri görülmüştür.

Çalışmanın bir bulgusu da, öğretmenlerin çocuklara en çok yardımlaşma ve sevgi, hoşgörü, saygı değerlerini öğrettikleri yönündedir. Araştırmanın bu bulgusu, Bulach ve Butler'ın (2002), Türk'ün (2009), Memiş ve Gedik'in (2010), Yiğittir'in (2010), Acat ve Aslan'ın (2011), Yazar ve Erkuş'un (2013), Ogelman ve Sarıkaya'nın (2015) değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları nitel araştırma sonuçlarından elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmalarda da sevgi, saygı ve hoşgörü değerleri en çok öğretilen değerler içerisinde yer almaktadır. Çünkü erken çocukluk yıllarında çocuklara bu temel değerlerin öğretilmesi, içsel denetim, öz düzenleme, kendini ifade etme, yaratıcılığın gelişimi, merak ve öğrenme güdüsünü destekleyerek, çocuğun yaşamının ileriki yıllarının verimli olması açısından önem taşımaktadır. Öğretmen görüşlerinde dikkat çeken bir bulgu ise, öğretmenlerin MEB (2013) Okul öncesi eğitim programında yer alan bazı değerler hakkında bilgi sahibi olmadıkları yönündedir. Örneğin tevazu gösterme, sadelik şımarma, uyum ve bunun gibi bir çok değerden bahsedilmediği görülmektedir. Zaten öğretmenlerin değerler eğitimi alıp almama yönündeki görüşleri incelendiğinde de, öğretmenlerin 13'ü (%86), değerlere yönelik bir eğitim almadıklarını, 2'si (%14) ise aldıklarını belirtmişlerdir. Thornberg ve Oğuz'un (2013) çalışmalarında da öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda bilgi eksiklikleri olduğu görülmektedir. Schaefer (2012) benzer şekilde okulda öğretmenlerin değerler eğitimini programla bütünleştirmede

*Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklara Verilen Değerler Eğitimine İlişkin
Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*

sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlerin gerekli eğitimleri alması, öğretilecek değerlerin, kullanılacak yöntem, teknik ve değerlendirme süreçlerinin daha işlevsel hale gelmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin çoğunluğu değerler eğitiminin en fazla çocukların sosyal duygusal gelişimini etkilediğini, en az ise motor becerilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Üner'in (2011) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine sadece sosyal duygusal ve bilişsel alanda yer verildiğini belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri, eğitim programının uygulayıcısı oldukları için ve programda sosyal duygusal alanda değerler eğitiminin baskın olmasından dolayı, değerler eğitiminin en fazla sosyal duygusal gelişimi etkilediğini belirtmiş olabilirler.

Çalışmada öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemi olarak en çok oyun yöntemini, en az ise performans değerlendirmesini kullandıkları görülmektedir. Üst eğitim kademelerinde benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Can'ın (2008) sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin uygulamalarında gözlem, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yöntemi yardımıyla öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çengelci (2010), ise öğretmenlerin değerler eğitimi gözleme dayalı değerlendirme ile yaptıkları sonucu ortaya çıkarmıştır. Yazar'ın (2010) elde ettiği araştırma sonuçları; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gözlem yapma, soru- cevap ve öğrencilerin sözlü anlatımı gibi ölçme-değerlendirme türlerini değerler eğitiminde sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Araştırma bulguları birbirini desteklemektedir. Çünkü oyun yoluyla değerlendirme süreci içerisinde soru-cevap, gözlem ve sohbet unsurlarını da barındırmaktadır. Okul öncesinde değerlendirme süreci bütüncüdür.

Öneriler

Okul öncesi yılların öneminden dolayı, değerler eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların niceliksel olarak artması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmanın bulgularına bağlı olarak bazı öneriler sunulabilir. Değerler eğitimine ilişkin öğretmenlerin çok az bir kısmının eğitim aldığı görülmüştür. Öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili üniversite yıllarından itibaren hizmet içi eğitimler, kurslar ve seminerler verilebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı uygulamaları ve değerlendirme yöntemlerindeki eksiklikler tespit edilerek, bu yönde iyileştirme çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

Acat, M. B. ve Aslan, M. (2011). İlköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (8-10 Eylül 2011)*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Aktürk, F. G. (2012). *Çocukta değerler eğitimi açısından Üzeyir Gündüz'ün eserleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Allport, G., Vernon, P., & Lindzey, G. (1960). *Study of values*. Boston: Houghton Mifflin.

Altan, M. Z. (2011, 26–28 Ekim). Çoklu zeka kuramı ve değerler eğitimi. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir. Web: <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/127841-20120111122256-6.pdf> adresinden adresinden 15 Ocak 2017 tarihinde alınmıştır.

Balat, G. U. ve Dağal, A. B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Balat, G. U. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk*, 41, 18-20.

Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin özdeğerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 19-31.

Bulach, C.R. & Butler J.D. (2002). The occurrence of behaviors associated with sixteen character values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41(2), 200-214.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (10. baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cohen, E. D. (1985). *Making value judgment: Principals of sound reasoning*. Malabar, Florida: Krieger Publishing.

Çağlar, A., (2005), Okul öncesi dönemde değerler eğitimi, İçinde (Ed.) Sevinç, M., *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa.

Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Dereli-İman, E., (2014), Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi, *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 249-268.

Gömlüksiz, M. N. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları: Elazığ ili örneği. *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004)*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Howard, R., Berkowitz, M. & Schaeffer, E. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18 (1) 188-215.

Kennedy, A. (2012). Defining values in early childhood education. http://www.cscentral.org.au/pdf/anne_k.pdf (Erişim Tarihi:25.01.2016)

Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklara Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Mencious, L. (1997). *Moral education: A comparative study of the Confucian Plutonic and Kohlbergian approaches*. Michigan: UMI Dissertation Services.

O'Connell, E. B. (2012). *Positive behavior support as character education: a nonexperimental, explanatory, cross-sectional study*. Doctoral Dissertation, Seton Hall University, South Orange, New Jersey, United States.

Ogelman, G. H. ve Erten-Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.

Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.

Rokeach, M. (1973). *The Nature Of Human Values*. New York: The Free Press.

Sarıçam, H. ve Halmatov, M. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 6 yaş çocukların ahlaki ve sosyal kural algılamalarının karşılaştırılması. *Akademik Bakış Dergisi*, 33. <http://www.akademikbakis.org/eskisite/33/04.pdf> (Erişim Tarihi: 25.01.2016).

Schaefer, M.P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools*. Doctoral Dissertation, Northcentral University, Arizona.

Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning & Administration*. 1, (1), 1-8.

Svirbel, E. (2007). *Action research: the description and analysis of the implementation process of a teacher-initiated character education program an elementary school*. Doctoral Dissertation, Graduate Faculty of School of Education University of Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvania, United States.

Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: observations from a preschool. *Ife Psychologia*, 19(2), 394-411.

Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, (59), 49-56.

Trout, N. J. (2008). *Building character education in the preschool*. Doctoral Dissertation, Capella University.

Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda*

değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.

Yazar, T. ve, Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.

Yazar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi programının mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (2. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okulda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (9), 207-223.

Yuvacı, Z., Şafak, M. ve İrin, N. (2013). Okul öncesi çocuklarına değer eğitimi verirken davranış geliştirme merkezli öğrenme yöntemi uygulayan öğretmenlerin görüşleri, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 122-135.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONLARI İLE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Cennet GÖLOĞLU DEMİR

Milli Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Ortaokulu, gologlu.cennet@gmail.com

Engin DEMİR

Karabük Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, edemirakademik@gmail.com

Yavuz BOLAT

Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yavuzbolat06@gmail.com.tr

Makale Gönderme Tarihi: 25.03.2016 Makale Kabul Tarihi: 14.03.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmaya 2014–2015 eğitim öğretim yılında, İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde bulunan ilkokullarda çalışan ve rastlantısal yolla seçilen toplam 204 sınıf öğretmeni katılmıştır. Tarama modelinde olan bu çalışmada veri toplama araçları olarak, Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” ile Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ile toplanan verilere Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve Spearman Testleri uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin genel motivasyonlarının yüksek olduğu fakat öğretmenlik mesleğini özümsemedikleri, öğretmenlerin kişilik özellikleri bakımından duygusal denge içerisinde oldukları, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin genel motivasyonlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmekle birlikte öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kişilik özelliklerinin farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. 20 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenlerin genel motivasyonlarının diğer çalışma deneyimine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde pozitif ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, kişilik, motivasyon.

THE RELATIONSHIP BETWEEN CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND THEIR MOTIVATIONS

Abstract

The aim of this study is to reveal the relations between characteristics of primary school teachers characteristics and motivations. This study is joined by 204 randomly chosen primary school teachers who in primary schools around İstanbul/Küçükçekmece in the years of 2014-2015. As data collecting tools, in this survey “primary school motivation scale” which is developed by Öztürk and Uzunkol (2013) and “personality test based on adjectives” which is developed by Bacanlı, İlhan and Aslan (2009) is used. Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Test and Spearman Test is applied on the dates mentioned by these tools.

In this study, regarding the declares mentioned above, it is pointed out that in terms of internalizing their occupations motivation yet they couldn't internalize their occupation completely, and as being emotionally balanced in terms of their characteristics, they have features such as extraversion, being open to experiences abundance and being responsibly. Participatory female school teachers have higher average motivation than male ones, however they don't vary in their characteristics accordingly to their sexualities. Teachers with experience over 20 years, are to be defined with a motivation higher than the others. Besides, lower positive and negative sided relations are stated between the teacher's characteristics and motivations.

Key Words: Primary school teachers, Characteristics, Motivation.

Giriş

Harcanan zaman bireylerin ortaya koyduğu çabanın ve enerjinin göstergelerinden biri olsa da bu enerji ve çabayı etkileyen en önemli faktörlerden biri motivasyondur. Motivasyon, belirli bir eylemi yerine getirmek için bireylerin bazı içsel ve dışsal unsurlardan aldığı güçle coşku ve kararlılık göstererek davranışların yönlendirilmesi (Barutçugil, 2002: 183) şeklinde tanımlanmakla birlikte, bireyin faaliyet gösterdiği kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlayan veya buradaki görevlerin yerine getirilmesinde bireysel davranışları etkileyen psikolojik süreçler olarak da tanımlanabilir (Bennell, 2004). Bu bağlamda öğretmen motivasyonu; öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirmelerinde ve kurumun amaçlarına ulaşmasında önemli bir unsurdur. Yüksek motivasyona sahip öğretmenler; enerjik, hevesli, yeni yaklaşımlar denemeye istekli ve risk alabilen öğretmendir (Ergün, 2007: 132; Herndon, 2007: 138). Bu öğretmenler işleriyle de daha fazla meşgul olmaktadır ve işlerinden daha çok memnundurlar (Levesque, Blais ve Hess, 2004; Akt: Fernet ve diğerleri, 2008). Ayrıca eğitim sisteminin en etkin öğelerinden biri olan öğretmenden öğretim becerileri ve yeterlikleri açısından kendini geliştirmesi, eğitim dünyasındaki gelişmeleri takip etmesi, yenilikçi olması ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmak için uğraşması beklenmektedir. Öğretmenlerin bütün bunları gerçekleştirebilmesi ise onların motivasyonlarına bağlıdır (Mustafa ve Othman, 2010). Eğer öğretmenler yeterli motivasyona sahip değillerse, öğrencileri ve eğitimi doğrudan etkileme açısından daha az yeterli olacaklardır (Inayatullah & Jehangir, 2012). Öğretmen motivasyonu ile ilgili olarak Latin Amerika, Asya ve Afrika'dan seçilen 16 ülkeden katılımcılarla yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin "daha çok motive olmamış oldukları" tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin motivasyonsuzluğu öğrenciye yönelik tutum, hazırlıksız olma ve işleriyle ilgili görevlerde daha az zaman geçirmeye ilişkili bulunmuştur (Guajardo, 2011). Bu bağlamda motive olamamış öğretmenlerin, görevlerini yapmak için istekli olmaları ve ilgili görevleri yerine getirmek için yeterli zamanı ayırması da mümkün olmayacaktır.

Bireyin kişilik özellikleri toplumsal ve mesleki rollerini yerine getirmesinde önemli bir özelliktir. Kişilik kavramı *persona* kavramına dayandırılmaktadır (Sosyal, 2008; Yıldız, Boz ve Yıldırım, 2012). Bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri mesleğine olan motivasyonuna olumlu ve olumsuz etkilerde bulunabilir. Kişilik hakkında

literatüre geçmiş birçok tanım bulunmakla birlikte yapılan tanımlar genellikle bireylerin izlenebilen davranışlarından yola çıkarak yapılmış kişilik tanımlamalarıdır (Tabak, Asım, Tatar ve Çetin, 2010). Kişilik tanımlarında, zaman içinde sabit olan ve duygusal, davranışsal ve bilişsel biçimleri belirlemede bir araya gelmiş, psikolojik nitelikteki özellikleri işaret ederek, bireylerin kim olduğunu gösteren yapılar işaret edilmiştir (Mount, Barrick, Scullen ve Rounds, 2005, Akt: Basım, Çetin ve Tabak, 2009). Genel olarak düşünüldüğünde ise kişilik bireyi diğer bireylerden farklılaştıran özellikler bütünü olarak insanın bütün yaşantısına etki etmektedir (Yıldız, Boz ve Yıldırım, 2012).

İnsan gelişimi fiziksel, zihinsel, sosyal ve ahlak gelişimi gibi çeşitli temel boyutlardan oluşan karmaşık bir süreçtir ve her bir boyut arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, gelişmelerden etkilenen bireyde farklı kişilik yapılarının oluşmasına neden olmaktadır (Çamlıbel, 2012; Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Bu kişilik yapılarını tutum, davranış, ilgi, gereksinimler, başarı, zekâ, yetenek gibi özellikler oluşturmaktadır (Deniz ve Kesicioğlu, 2013).

Kişilik yapısı, bilim insanları tarafından incelenerek farklı kategoriler altında tarif edilmeye çalışılmıştır (Deniz ve Kesicioğlu, 2013). Kişilik tanımlarının yanında kişilik tipleriyle ilgili bazı sınıflamalar mevcuttur. Bu kişilik tipleri, kişilik sınıflaması yapan bilim insanlarının çalışma alanlarına göre değişiklik göstermektedir. Freidman ve Rosenman (1960) tarafından stres kavramıyla ilişki kurularak ortaya çıkarılan kişilik kuramında "A tipi" ve "B tipi" kişilik biçimlerine yer verilmiştir (Sosyal, 2008). Ancak kişilik konusunda bu türden birçok yaklaşım öne sürülmekle birlikte, kişiliği açıklamaya yönelik bireysel farklılıklara odaklanarak, kişilerin sergiledikleri gözlemlenebilen davranış biçimlerinden hareketle ortaya konan özellik yaklaşımının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bu yöntemde kişilerin kendilerini ve diğerlerini tanımlamada kullandıkları sözcükler önemli yer tutar. Bu sözcüklerin analizinden hareketle kişilerin durumlar karşısında sergiledikleri davranışların tutarlılık göstermesi ve bu davranışların kalıtsal özellik taşıyarak zaman karşısında sürekliliğini koruması gibi nitelikler taşıması ön plana çıkmaktadır (Basım, Çetin ve Tabak, 2009; Tabak, Basım, Tatar ve Çetin, 2010).

Kişilik yapıları ve sınıflamaları arasında Beş Faktör Kişilik Modeli'ni, uzun bir geçmişi olan yeni bir bakış açısı olarak görmek mümkündür. Önceki bakış açılarından farklı olarak kişilik, teoriye değil bilimsel gözleme dayanmakta ve kişilik beş temel boyutta ele alınmaktadır (Çelebi ve Uğurlu, 2014). Beş faktörlü kişilik yapısında sorumluluk, uyumluluk, duygusal denge, açıklık ile dışadönüklük kişilik özellik boyutları bulunmaktadır (Basım, Çetin ve Tabak, 2009; Tabak, Basım, Tatar ve Çetin, 2010). Beş faktörlü kişilik faktöründe yer alan kişilik yapıları aşağıdaki tablodaki gibi özetlenmektedir (Basım, Çetin ve Tabak, 2009; Çelebi ve Uğurlu, 2014):

Tablo 1: Beş Faktör Kişilik Modelinin Yapısı

Kişilik Boyutları	Özellikleri
Sorumluluk	Hedefe yönelik davranışları belirgindir. Bu kişiler güvenilir, dikkatli ve titizdirler. Çalışma yaşamları planlıdır.
Uyumluluk	Bireyin daha insancıl özelliklerini içerir. Bu tip kişilikteki bireyler güvenilir, yumuşak başlı, açık sözlü, fedakâr, alçak gönüldürler.
Duygusal Denge	Bu boyut, heyecanlı ya da endişeli bir yapı, güvensizlik, sinirlilik ve yüksek düzeyde uyarılabilirlik gibi özellikler ile tanınmaktadır. Böyle kişilerin duygusal dengeleri sıklıkla değişmeye yatkındır.
Açıklık	Kişinin yeni şeyler yapmaya, yeni deneyimlere açık ve istekli olmasıdır. Hayal kuran, maceracı, orijinal, yaratıcı, meraklı, kendi düşünce ve duygularına yöneliktirler.
Dışadönüklük	Bu bireyler sosyal grup içinde öne çıkarlar. Çünkü sosyal iletişim yetenekleri belirgin ölçüde baskındır. Ayrıca bu bireyler pozitif ve enerjik, sosyal, neşeli, baskın, iddialı ve diğerlerine karşı ilgilidirler.

Yukarıda açıklanan kişilik modelinde kişiliğin birey üzerindeki genel etkisi dikkate alındığında bu etkinin bireyin mesleki motivasyonu üzerine etkisinin olduğunu söylemek zor görünmemektedir. Ayrıca kişilik özelliklerinden hangilerinin öğretmen motivasyonunda olumlu ya da olumsuz etkiye sahip olduğunu tespit etmek, öğretmenlik mesleği açısından önemli faydalar sağlayabilir. Bu nedenle bu araştırmada, *“ilköğretim sınıf öğretmenlerinin motivasyon ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki nasıldır”* sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır:

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin motivasyon ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve kişilik özellikleri nasıldır?
- 2-Cinsiyet ve deneyime göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, var olan durumun olduğu şekliyle betimlenmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin kişilik özellikleriyle motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014–2015 eğitim öğretim döneminde, İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi’nde bulunan ilköğretimde çalışan ve rastlantısal yolla seçilen toplam 204 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik nitelikleri incelendiğinde, öğretmenlerin %61,8’i kadın

%38,2'si erkektir. Öğretmenlerin %27,0'si 1-10 yıl, %62,3'ü 11-20 yıl %10,8'i ise 21 yıl ve üstü deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği", Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" ile toplanmıştır. Araştırmacılardan ölçeklerin kullanımıyla ilgili gerekli izinler alınmıştır.

İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği

İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği, Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından 5'li likert olarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar, ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak 4 faktör ve 30 maddeden oluşan geçerli bir ölçek elde etmişlerdir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (alfa) hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. "Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı" faktörünün iç tutarlılık katsayısı .87, "takdir edilme ve mesleki mutluluk" faktörünün iç tutarlılık katsayısı .86, "meslekten kaçınma" faktörünün iç tutarlılık katsayısı .79, "mesleği özümseme" faktörünün iç tutarlılık katsayısı .61 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach's Alpha değerleri İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'nin toplamında .83'ken, ölçeğin boyutları olan "mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı" .81, "takdir edilme ve mesleki mutluluk" .66, "meslekten kaçınma" .69, "mesleği özümseme" .53, olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular Kalaycı (2006)'nın belirtmiş olduğu $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir, şeklinde yorumlandığında sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Argon, İsmetoğlu ve İşeri(2014) tarafından "İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'ne" yapılan güvenirlik analizi sonuçları ölçek toplamında .93'ken, boyutları olan mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı .91, takdir edilme ve mesleki mutluluk .79, meslekten kaçınma .66, mesleği özümseme .50, olarak hesaplanmıştır.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT); Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından beş faktör kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. SDKT, birbirine zıt sıfat çiftlerine dayalı 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri iki kutupludur. Ancak, yanıtlama 1-7 arasında likert tarzında yapılmaktadır. İki kutuplu maddeler, 7 noktalı bir boyut üzerinden alınan puanlara göre değerlendirilmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda Dışadönüklük (örn. "yalnızlığı tercih eden-sosyal/topluluğu seven"), Yumuşak başlılık (örn."kindar-affedici"), Sorumluluk (örn. "düzensiz-düzenli"), Duygusal Dengesizlik (örn. "sakin-sinirli") ve Deneyime Açıklık (örn. "sanata ilgisiz-sanata ilgili") olmak üzere beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Beş faktörün ölçeğin toplam varyansının % 52.63'nü açıkladığı görülmüştür. Dışadönüklük alt ölçeği 9, yumuşak başlılık alt ölçeği 9, sorumluluk alt ölçeği 7,

duygusal dengesizlik alt ölçeği 7 ve deneyimlere açıklık alt ölçeği ise 8 maddeden oluşmaktadır. SDKT'nin uyum geçerliğini sınamak için Sosyotropi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. SDKT'nin boyutlarının bu ölçeklerle orta düzeyde ve anlamlı bir yapı ortaya koyduğu görülmüştür. SDKT'nin güvenilirlik çalışmasında, her bir alt ölçek için testin tekrarı yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayıları Dışadönüklük için .85, Yumuşak başlılık için .86, Sorumluluk için .71, Duygusal Dengesizlik için .85 ve Deneyime Açıklık için ise .68'dir. Cronbach Alpha katsayıları Dışadönüklük için .89, Yumuşak başlılık için .87, Sorumluluk için .88, Duygusal Dengesizlik için .73 ve "Deneyime Açıklık için .80'dir. Bu bulgular Kalaycı'nın (2006) belirtmiş olduğu $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir, önermesine uygun şekilde yorumlandığında sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alfa katsayıları ise Dışadönüklük için .81, yumuşak başlılık için .80, Sorumluluk için .67, Duygusal Dengesizlik için .63 ve Deneyime Açıklık için .82'dir. Benzer şekilde Kalafat (2012) öğretmenlerle yaptığı uygulamanın sonucunda Cronbach Alfa katsayılarını, dışa dönüklük boyutunda .87, duygusal dengesizlik boyutunda .61, deneyime açıklık boyutunda .84, yumuşak başlılık boyutunda .85 ve sorumluluk boyutunda .82 olarak hesaplamıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin motivasyon ve kişilik özelliklerine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Yönelik Bulgular

Alt Boyutlar	min	max	\bar{x}	ss	Düzyey
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	3,00	3,00	4,29	0,35	Tamamen Katılıyorum
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	2,38	5,00	4,32	0,36	Tamamen Katılıyorum
Meslekten kaçınma	1,00	4,83	2,28	0,67	Katılmıyorum
Mesleği özümseme	1,00	5,00	2,92	0,74	Kararsızım
Genel motivasyon	2,77	4,80	3,76	0,28	Katılıyorum

Tablo 2'de öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik puanları görülmektedir. Her boyutta ölçekten alınabilecek minimum ortalama puan bir, maksimum ortalama puan beştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin "mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı" ($\bar{x}=4,29$) ile "takdir edilme ve mesleki mutluluk" ($\bar{x}=4,32$) boyutlarından aldıkları ortalama puanların "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. "Meslekten kaçınma" ($\bar{x}=2,28$) boyutunda ise ortalama puanların "katılmıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerini sürdürme eğilimi içerisinde olduklarının da bir göstergesidir. Boyutlar arasında dikkat çeken "mesleği özümseme"dir. Öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları ortalama puan

($\bar{x}=2,92$) yani “karasızım” düzeyindedir. Dolayısıyla öğretmenlerin tam olarak mesleği özümstediklerinin söylenmesi mümkün görülmemektedir. Öğretmenlerin genel motivasyon ortalamaları ($\bar{x}=3,76$) ise “katılıyorum” düzeyindedir. Kısaca öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerine Yönelik Bulgular

Alt Boyutlar	min	max	\bar{x}	ss	Düzye
Duygusal Dengesizlik	1,00	5,86	3,53	0,84	Biraz Uygun
Dışadönüklük	2,67	6,89	5,03	0,76	Biraz Uygun
Deneyime Açıklık	2,88	7,00	5,56	0,84	Oldukça Uygun
Yumuşak Başlılık	2,89	7,00	5,74	0,75	Oldukça Uygun
Sorumluluk	2,86	7,00	5,87	0,70	Oldukça Uygun

Tablo 3’te öğretmenlerin kişilik özelliklerine yönelik puanlarını görülmektedir. Bu boyutta ölçekten alınabilecek minimum ortalama puan 1, maksimum ortalama puan 7’dir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Duygusal Dengesizlik” ortalama puanlarının ($\bar{x}=3,53$) “biraz uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin duygusal dengesizlik kişilik özelliğine daha az sahip oldukları, daha çok duygusal denge içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin “Dışadönüklük” ortalama puanlarının ($\bar{x}=5,03$) olduğu yani öğretmenlerin içedönük olmadığı daha çok dışadönük kişilik özelliğine sahip oldukları görülmektedir. “Deneyime Açıklık” ($\bar{x}=5,56$) , “Yumuşak Başlılık” ($\bar{x}=5,74$) ve “Sorumluluk” ($\bar{x}=5,87$) boyutları ortalama puanları incelendiğinde ise öğretmenlerin belirtilen kişilik özelliklerine “oldukça uygun” düzeyinde sahip oldukları görülmektedir. Bir diğer ifade ile öğretmenlerin deneyime açık olduğu, yumuşak başlı olduğu ve sorumluluk sahibi olduğu söylenilebilir.

Tablo 4: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi Puanları (Mann Whitney U Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra toplamı	U	P
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Kadın	126	105,63	13309,00	4520,00	,335
	Erkek	78	97,45	7601,00		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Kadın	126	107,89	13594,00	4235,00	,095
	Erkek	78	93,79	7316,00		
Meslekten kaçınma	Kadın	126	108,71	13697,50	4131,50	,055
	Erkek	78	92,47	7212,50		
Mesleği özümseme	Kadın	126	104,72	13195,00	4634,00	,490
	Erkek	78	98,91	7715,00		
Genel motivasyon	Kadın	126	108,94	13726,00	4103,00	,047
	Erkek	78	92,10	7184,00		

P<0.05 anlamlı

Tablo 4’te cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılaşp farklılaşmamasına yönelik Mann Whitney U Testi sonuçları

görülmektedir. Öğretmenlerin “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, “takdir edilme ve mesleki mutluluk”, “meslekten kaçınma” ve “mesleği özümseme” alt boyutları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin genel motivasyonlarının ise cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir (U=4103,00, p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin genel motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri (Mann Whitney U Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra toplamı	U	P
Duygusal Dengesizlik	Kadın	126	105,42	13283,50	4545,50	,368
	Erkek	78	97,78	7626,50		
Dışadönüklük	Kadın	126	106,77	13453,50	4375,50	,188
	Erkek	78	95,60	7456,50		
Deneyime Açıklık	Kadın	126	106,13	13372,00	4457,00	,264
	Erkek	78	96,64	7538,00		
Yumuşak Başlılık	Kadın	126	101,92	12842,50	4841,50	,859
	Erkek	78	103,43	8067,50		
Sorumluluk	Kadın	126	101,30	12764,00	4763,00	,712
	Erkek	78	104,44	8146,00		

P<0.05 anlamlı

Tablo 5'te öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kişilik özelliklerinin farklılaşp farklılaşmamasına yönelik Mann Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. “Duygusal Dengesizlik”, “Dışadönüklük”, “Deneyime Açıklık”, “Yumuşak Başlılık” ve “Sorumluluk” alt boyutları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 6: Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi Puanları
(Kruskal Wallis Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Fark-Grup
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	1-10 yıl	55	91,82	2	4,131	,127	-
	11-20 yıl	127	103,86				
	20yıl üstü	22	121,34				
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	1-10 yıl	55	102,58	2	,819	,664	-
	11-20 yıl	127	100,66				
	20yıl üstü	22	112,91				
Meslekten kaçınma	1-10 yıl	55	95,42	2	4,208	,122	-
	11-20 yıl	127	101,57				
	20yıl üstü	22	125,55				
Mesleği özümseme	1-10 yıl	55	96,00	2	,938	,626	-
	11-20 yıl	127	104,76				
	20yıl üstü	22	105,73				
Genel motivasyon	1-10 yıl	55	90,22	2	8,523	,014	3-1,2
	11-20 yıl	127	102,43				
	20yıl üstü	22	133,64				

P<0.05 anlamlı

Tablo 6'da deneyim değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeyi puanlarına yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin "mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı", "takdir edilme ve mesleki mutluluk", "meslekten kaçınma" ve "mesleği özümseme" alt boyutları arasında deneyime göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin genel motivasyonlarının ise deneyime göre farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2_{(2)}= 8,523$ p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların genel motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel motivasyon sıra ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, 20 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenlerin genel motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7: Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri
(Kruskal Wallis Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Fark-Grup
Duygusal Dengesizlik	1-10	55	116,55				
	11-20	127	98,56	2	4,657	,097	-
	20 üstü	22	90,16				
Dışadönüklük	1-10	55	92,33				
	11-20	127	103,49	2	4,230	,127	-
	20 üstü	22	122,20				
Deneyime Açıklık	1-10	55	92,83				
	11-20	127	107,51	2	2,541	,281	-
	20 üstü	22	97,75				
Yumuşak Başlılık	1-10	55	91,73				
	11-20	127	106,11	2	2,547	,280	-
	20 üstü	22	108,57				
Sorumluluk	1-10	55	92,64				
	11-20	127	104,66	2	2,662	,264	-
	20 üstü	22	114,70				

P<0.05 anlamlı

Tablo 7’de deneyim değişkenine göre öğretmenlerin kişilik özelliklerine yönelik puanlarının Kruskal Wallis Testi sonuçları görülmektedir. “Duygusal Dengesizlik”, “Dışadönüklük”, “Deneyime Açıklık”, “Yumuşak Başlılık” ve “Sorumluluk” alt boyutları arasında deneyime göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 8: Öğretmen Motivasyonu ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki
(Spearman Testi)

Alt Boyutlar	Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Meslekten kaçınma	Mesleği özümseme	Genel motivasyon
Duygusal Dengesizlik	-,059	-,087	,090	-,156*	-,076
Dışadönüklük	,110	,083	,024	,023	,151*
Deneyime Açıklık	,282**	,284**	-,181**	,066	,237**
Yumuşak Başlılık	,136	,187**	-,081	304**	,201**
Sorumluluk	,269**	,233**	-,073	,119	,221**

**p<0.01, *p<0.05

Tablo 8’de öğretmenlerin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Testi sonuçları görülmektedir. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı, korelasyon analizinde spearman sıra korelasyonu kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-.30 arasında olması orta, ve 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2007). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Tablo incelendiğinde dikkat çeken bulgular şu şekildedir: Yumuşakbaşlılık kişilik özelliğine sahip olma durumu arttıkça, öğretmenler mesleklerini daha fazla özümsemekte iken duygusal dengesizlik kişilik özelliğine sahip olma durumu arttıkça mesleği daha az özümsemektedirler. Deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliğine sahip olma durumu arttıkça mesleğe yönelik genel motivasyonda artmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Motivasyon düzeylerine yönelik sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin genel motivasyonlarının yüksek olduğu fakat “mesleği özümseme” konusunda mesleklerini tam olarak benimsediğini söylemek mümkün görünmemektedir. Bu araştırmadaki öğretmenlerin mesleki özümseme konusundaki olumsuz durum “etkili öğretmen özelliklerinin” sıralandığı Şen ve Erişen (2002) tarafından yapılan araştırmanın aksine sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu araştırmada mesleği sevme yani özümseme etkili bir öğretmen özelliği olarak nitelendirilmiştir (Şen ve Erişen, 2002). Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin, “etkili öğretmenlik özellikleri” bağlamında bazı sorunları olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri incelendiğinde, duygusal denge içerisinde oldukları; “dışadönüklük”, “deneyime açıklık”, “yumuşak başlılık” ve “sorumluluk” kişilik özelliklerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan dışadönük olma ile ilgili olanları Deniz ve Kesicioğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada dışadönüklük ile ilgili sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada dışadönüklük puan ortalamaları kız ve erkek öğrencilerde benzer olarak hesaplanmıştır.

Kadın öğretmenlerin genel motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen motivasyonu, onların cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde değişiklik göstermemiştir. Bu sonuç, öğretmenleri motive eden faktörlerin cinsiyete göre farklılaşmadığı şeklinde yorumlandığında araştırma bulguları Receptoğlu (2013), Aksoy (2006), Güven (2007), Eroğlu (2007), Everett (1988), Oades (1983), Pennington (1997), Smith (1999), Tanrıverdi (2007), Tiryaki (2008) ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kişilik özelliklerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin “duygusal dengesizlik”, “geçimlilik” ve “sorumluluk” alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın görülmemesi bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca “açıklık” boyutunda kadınlar lehine bir sonuç ortaya çıkması bu araştırmayı Deniz’in (2008) araştırmasından farklı kılmaktadır.

20 yıl ve daha üstü deneyime sahip öğretmenlerin genel motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulguların aksine Recepoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada, 1-5 yıl arasında kıdemli olan öğretmenlerin motivasyon puanları diğer deneyim grupları arasında en yüksek düzeydedir. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri oldukça yüksek düzeydedir. Bu farklılığın oluşması nedeniyle bu iki çalışma birbirine aksi yönde sonuçlar ortaya koymaktadır.

Deneyim değişkenine göre öğretmenlerin kişilik özelliklerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Deniz (2008) tarafından yapılan çalışmada ise “duygusal dengesizlik”, “açıklık”, “geçimlilik” ve “sorumluluk” alt boyutlarında deneyime göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat 11-15 yıl arası çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl arası deneyime sahip olanlara kıyasla “dışadönüklük” kişilik özelliğine daha çok sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde pozitif ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin farklılaştığı için bu durum onların mesleklerine ilişkin motivasyonlarına farklı şekilde yansımaları göstermektedir.

Kişilik özelliklerinden “yumuşak başlılık” özelliğine sahip olan öğretmenlerin mesleklerini daha fazla özümsemekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak “duygusal dengesizlik” kişilik özelliğine sahip olan öğretmenlerin mesleğini daha az özümstedikleri tespit edilmiştir. “Deneyime açıklık”, “yumuşak başlılık” ve “sorumluluk” kişilik özelliğine sahip olma durumu arttıkça öğretmenlerin mesleğe yönelik genel motivasyon da artmaktadır. Çalışmada kişilik ve motivasyon ilişkisine ait ulaşılan durumlar dikkate alındığında bu iki kavram arasındaki ilişkinin olduğundan daha derin anlamlar içerdiği söylenebilir. Mesleki motivasyondaki farklı düzeylerin sadece kişilik özelliğine bağlanması da mümkün görünmemektedir.

Öneriler

Bu çalışma sadece ilköğretim öğretmenleriyle sınırlıdır. Yeni çalışmalara orta öğretim ve yükseköğretim kurumlarında çalışan değişik branşlardaki eğitimciler ve yöneticiler de dâhil edilebilir.

Öğretmen dışsal motivasyonunun artmasında “maddi ve manevi ödüllendirme” onların mesleki motivasyonlarını önemli derece artıracaktır. Bu nedenle öğretmen ödüllendirilme sistemi adil ve kriterlere uygun yapılmalıdır.

Öğretmen kişilik özellikleri farklılık göstermektedir. Bu farklılık dikkate alınarak mesleki motivasyonun artırılmasında okul rehberlik hizmetlerinin öğretmene yönelik kişilik hizmetlerinin sunulması sağlanmalıdır. Ayrıca bu çalışmada ilerleyen deneyim yıllarına göre öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Okullarda belirli düzeyde yüksek deneyime sahip ilköğretim öğretmenlerinin istihdam edilmesi diğer öğretmenlerin motivasyonuna olumlu etkilerde bulunabilir.

Kaynakça

Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Argon, T. İsmetoğlu, M. & İşeri, B. (2014). İlkokullarda sanatsal denetim ve öğretmen motivasyonu üzerine öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 286-296.

Bacanlı, H., İlhan, T. & Aslan S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.

Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. Birinci Baskı. İstanbul: Kariyer Yayıncılık

Basım, N., H., Çetin, F. & Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 20-34.

Bennel, P. (2004). Teacher motivation and incentives in sub-saharan africa and asia. <http://www.eldis.org/vfile/upload/1/document/0708/doc15160.pdf> adresinden 27.09.2013 tarihinde alınmıştır.

Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Çelebi, N. & Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 537-569.

Deniz, N. (2008). *İlköğretimde çalışan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sultanbeyli İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Deniz, Ü. & Kesicioğlu, S. O. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (2), 1-13.

Eroğlu, F. (2000). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan orta öğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Everett, G. B. (1988). *A study of the relationship between principal's leadership style and the level of motivation of the teaching staff*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Tennessee State University Graduate School, Tennessee.

Ergün, M. (2007). Sınıfta Motivasyon. (Editör: Emin Karip). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 131-147.

Falout, J. (2010). Strategies for teacher motivation. *The Language Teacher*, 34 (6).

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256–279.

Fernet, C., Caroline L., Frédéric, S., Herbert, G. & Dowson, M. M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (wtmst). *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 256–279

Guajardo, J. (2011). Teacher Motivation: Theoretical Framework, Situation Analysis of Save the Children Country Offices, and Recommended Strategie . <http://www.oxfamnovib.nl/related-materials.html> Erişim Tarihi: 13.01.2014.

Güven, A. (2007). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının personelin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat il milli eğitim müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Herndon, B. C. (2007). *An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri Faculty of the Graduate School, Colombia.

Inayatullah, A., & Jehangir, P. (2012). Teacher's job performance: The role of motivation. *Abasyn Journal of Social Science*, 5(2), s. 78-99.

Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 193-200.

Kalaycı, Ş. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. 2.Baskı. Ankara, Asil yayın Dağıtım,

Mustafa, M., & Othman, N. (2010). The effect of work motivation on teacher's work performance in pekanbaru senior high schools, Riau Province, Indonesia. *SOSIOHUMANIKA*, 3(2), 259-272.

Oades, C. D. (1983). *Relationship of teacher motivation and job satisfaction*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Manitoba, Canada.

Özdemir, O., Özdemir, G. P., Kabak, T. M. & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589,

Öztürk, E. & Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2013, 9(4), 421-435.

Pennington, P. W. (1997). *Principal leadership and teacher motivation in secondary schools*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Tennessee State University Graduate School, Tennessee.

Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2) 575-588.

Smith, T. M. (1999). *A study of the relationship between principal's leadership style and teacher motivation: The teachers' perspective*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Georgia State University College of Education, Georgia.

Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 239-259.

Şen, Ş., H. & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 99-116.

Sığırı, Ü. & Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 30-48.

Sosyal, A. (2008). Çalışma yaşamında kişilik tipleri: bir literatür taraması. *İşveren Çimento Dergisi*, (1), 4-19.

Tabak, A., Basım, N. H., Tatar, İ. & Çetin, F. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: savunma sanayiinde bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 10 (2) 2010: 539-557.

Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tiryaki, A. (2008). *İşletmelerde modern liderlik yaklaşımları ve çalışan motivasyonu ilişkisine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, S., Boz, T. & Yıldırım, F. B. (2012). Kişilik tipi ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişki: Marmara üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 215-233.

Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

SINIF ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM MODEL ÖNERİSİ¹

Ümran ŞAHİN

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, usahin@pau.edu.tr

Adil TÜRKOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Makale Gönderme Tarihi: 30.03.2016 Makale Kabul Tarihi: 10.03.2017

Özet

Bu araştırmada, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim model önerisi oluşturma amaçlanmıştır.

Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Ege Bölgesindeki illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasına göre 4 ilde (İzmir, Aydın, Uşak, Afyon) bulunan ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan tabakalama örnekleme yoluyla seçilen 500 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre; sınıf öğretmenleri, hizmet içi eğitim programlarının Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde organize edilmesi gerektiğini vurgularlar. Ayrıca bu hizmet içi eğitim kurslarının üniversitelerdeki alan uzmanlarınca verilmesini, kurs programlarında yer alacak derslerin ise öncelikli olarak seminer dönemlerinde olmasını istemektedirler. Hizmet içi eğitim kurslarında yöntem olarak modüler eğitimin uygun olduğunu belirterek kurs programlarının sonunda performans değerlendirmeye bakılmasını ve başarılı olanların maddi olarak ödüllendirilmesini istemektedirler.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Öğretmenliği, Hizmet İçi Eğitim, Hizmet İçi Eğitim Modeli.

INSERVICE TRAINING MODEL SUGGESTION FOR CLASSROOM TEACHERS

Abstract

This study was aimed to form a model suggestion of an in-service training for the classroom teachers.

The sampling of the study where the survey model and the quantitative method were used consists of 500 classroom teachers working at the four city centers in Turkey. The data for the study were collected through a questionnaire developed by the researcher.

The classroom teachers want the in service training programs organized by the cooperation of the Ministry of Education and the faculties of education, the courses to be taught by the experts of the area from universities, the courses in the training schedule to be initially taught during the seminar period through modular training, and being rewarded in a

¹ Bu çalışma, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yapılan doktora tezinden üretilmiştir.

concrete way at the end of the program by taking the performance evaluation into consideration.

Key Words: Classroom Teaching, In-service Training, In-service Training Model

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda yaşanan hızlı gelişmeler, ekonomik, sosyal, toplumsal koşulların değişmesi eğitimi etkiler. Dünyadaki bilimsel ve teknolojik değişimler, eğitim sistemlerinin uygulanabilirliği açısından değişime zorlamış ve eğitim kavramına; yaşam boyu eğitim, uzaktan eğitim gibi yeni kavramlar eklemiştir.

Bu bağlamda Türkiye’de 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulan ilköğretim programlarında amaç gelişen ve değişen Dünya paradigmalarına uygun nesiller yetiştirebilmektir. Ancak burada önemli olan bu programları uygulayıp, değişime öncü olabilecek öğretmenlerin eğitimidir. Bu durumda öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakülteleri de yeniden bir yapılanma sürecine girmiştir ve öğretmenleri gelişen teknolojiye, bilime uygun yetiştirme çabası içerisindeyler. Fakat bilim o kadar hızlı gelişim ve değişim göstermiştir ki öğretmenin eğitimi öğretmen yetiştiren programları bitirdikten sonra da devam etmek durumundadır.

Gelişen toplumlarda yeni bilgilerin ve ilerleyen teknolojinin hayata uygulanmasında hizmet öncesi eğitimin yetersiz kalması, meslek gruplarında planlı ve sürekli bir hizmet içi eğitiminin (HİE) uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleği için de geçerlidir. Öğretmenlerin bilgilerinin yenilenmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliliklerinin körelmemesi ve motivasyonlarının yükseltilmesi için hizmet içi yetiştirmeler büyük önem taşımaktadır (Karagöz, 2006: 2).

HİE kavramı her kurum için geçerli bir kavram olmakla birlikte genel amacı; bireyi iş hayatı süresince yenilemek, geliştirmektir. HİE kavramının günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. En genel anlamıyla HİE, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin, görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997: 4).

Öğretmenler için, HİE’nin ilk sınıflamalarından biri 1957 yılında Berge, Haris ve Walden tarafından öne sürülmüş ve öğretmenler için HİE’nin üç yaygın kategorisi olduğu belirtilmiştir (Ryan, 1987;54):

1. Merkezi İdare Yaklaşımı: Merkezi yönetim uzmanları tarafından başlatılan ve yürütülen hizmet içi eğitim (HİE) uygulamalarıdır.

2. Mahalli İdare (Yetkilerin Dağıtılması) Yaklaşımı: Mahalli, okul seviyesinde, okul kaynaklarının ve okul çalışanlarının kullanılmasıyla yürütülen HİE uygulamalarıdır.

3. Merkezden Koordine Yaklaşımı: Merkezi yönetim uzmanları tarafından koordine edilen ve desteklenen HİE uygulamalarıdır. Merkezde görevli uzmanlar karar verme mekanizmasında yer alırlar.

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi

Öğretmen eğitiminde HİE'nin iki boyutu bulunur. HİE'nin birinci boyutu "öğretmen eğitiminde bir boşluk doldurucu" niteliğinde olmasıdır. Buna göre, HİE öğretmenlerin aldıkları temel eğitim ile mesleğin çağa göre gerekleri arasında var olan boşlukları dolduracak bir yol anlamına gelir. HİE 'in ikinci boyutunu ise "çalışanların performansını ve etkililiğini artırmak için bilgilerin güncellenmesi" oluşturur (Garuba, 2004). Bu yaklaşıma göre, HİE'de, değişimler nedeniyle öğretmenlerin gereksinim duydukları yeni becerilerle donanması amaçlanır.

Öğretmenlere yönelik HİE programları, çeşitli amaçlarla gerçekleştirilmektedir. Bu amaçlar; alandaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği davranışların öğretmenlere kazandırılması, öğretmenlerin var olan bilgi ve becerilerinin artırılması, eğitim gereksinimlerinin giderilmesi, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerinin giderilmesi, yeni katılanların kuruma uyum sağlaması, öğretmenler arasında birlik ve beraberliğin sağlanması, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yükseltilmesi, öğretmenlerin bilgilerinin tazelenip mesleki ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmalarının sağlanması olarak sıralanmaktadır (Baskan, 2001).

HİE faaliyetleri sonucunda istenilen sonuçların sağlanabilmesi, program hazırlama ve geliştirme çabalarında ilk aşamanın "eğitim ihtiyacı belirleme süreci" olmasına bağlıdır (Ornstein, Allan, Hunkins, 1988). Eğitim ihtiyacı belirleme işlemi, programlı bir eğitim çalışmasının ilk aşamasını oluşturmaktadır, bu aşama geçilmeden bunu izleyen diğer aşamalara geçilmesi mümkün değildir. Çünkü öğretmenlerin HİE programlarına etkin olarak katılmaları ve HİE programlarında öğrendiklerini gerçek sınıf ortamlarında uygulama olanağı bulmaları isteniyorsa, HİE'ler ve konuları, öğretmelerin gereksinimleri ve onların sınıftaki etkinlikleri ile yakından ilişkili olmak durumundadır (Lanier ve Little, 1989; O'Sullivan, 2001). Bu aşama gerektiği şekilde aşılmadan veya hatalı ve eksik geçiş yapılırsa istenilen sonucun alınması beklenemez (Kalkandelen, 1968: 17).

Günümüzde Türkiye'de HİE uygulamaları doğrudan MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın planladığı merkezi eğitimler ve yerel olarak İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin planlayıp uyguladıkları mahalli eğitimler şeklinde gerçekleşmektedir. Türkiye'de öğretmenlere yönelik HİE konusu 1960'dan beri tartışılmakla birlikte, halen uygulanan bir HİE modeli yoktur. En son 2010 yılından bu yana eğitimde yeniden yapılanma sürecinde MEB; nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sürekli destek sağlanması amacıyla Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün bünyesinde oluşturulan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı'nın yetkisi ile HİE çalışmaları yapılmasına MEB karar vermiştir. Ancak uygulanan sistematik bir HİE programı mevcut değildir. Bu ihtiyaca cevap vermek amacıyla "Türkiye'de sınıf öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim modeli" oluşturulmak istenmiştir.

Öğretmenlere HİE verirken önemli olan, öğretmenlerin kendi eksiklikleri noktasında fikirlerine başvurarak onların görüşlerini almak ve bu çerçevede bir program hazırlamaktır (O' Sullivan, 2001). Öğretmenlerin HİE almaları gerekliliği, ancak verilecek HİE'in öğretmenlerin ihtiyacına yönelik hazırlanması ile anlam

kazanacaktır. Lanier ve Little (1989) ile O’Sullivan’ın (2001) belirttiği gibi öğretmenlerin HİE programlarına etkin olarak katılmaları ve HİE programlarında öğrendiklerini gerçek sınıf ortamlarında uygulama olanağı bulmaları isteniyorsa, hizmet içi eğitimler ve konuları, öğretilerinin gereksinimleri ve onların sınıftaki etkinlikleri ile yakından ilişkili olmak durumundadır (Lanier ve Little, 1989; O’Sullivan, 2001).

Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarına yönelik bir hizmet içi eğitim modeli geliştirilmesi, sınıf öğretmenlerine yönelik planlanacak olan hizmet içi eğitim etkinliklerinin içeriğini ve kapsamını belirlemede kaynak ve bilimsel veri oluşturması, genelde öğretmenlerin, özeldense sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi ile ilgili yapılacak araştırmalara kaynak teşkil etmesi açısından araştırma önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma ile ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik bir model önerisinde bulunmak istenmiştir. Bu amaçla, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2007: 77).

Evren ve Örneklem: Araştırmanın genel evrenini Ege Bölgesindeki 8 ilde, ilköğretim okullarında görev yapan 60052 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bölgeden örneklem alınacak illerin seçiminde sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi esas alınmıştır. Ege bölgesi coğrafi konumu dikkate alınarak kıyı ege ve iç ege olarak iki tabakaya ayrılmıştır. Kıyı egeden gelişmişlik endeksi en düşük ve en yüksek iki il, iç egeden gelişmişlik endeksi en düşük ve en yüksek iki il alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 4 ilde bulunan ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan 35850 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu çalışmada olasılığa dayalı örnekleme türlerinden “Tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

Örnekleme oluşturan illere uygulanan anket sayıları ve uygulama yapılan okul sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örnekleme Oluşturan İllere Uygulanan Anket Sayıları ve Uygulama Yapılan Okul Sayıları

İller	Anket Sayısı	Okul Sayısı
İzmir	250	16
Aydın	100	7
Uşak	60	5
Afyon	90	9
Toplam	500	37

Veri Toplama Aracı: Araştırmada sınıf öğretmenlerine yönelik HİE modeli oluşturmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Anket formunun geliştirilmesi aşamasında öncelikle,

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi

araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için konuyla ilgili kaynaklar taranmıştır. YÖK tarafından eğitim fakültelerinin sınıf öğretmeni yetiştiren lisans programlarında uygulanmak üzere onaylanan ve uygulanmakta olan program olması nedeniyle 2006 programından faydalanılmıştır. Örneklem grubunun dışından belirlenen Eylül 2011'de 10 sınıf öğretmeni ile yapılan odak grup görüşmelerinin sonucunda çıkan veriler yardımıyla sınıf öğretmenlerine yönelik HİE modeli oluşturma anketinin kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiştir.

Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler yer alırken ikinci bölümünde ise hizmet içi eğitim modelinin nasıl olması gerektiği ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde toplam 9 soru bulunmaktadır. Öğretmenlerin her sorunun altında verilen seçenekleri önem derecelerine göre 1'den 5'e kadar derecelendirilmeleri istenmiştir.

Anketin kapsam ve yapı geçerliği için, alandaki akademisyenlerin (Eğitim programları ve öğretim alanında 3 uzman, 2 sınıf öğretmenliği programları alanında, 1 ölçme ve değerlendirme alanında uzman, 1 Türkçe dil ve kullanımı alan uzmanı) görüşlerine dayalı olarak gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmış ve anket pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ön uygulama; pilot il olarak seçilen Denizli il merkezinde görev yapan 100 ön uygulama sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonuçları değerlendirilerek anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir. Anketin güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim modeli oluşturulmak istenmiştir. Bu probleme cevap vermek amacıyla anketteki soruların analizi için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış ve sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik HİE Modeline İlişkin Dağılımlar

Maddeler	Sıralamalar											N
		1.Sırada		2.Sırada		3.Sırada		4.Sırada		5.Sırada		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
HİE Programları Hangi Kurumlar Tarafından Organize Edilmeli?	MEB	66	13.2	63	12.6	293	59.6	73	14.6	-	-	500
	Üniversiteler-Eğitim Fakülteleri-	184	36.8	229	45.8	78	15.6	9	1.8	-	-	500
	Sivil toplum kuruluşları	13	2.6	30	6	51	10.2	406	81.2	-	-	500
	MEB ile eğitim fakülteleri işbirliği ile	236	47.2	176	35.2	72	14.4	14	2.8	2	4	500
HİE Faaliyetlerinin Temel Amacı	Öğretmeni daha verimli hale getirmek	210	42	175	35	86	17.2	29	5.8	-	-	500
	Öğretmenin yeni teknolojilere, programlara uyumunu sağlamak	114	22.8	117	23.4	209	41.8	60	12	-	-	500
	Öğretmeni özlük hakları konusunda bilgilendirmek	28	5.6	47	9.4	78	15.6	345	69	2	4	500
	Öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak	145	29	158	31.6	129	25.8	66	13.2	2	4	500
	Diğer	2	4	1	2	-	-	-	-	496	99.2	500
HİE Kim (ler) tarafından verilmeli?	Kıdemli öğretmenler	55	11	261	52.2	98	19.6	84	16.8	2	4	500
	Üniversitelerden alan uzmanları	432	86.4	55	11	5	1	8	1.6	-	-	500
	Müfettişler	10	2	151	30.2	247	49.4	92	18.4	-	-	500
	Müdürler	3	6	32	6.4	148	29.6	316	63.2	1	2	500
	Diğer	-	-	-	-	2	4	2	4	496	99.2	500
HİE Kurs Programlarında Yer Alan Dersler Hangi Yöntemlerle İşlenmelidir?	Geleneksel-klasik anlatım yöntemiyle	33	6.6	121	24.2	95	19	251	50.2	-	-	500
	Modüler eğitim	357	71.4	103	20.6	37	7.4	3	6	-	-	500
	Uzaktan eğitim	102	20.4	244	48.8	147	29.4	7	1.4	-	-	500
	Mikro öğretim	8	1.6	32	6.4	237	47.4	221	44.2	2	4	500
	Diğer	-	-	-	-	-	-	2	4	498	99.6	500
HİE kurs programlarının sınama	Klasik Sınav	27	5.4	46	9.2	264	52.8	163	32.6	-	-	500
	Performans	289	57.8	169	33.8	36	7.2	6	1.2	-	-	500
	Değerlendirme	158	31.6	254	50.8	72	14.4	16	3.2	-	-	500
	Ön test/Son test	24	4.8	31	6.2	131	26.2	314	62.8	-	-	500

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi

durumları nasıl olmalıdır?	Diğer	-	-	-	-	-	-	-	-	-	50	100	500
----------------------------	-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----	-----

Maddeler	Sıralamalar	1.Sırada		2.Sırada		3.Sırada		4.Sırada		5.Sırada		N
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
HİE kurs programlarının değerlendirilmesi nasıl olmalıdır?	Sınav sonuçlarına göre dereceli sertifika	90	18	54	10.8	140	28	213	42.6	3	6	500
	Unvan değişiklikleri	122	24.4	143	28.6	177	35.4	58	11.6	-	-	500
	Derece-kıdem yükseltme	107	21.4	205	41	127	25.4	61	12.2	-	-	500
	Maddi ödül	178	35.6	98	19.6	54	10.8	170	34	-	-	500
	Diğer	1	2	-	-	2	4	-	-	497	99.4	500
HİE Kurslarını Hangi Gün Ve Zamanda İstersiniz?	Hafta içi okul çıkışı	24	4.8	185	37	212	42.4	79	15.8	-	-	500
	Hafta sonu	15	3	238	47.6	204	40.8	43	8.6	-	-	500
	Seminer dönemlerinde	434	86.8	49	9.8	13	2.6	4	8	-	-	500
	Yarı yıl ve yaz tatillerinde	24	4.8	62	12.4	38	7.6	374	74.8	2	4	500
	Diğer	-	-	-	-	-	-	1	2	499	99.8	500
HİE Kurs Programları İçin Yazılı Ve Görsel Materyal Olarak Neler Kullanılmalıdır?	CD	186	37.2	209	41.8	68	13.6	37	7.4	-	-	500
	Web sayfası	245	49	177	35.4	42	8.4	36	7.2	-	-	500
	Kitapçık	39	7.8	82	16.4	331	66.2	48	9.6	-	-	500
	Ders notu fotokopileri	30	6	31	6.2	60	12	379	75.8	-	-	500
	Diğer	-	-	-	-	-	-	-	-	500	100	500

“HİE programları hangi kurumlar tarafından organize edilmeli?” sorusu ankette yer alan ilk sorudur. Bu soru için öğretmenlere 5 seçenek sunulmuştur. Öğretmenlerden bu seçenekleri önem derecesine göre sıralamaları istenmiştir. Seçenekler; MEB, Üniversiteler, Sivil toplum kuruluşları, MEB ve Eğitim fakülteleri işbirliği ile ve diğer seçeneğidir. Sınıf öğretmenlerinin % 47,2’si HİE programlarının MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği ile gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünerek bu maddeyi birinci sıraya koymuşlardır. İkinci sırada ise üniversiteler-eğitim fakülteleri- (%45,8), üçüncü

sırada MEB (%59), son sırada ise sivil toplum kuruluşları (%81,2) seçeneği yer almaktadır.

Ankette yer alan ikinci maddede ise sınıf öğretmenlerinin HİE faaliyetlerinin temel amacına yönelik önerileri alınmıştır. Beş seçenek sunulmuştur; öğretmeni daha verimli hale getirmek, öğretmenin yeni teknolojilere uyumunu sağlamak, öğretmeni özlük hakları konusunda bilgilendirmek, öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak ve diğer seçeneğidir.

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin % 42'si "öğretmeni daha verimli hale getirmek" seçeneğini 1.sıraya yerleştirmişlerdir. "Öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak" seçeneğini ise sınıf öğretmenlerinin %31,6'sı 2. sıraya yerleştirmişlerdir. 3.sırada ise %41,8'lik bir oranla "öğretmenin yeni teknolojilere, programlara uyumunu sağlamak" seçeneği yer almaktadır. "Öğretmeni özlük hakları konusunda bilgilendirmek" maddesini ise öğretmenlerin %69'u son sıraya yerleştirmişlerdir.

HİE modeli belirleyebilmek için sınıf öğretmenlerine yöneltilen üçüncü soru ise; HİE kursları kim(ler) tarafından verilmeli? ifadesidir. Yine sınıf öğretmenlerine beş seçenek sunulmuştur ve seçenekleri önem derecesine göre sıralandırmaları istenmiştir. Seçenekler: Kıdemli öğretmenler, üniversitelerden alan uzmanları, müfettişler, müdürler ve diğerlerdir. Tablo 2'deki sıralamalara baktığımızda sınıf öğretmenlerinin %86.4'ü HİE kurslarını öncelikli olarak üniversitelerden alan uzmanlarının vermesi sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sırada ise; % 52,2 oranıyla kıdemli öğretmenler, üçüncü sırada; %49,4 oranıyla müfettişler, dördüncü sırayı ise %63,2 oranıyla müdürler izlemektedir.

Dördüncü soru HİE kurs programlarında yer alan derslerin hangi yöntemlerle işlenmesi gerektiği idi. Öğretmenlerden verilen beş seçeneği (Geleneksel-klasik anlatım yöntemiyle, modüler eğitim, uzaktan eğitim, mikro öğretim ve diğer) sıralandırmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin % 71,4'ü HİE kurslarında öncelikli olarak modüler eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. 2. sırada ise uzaktan eğitim (%48,8) yer almaktadır. 3.sırayı mikro öğretim (%44,2) takip etmektedir. Geleneksel-klasik anlatım (%50,2) ise son sırada yer almaktadır.

Ankette yer alan beşinci soru ise; HİE kurs programlarının sınama durumları nasıl olmalıdır? Şeklinde idi. Sınıf öğretmenlerinden klasik sınav, performans değerlendirme, ön test/son test ve akran değerlendirme seçeneklerini sıralandırmaları istenmiştir. Çizelge 4.10'daki bulgulara göre; 1.sırada (%57,8) performans değerlendirme, 2. sırada (%50,8) ön test/son test, 3.sırada (%52,8) klasik sınav ve son sırada ise (%62,8) akran değerlendirme yer almaktadır.

HİE modeli oluşturabilmek için sorulan bir diğer soru ise; HİE kurs programlarının değerlendirilmesi nasıl olmalıdır? Sınıf öğretmenlerinden sınav sonuçlarına göre dereceli sertifika, unvan değişiklikleri, derece-kıdem yükseltme ve maddi ödül seçeneklerini önceliklerine göre sıralamaları istenmiştir. Tablo 2'deki bulgulara göre; 1.sırada maddi ödül (%35,6), 2. sırada derece-kıdem yükseltme

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi

(%41), 3.sırada unvan değişiklikleri (%35,4), 4.sırada sınav sonuçlarına göre dereceli sertifika (%42,6) yer almaktadır.

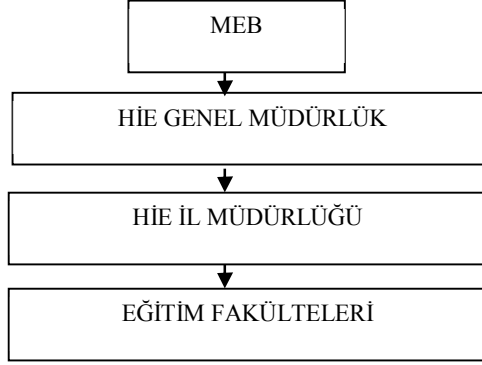
Ankette sınıf öğretmenlerine HİE kurslarını hangi gün ve zamanda istediklerine dair soru yöneltilmiştir. Hafta içi okul çıkışı, hafta sonu, seminer dönemlerinde, yarı-yıl ve yaz tatillerinde ve diğer seçenekleri seçeneklerini önem derecelerine göre sıralamaları istenir. Tablo 2'deki bulgulara göre; sınıf öğretmenleri seminer dönemlerinde seçeneğini 1.sıraya (%86,8), hafta sonu seçeneğini 2.sıraya (%47,6), hafta içi okul çıkışı seçeneğini 3.sıraya (%42,4), yarı-yıl ve yaz tatillerinde seçeneğini ise son sıraya (%74,8) yerleştirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri HİE kurs programlarının seminer dönemlerinde yapılması görüşündedirler diyebiliriz.

HİE modeli oluşturmak için sınıf öğretmenlerine son olarak "HİE kurs programları için yazılı ve görsel materyal olarak neler kullanılmalıdır?" sorusu yöneltilmiştir. Ankette öğretmenlere CD, Web sayfası, Kitapçık, Ders notu fotokopileri ve diğer seçenekleri sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları sıralamalara göre; 1. sırada Web sayfası (%49), 2.sırada CD (%41,8), 3.sırada kitapçık (%66,2) ve 4.sırada ise ders notu fotokopileri yer almaktadır (%75,8). Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin HİE kurslarında tercih ettikleri öğretim yöntemi ile de örtüşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %71,4'ü modüler öğretim öncelikli olarak isterken ikinci sıraya ise uzaktan eğitimi (%48,8) yerleştirmişlerdir. Modüler öğretim için de uzaktan eğitim için de kullanılacak en iyi materyal iyi hazırlanmış bir Web sayfası düzenidir. Sınıf öğretmenlerinin materyal olarak web sayfasını tercih etme nedeni; web sayfasının onlara istedikleri zamanda istedikleri bilgiyi verebilme olanağını sunabilmesi olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin, HİE programları hakkındaki görüşleri ile ilgili alanyazın incelendiğinde HİE'nin Türkiye'de yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin HİE programlarının sekiz boyutuna; amaç, organize eden kuruluş, öğretici kadro, öğretim yöntemi, sınav durumları, değerlendirme biçimi, programa katılma zamanları ve kullanılacak materyallere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bir HİE modeli oluşturulmuştur. HİE modeli, program geliştirme basamakları temel alınarak, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşturulmuştur.

Oluşturulan modelin genel yapısı ile modelin uygulanmasında görevli kişi ve kurumların isimleri Tablo 3 'de sunulmuştur.

Tablo 3 : HİE Genel Modeli



Oluşturulan model üç aşamadan oluşmaktadır: Planlama, uygulama ve değerlendirmedir. Bu model kapsamında ise sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarının belirlenip programın geliştirilmesi, araştırma bulgusuna da dayanarak etkin bir şekilde eğitim fakültelerinde alan uzmanları ile birlikte çalışılmasıdır. Belirlenen HİE ihtiyaçlarına göre amaçlar saptanıp programın diğer öğelerine geçilir. Ancak programın genel amacı anket sonucuna dayalı olarak diyebiliriz ki öğretmeni daha verimli hale getirmek olmalıdır.

Eğitim fakültesinde çalışan öğretim elemanları arasından seçilen ve bu alanda hizmet verebileceklerine inanılan program geliştirme ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarından ve alan eğitimcilerinden oluşan bir ekip oluşturulur. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri HİE'nin eğitim fakülteleri ile işbirliği içinde verilmesini istemişlerdir.

Fakülte içerisinde oluşturulan ekip bağlı buldukları Milli Eğitim Müdürlükleri ile birlikte çalışır. Öncelikle öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarının hangi alan ve konularda yoğunlaştığı saptanır. HİE ihtiyacını belirleyebilmek için fakültelerden seçilen alan uzmanlarınca oluşturulan anketlerden ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarından faydalanılır. Ayrıca fakülte içindeki öğretim elemanları tarafından öğretmenlerle yapılan anket ve görüşme sonuçlarına dayalı olarak HİE programlarının zamanını, nerede yapılacağını, içeriğe göre program süresini belirleme işleri yürütülür. Fakülte içerisinde oluşturulan ekip, programın uygulama ortamına ve süresine verilecek kursa ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilecek şekilde (yapılan ihtiyaç belirleme anketi sonuçları) araştırma sonucuna da dayanarak HİE kurs dönemlerini seminer dönemlerine denk getirecek şekilde olmasını karar verir.

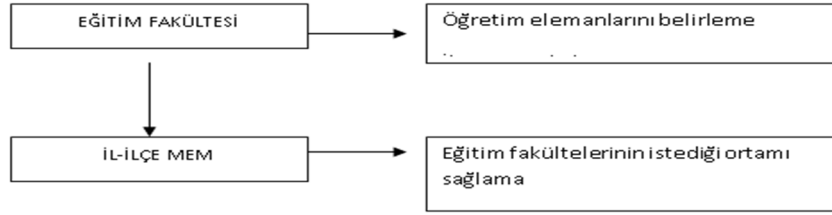
Fakülte içerisinde oluşturulan ekip; sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını belirleyebilecek bir eğitim ihtiyacı analiz çalışması yapılması, analiz sonuçlarına dayanarak bir program geliştirilmesi, ihtiyaç konularına göre yöntemin, araç-gerecin

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi

belirlenmesi, uygulamada yer alacak alan uzmanlarının belirlenmesi görevlerini üstlenir.

Milli Eğitim Müdürlüklerinin görevi; fakülte'deki öğretim elemanlarının istediği imkanları sağlayabilecek HİE programlarını yürütebilmek için gerekli olan ortamı sağlamaktır.

Tablo 4 : Modelin Uygulama Aşamasında Görevli Kişi ve Kurumlar



HİE modelinde öncelikle programın planı açık ve net olmalı; günü, saati, süresi katılımcılara göre hazırlanmalı, katılımcılar program hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmeli, bazı konular için uzaktan eğitime gidilebilmelidir. Bunun için HİE uygulaması ile ilgili ayrı bir web sayfası oluşturulmalıdır. Bu web sayfasında HİE programının aşamaları, kurs konuları ve planları, alan uzmanları ve değerlendirme biçimiyle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmeli ve web sayfası aşamalı olmalıdır. Modüller halinde düzenlenmeli, katılımcı birinci modülü bitirmeden ikinci modüle geçememelidir. Kurs yüz yüze eğitim ile gerçekleştirilecekse dahi katılımcı yine web sayfasından da kursun içeriğini, hatta ders notlarını takip edebilmelidir. Uygulama ağırlıklı olacak konularda yüz yüze eğitim tercih edilmeli ve alan uzmanlarınca dersler uygulamaya dönük işlenmelidir.

Bu modelde, değerlendirmeler, yapılan uygulamalara dönük gerçekleştirilecektir. Öğretmenlerin performanslarına yönelik değerlendirmeler gerçekleştirilecektir. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla da HİE programının etkinliği ve işlerliği ile kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda anında dönüt alınması sağlanacaktır.

Anket çalışmasına dayalı araştırmanın verileri dikkate alınarak geliştirilen bu model ile Türkiye'deki ilköğretim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin, eğitim fakültesi ile MEB işbirliği ile yerel nitelikte hazırlanan bir programla daha etkili olacağına, süreklilik sağlanacağına inanılmaktadır. Bu nedenle, modelin bundan sonra düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kullanılması ilgili tüm kişi ve kurumlara önerilmektedir.

Tartışma ve sonuç

Bu çalışmanın sonucuna göre sınıf öğretmenleri HİE programlarının temel amacının öğretmeni daha verimli hale getirmek olduğu görüşündedirler. Ayrıca HİE programlarının MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde organize edilerek HİE kurslarının öncelikli olarak üniversitelerdeki alan uzmanlarınca verilmesini, programlarda yer alacak derslerin öncelikli olarak modüler eğitim ile verilmesini istemektedirler. Kurs programlarının sonunda ise öğretmenler maddi olarak ödüllendirilmek istemektedirler. Ayrıca kurs zamanlarının seminer dönemlerinde düzenlenmesi gerekliliğine inanmaktadırlar. HİE kurs programları için yazılı ve görsel materyal olarak sınıf öğretmenleri web sayfa düzeninin uygulanmasını uygun görmektedirler. Bu veriler ışığında sınıf öğretmenlerine yönelik HİE modelinin en üst basamağında yürütücü olarak MEB yer almalıdır. MEB; HİE Genel Müdürlük ve İl Müdürlüğü şeklinde teşkilat kurulmalıdır. İl müdürlüğü ise kendisine en yakın eğitim fakültesi ile işbirliği içerisinde program oluşturmalıdır. Eğitim fakülteleri programın uygulama basamağında etkin rol almalıdır. İldeki sınıf öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarının hangi alanda olduğunu belirleyerek seminer programları oluşturmalıdırlar. Eğitim fakültelerinin düzenleyeceği seminerler uygulamaya dönük modüller halinde olmalıdır. Seminer yeri ve zamanı konusunda HİE İl Müdürlüğünden yardım almalıdır.

Çalışma sonucuna göre; sınıf öğretmenleri HİE programlarının MEB ve üniversitelerin işbirliği içinde uygulamaya konabileceği görüşündedirler. HİE etkinlikleri uygulayan ülkelere baktığımızda (Japonya, İngiltere, Almanya, Fransa) bu ülkelerde öğretmenlerin eğitiminden sorumlu olan MEB gibi temel kuruluşların diğer öğretmen eğitimi ile ilgili kuruluşlarla sıkı bir işbirliği yanında işbölümüne de gittikleri anlaşılmaktadır (MEB, 1995; Eurydice European Unit, 2002; Eurydice.org, 2003/2004; Saracaloğlu, 1992). Türkiye’de de araştırma sonucuna dayalı olarak da diyebiliriz ki HİE programlarının etkinliğini artırmak için öncelikle MEB ile üniversiteler işbirliği içerisinde olabilirler. Alan yazında yer alan araştırmalarda da benzer sonuca ulaşılmıştır (Jamil, Atta, Ali, Baloch, Ayaz, 2011; O’Sullivan, 2001; Önen, Mertoğlu, Saka, Gürdal, 2009; Seçer, 2010; Tok, N., Tok, Ş., 2009; Çifci, 2008; Çiftçi, 2008; Kıldan ve Temel, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Karagiorgi, Symeou, 2005; Akdüz, 2006; Kaya, Çepni, Küçük, 2004; Budak ve Demirel, 2003; Uşun ve Çömert, 2003; Özan ve Dikici, 2001).

Araştırmada sınıf öğretmenleri HİE programlarının en önemli amacının öğretmeni daha verimli hale getirmek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmeni daha verimli hale getirebilmek için; öğretmenin konu alanına hâkim olması, konu alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri bilmesi bunları diğer konu alanlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirerek alanındaki gelişmeleri yakından izlemesi, öğrenci gelişimini bilmesi, öğretimi planlayabilmesi sağlanmalıdır (MEB, 1995). Öğretmenler de HİE programlarının temel amacının kendilerini daha verimli hale getirmek olması gerektiği görüşündedirler.

Ayrıca; sınıf öğretmenleri “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak” maddesini ise ikinci sıraya yerleştirmişlerdir. 21. yüzyılın öğretmenlerinden beklenen geçmişe göre daha farklıdır. Öğretmenlik, profesyonel bir meslek olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel gelişimleri, mesleğe başladıkları ilk günden bugüne kadar edindikleri formal ve informal öğrenme halkalarından oluşmuş bir bütünü ifade etmektedir. Profesyonel mesleki gelişim, sürekli ilerleme ve buna bağlı olarak mesleki davranışlar üzerindeki kontrolün artmasıdır (Imants, 2002). Bu çalışmada da öğretmenlerin bu gelişim içerisinde olmak istediklerini ve HİE amaçlarının kendilerinin mesleki gelişimlerini sağlayarak etkinliklerinin artacaklarını düşündüklerini ortaya çıkarmaktadır.

Sınıf öğretmenleri HİE kurslarını üniversitelerden alan uzmanlarının vermesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu bulgu Çömert ve Uşun (2003), Kazu ve Kerimgil (2008), Özcan ve Dikici (2001)'nin bulguları ile de örtüşmektedir. Günümüzde ise birkaç proje dâhilinde yapılan kurslar dışında HİE kurslarını MEB tarafından belirlenen müfettişler vermektedir. Bu çalışma sonucuna göre sınıf öğretmenleri HİE kursu verebilecek kişiler arasından müfettişleri son sıralara yerleştirmişlerdir. Okçabol ve diğerleri (2003) tarafından yapılan öğretmen yetiştirme araştırması; Ankara, İstanbul, Bursa, Adana, Eskişehir, Kırklareli, Elazığ, Konya, Trabzon, Çorum, Diyarbakır, Erzurum, Ağrı, Batman ve Van illerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin yarısı, hizmet içi etkinliklere zorunlu katıldıklarını, etkinliklerin en yararsız yanının bu uygulamada yer alan eğitimcilerin (müfettişlerin) yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir programın başarısını, o programın öğretici kadrosu büyük ölçüde etkilemektedir. Bir eğitim programı ne denli iyi hazırlanırsa hazırlansın o programın uygulayıcısı olan öğretici kadrosu iyi seçilmemiş ise programın etkin olması beklenemez (Özyürek, 1981). Türkiye’de mevcut uygulamada öğretici olarak belirlenen müfettişleri, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin son sıralara yerleştirmiş olmaları öğretmenlerin bu durumdan memnun olmadıklarını gösterir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%71,4) HİE kurs programlarında modüler öğretimin kullanılmasını istemektedir. Modüler öğretim “Öğrenme-öğretme etkinliklerinin kendi kendine öğrenme olanağı sağlayacak tarzda, kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayacak biçimde bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesidir” (Alkan, 1991:187). Modüler eğitim ile özellikle eğitimde adaptasyon ve verimlilik oranının yükseldiği, esneklik özelliğinden dolayı eğitimin her alanına uygulanabileceği, sürekli eğitim ve yaşam boyu eğitim gibi kavramlarla uygun bir yapı oluşturabileceği ifade edilmektedir (D’ Hainaut ve Vasamillet, 1990: 32).Günümüzde mesleki teknik eğitim alanında daha yaygın olarak kullanılan modüler programlama ve öğretim, ülkelerin eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaları doğrultusunda, bir eğitim organizasyonu yapısı olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle araştırma sonucuna dayanarak da öğretmenler HİE kurs programı için kendi kendine öğrenme olanağı sağlayabilecek bir yöntem olmasından dolayı modüler eğitimi birinci sıraya yerleştirmiş olabilirler.

Sınıf öğretmenleri HİE kurs programlarının sonunda öncelikli olarak performans değerlendirmeye bakılmasından yanadırlar. Performans değerlendirme öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmaktır (Polat ve Köse, 2013; Arabacı ve Turhan, 2010; Demirbaş ve Eroğlu, 2001). Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır ve kompleks bilişsel öğrenmeyi gözlemlemek için kullanabileceği gibi akademik alanlardaki tutumları ve sosyal becerileri gözlemlemek için de kullanabilirler. Performans değerlendirme ile öğrenenlerin yaptıkları analizleri, problem çözmelerini, verdikleri kararları, arkadaşları ile iş birliği içinde çalışmalarını, sözel sunumlarını ve bir ürünü oluşturmalarını doğrudan gözlemlenebilir (Kubiszyn ve Borich, 2003). Dolayısıyla öğretmen eğitiminde etkili bir değerlendirme biçimi olabilir. Sınıf öğretmenleri de performans değerlendirmeyi tercih ederek edindikleri bilgileri ne derece uygulayabileceklerini görmek istiyor olabilirler.

Sınıf öğretmenleri HİE kurs programlarının sonunda maddi olarak ödüllendirilmek istemektedirler. Bu bulgu Uçar ve İpek (2006)'ın bulgusuyla da örtüşmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri HİE kurs programlarının seminer dönemlerinde yapılması görüşündedirler. Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin senede iki defa seminerleri olmaktadır. Bu seminer de yaz tatili öncesi ve sonrasında yapılan genellikle 2 hafta süren MEB tarafından içeriği belirlenen bir seminerdir. Öğretmenler bu seminer dönemlerini kendi okullarında gerçekleştirmektedirler. Tonbul (2006)'un ilköğretim okullarındaki mesleki çalışma-seminer-uygulamaları ile ilgili yaptığı çalışma sonucuna göre seminer dönemlerinde yapılan mesleki çalışmaların programlı, özüne uygun etkin bir seminer programı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla da öğretmenler bu dönemlerini değerlendirmek istemeleri nedeniyle HİE kurslarının bu dönemler içerisinde yapılmasını istemiş olabilirler.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçların etkili bir şekilde uygulamaya dönüştürülebilmesi için aşağıdaki öneriler getirilebilir.

HİE programlarında öğretici durumunda olacak öğretim elemanlarının belirlenmesinde, MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği ile alanında uzman kişilerin seçilmesine dikkat edilmelidir.

HİE etkinliklerine ait görüntülü ve sesli kayıtların (CD, VCD, DVD) dağıtılması, HİE'nin geniş öğretmen kitlelerine ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilecek olan HİE programlarına ait kayıtlar ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin MEB ve eğitim fakülteleri tarafından hazırlanacak olan mesleki gelişim kayıtları ülke genelindeki öğretmenlere ulaşması açısından bir web sayfası oluşturularak modüller halinde yayınlanmalıdır.

Araştırmanın ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerine ek olarak; yöneticilere, uzmanlara, velilere, öğrencilere de uygulanarak daha kapsamlı hale getirilmesi yararlı olabilir.

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi

Bu araştırma Ege bölgesinde yer alan dört il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, farklı bölgeleri de içine alan daha büyük örneklem grubu ile yapılabilir.

Araştırmanın devamlılığı açısından oluşturulan HİE modelin etkililiğinin çok yönlü araştırmaya yönelik değerlendirilerek, daha işlevsel olması için program geliştirme çalışmaları yapılabilir. Bu araştırmalar, deneysel yöntemler kullanılarak ya da nitel yöntem yoluyla doğrulanabilir.

Kaynakça

Akdüz, A. (2006). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alkan, C. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirme Metodolojisi Olarak Birayysel Öğretim. Eğitimde Nitelik Geliştirme. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri* Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.

Arabacı, İ. B. ve Turhan, M. (2010). Utilise of e- portfolio as a tool of performans assessment in educational organizations. *International Educational Technology Conference & Exhibition*. 26-28 April 2010, İstanbul: Boğaziçi University.

Baskan, H. (2001). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algı ve Beklentileri (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Budak, Y., Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S:33, ss.62-81.

Çifci, Ceran, S. (2008). *İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Programa Göre Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi Ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirbaş, A. ve Eroğlu, E. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. (EARGED Araştırma Raporu, Ankara, Danışman: Pehlivan, İ.)

D’Hainaut, L. ve Vasamillet, C. *Modular Training: Introduction*. Torino: İLO Turin Center.

Eurydice European Unit (2002), *Key Topics in Education in Europe (c. 3): The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report 1: Initial Training and Transition to Working Life*. Brüksel: EEU.

Eurydice.org. (12.03.2012).The Education System in Sweden (2002/2003c).
<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN> Eurydice.org. (2003/2004).

Garuba, A. (2004). Continuing education: an essential tool for teacher empowerment in an era of universal basic education in Nigeria. *Int. Journal Of Lifelong Education*, 23,(2), (March–April 2004), 191–203.

Imants, J. (2002). Restructing schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 715-732.

Jamil, A., Atta, M., Ali, U., Baloach, J., Ayaz, M. (2011). Effects of In-Service Training In Meliorating Teachers' Performance At Secondary Level. *International Journal of Academic Research*, Vol.3, No:2, March.

Kahyaoglu, M., ve Yangin, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(1), 73-84.

Kalkandelen, H.(1968). Eğitim ihtiyaçlarının tespiti, *Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti Semineri Kitabı*, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1968, s.17.

Karagiorgi, Y., Symeou, L., Neophytou, E. (2005). Diagnosis Of Teachers Training Needs In Cyprus. Cyprus Pedegogical Institute. *The research was sponsored by the Cyprus SOCRATES National Agency*.

Karagöz, B. (2006). *Ortaöğretim (Genel Lise) Resim-İş Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığınca Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara., Kıldan, A. O. ve Temel, Z. F. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 25-36.

Kaya, A., Çepni, S., ve Küçük, M. (2004). Fizik Öğretmenleri İçin Üniversite Destekli Bir Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi. *TOJET* January, ISSN:1303-6521 volume 3 Iss:1.

Kazu, İ.Y., Kerimgil, S. (2008). Yeni atanan öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri (elazığ ili örneği), *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:23, s.14-30.

Kıldan, A. O. ve Temel, Z. F. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 25-36.

Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. United States of America: John Wiley & Sons Inc.

Lanier, J. E., Little, J. W. (1989). *Research On Teacher Education*. Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillian Publishing Company.

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (1995). *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını. Devlet Kitapları Basımevi.

Okçabo, R., Akpınar, Y., Caner, A., Erktin, E., Gök, F. Ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). *Öğretmen Yetiştirme Araştırması*. Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

O'Sullivan, M. C. (2001). The Inset Strategies Model: an Effective Inset Model for nqualified and Underqualified Primary Teachers in Namibia, *International Journal of Educational Development*, 21, 93- 117

Ornstein, C. Allan and Francis P. Hunkins. *Curriculum (1988): Foundation, Principles and Issues*, Prentice Hall Inc, s.194.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., Gürdal, A. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: ÖPYEP Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:10, Sayı:3, ss.9-23.

Özan, M., Dikici, A. (2001). Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:11, Sayı:2, Sy:225-240, Elazığ.

Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliği*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Polat, M., Köse, Y. (2013). Okullarda Bir Performans Değerlendirme Aracı Olarak E- Portfolyo Kullanımına Yönelik İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri, *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*.

Saracaloğlu, A.Seda (1992). Türk ve Japon Öğretmen Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Ege Üniversitesi Yayınları*, İzmir.

Seçer, Z. (2010). An Analysis Of The Effects Of İn-Service Teacher Training On Turkish Pre-School Teachers' Attitudes Towards Inclusion, *International Journal of Early Years Education* Vol. 18, No. 1, March 2010, 43–53.

Taymaz, H (1997). *Hizmet İçi Eğitim, Kavramlar İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Tapu ve Kadastro Matbaası

Tok, T. N. & Tok, Ş. (2009). Opinions Of Teachers On Effectiveness Of IST Programs, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1, 124-128. , 2009.

Ryan, R.L. (1987). *The Complete Inservice Staff Development Program*. Prentice- Hall, Inc. Englewood Clifs, New Jersey.

Tonbul,Y. (2006). İlköğretim Okullarındaki "Mesleki Çalışma" Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:4, Sayı:1.

Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (1), 34-53.

Uşun, S., Çömert, D. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:23, Sayı 2.

A TRANSNATIONAL FEMINIST ANALYSIS OF KAY ADSHEAD'S *THE BOGUS WOMAN* (2001)

Nursen GÖMCELİ

Alpen-Adria Üniversitesi, İnsani Bilimler Fakültesi, nursen.goemceli@aau.at

Makale Gönderme Tarihi: 30.04.2016 Makale Kabul Tarihi: 14.03.2017

Abstract

*Kay Adshead's **The Bogus Woman** (2001), which dramatises through the experiences of its asylum-seeking African protagonist the inhumane treatment of asylum-seekers and the violation of human rights at the detention centres in Britain, has so far been analysed within the frame of asylum theatre and feminism (by Elaine Aston in 2003), trauma drama and trauma theory (by Hildegard Klein in 2012) and from the perspective of cultural theory (by Sarah Gibson in 2013). In all these works, the analysis of the play has been conducted together with its so-called 'companion piece', **Credible Witness** (2001) by Timberlake Wertebaker, which, too, dramatises the atrocities of political asylum in a transnational world and has been staged in the same year as Adshead's play, in 2001. The aim of this paper, which will focus its attention solely on **The Bogus Woman**, will be to analyse the play from a transnational feminist perspective and to present how the issue of human rights is discussed within this feminist position.*

Key Words: Kay Adshead, Human rights, First World women, Third World women, Transnational feminism.

KAY ADSHEAD'İN *THE BOGUS WOMAN* (2001) ESERİNİN TRANSNASYONEL FEMİNİZM BAĞLAMINDA ÇÖZÜMLEMESİ

Özet

*Kay Adshead'in, mülteci Afrika'lı ana karakterinin yaşadığı olaylar vasıtasıyla sığınmacılara uygulanan insanlık dışı muameleyi ve Britanya gözaltı merkezlerinde yaşanan insan hakları ihlalinin canlandırılan **The Bogus Woman** (2001) oyunu bugüne kadar mülteci tiyatrosu ve feminizm (2003'te Elaine Aston tarafından), travma tiyatrosu ve travma teorisi (2012'de Hildegard Klein tarafından) ve kültürel teori bağlamında (2013'te Sarah Gibson tarafından) incelenmiştir. Tüm bu çalışmalarda oyunun incelemesi, Adshead'in oyunu ile aynı yılda, 2001'de sahnelenen ve 'kardeş oyun' olarak tanımlanan, ve yine transnasyonal (uluslararası) bir dünyada siyasi ilticanın tahammül edilmez zorluklarını anlatan, Timberlake Wertebaker'in eseri **Credible Witness** (2001) ile birlikte yapılagelmiştir. İnceleme boyunca sadece **The Bogus Woman** üzerine yoğunlaşacak olan bu çalışmanın amacı, oyunu transnasyonal feminizm bağlamında irdelemek ve insan hakları meselesinin bu feminist yaklaşımda nasıl tartışıldığını ele almak olacaktır.*

Anahtar Kelimeler: Kay Adshead, İnsan hakları, Birinci Dünya kadınları, Üçüncü Dünya kadınları, Transnasyonal feminizm.

Introduction

A feminist position that emerged in the 1990s, at a time when the dominant middle-class white Western feminism had started to be widely criticised for its emphasis on 'global sisterhood', transnational feminism has developed as an approach that resists the idea of global sisterhood, arguing that it overlooks the "deep divisions created by differences of race, class, sexual orientation and nationality among women" (Mendoza, 2002: 314). Criticising the so-called 'First World' white Western feminism for assuming the experiences and oppression of women as 'common' by a 'universal' patriarchy, transnational feminism argues that such universalising approach to women's oppression leads to the disregarding of the role of colonialism, imperialism, race, class and sexuality in the experiences of women of different backgrounds. In their analysis, transnational feminists also consider the role of white women in the history of colonialism and imperialism, and reveal their "complicity" in this history (Mendoza, 2002: 320), where they uncover the dominance of non-white and non-Western women by the white Western women. Thus, focusing its attention on the intersection of race, gender, imperialism, colonialism, human rights and nationalism, transnational feminism recognises the 'differences' between women of different backgrounds by analysing gender, race, sexuality, patriarchy and the nature of women's oppression beyond the confines of national borders. Furthermore, it looks for the possibility of a cross-border collaboration between women by creating for them the spaces to establish connections between women of different national, cultural and racial backgrounds (Okin, 1998: 37-39; Mendoza, 2002: 320).

Working towards establishing such connections between the women of the First World and the Third World, transnational feminists promote the idea of 'transnational solidarity' among women across race, class, sexuality, ethnicity and nations, and put emphasis on the possibility of "coalition-building across differences" (Conway, 2013: 57). In this regard, they see a critical understanding of race and capitalism as essential, and stress the importance of "shifting the unit of analysis from local, regional, and national culture to relations and processes across cultures" (Alexander and Mohanty, 1997: xix). Consequently, in their feminist approach, thinking beyond the boundaries of a nation and not 'essentialising' differences, but 'theorising' from the differences between women is upheld as a major principle (Mendoza, 2002: 320).

Moreover, focusing "less on economic issues, and more on issues related to travel, political immigration, forced removals, diasporas and asylum" (Mendoza, 2002: 319-20), transnational feminism also addresses the issue of human rights. In their critical view, they see human rights (specified in the UDHR) as both "masculinist", reflecting the priorities of men, and "Eurocentric", favouring the rights of those in power or those already privileged (Grewal, 1998: 505). As a result,

they regard human rights as imperialistic in nature, privileging the white Western women over the non-Western women of colour. Hence, interpreting human rights in the form of women's rights, transnational feminists voice the idea that women's rights must be recognised as human rights (Okin, 1998: 37). Within this context, they argue that this recognition will make a new definition of human rights possible, which they suggest should be "expanded to include violations that concern particularly women" and with consideration of women's different backgrounds and different experiences (Mendoza, 2002: 323).

In close association indeed, Kay Adshead's *The Bogus Woman* (2001), a play about the inhumane treatment of asylum seekers in the detention centres in Britain, especially in England at the turn of the 21st century, draws attention to the necessity of revising the definition of human rights in a transnational feminist approach so as to make the human right to freedom through asylum and the human right to a life away from the fear of persecution accessible also for the Third World women. A human rights activist, Young Woman applies for asylum in Britain with the fear of being murdered in her own African country. However, what she encounters in the country where she seeks asylum only contributes to her further violation because of her racial identity.

The Bogus Woman was originally written for Mama Quilla, a "political theatre company" (Sierz, 2006), which takes its name from 'Mamma Quilla/ Mama Killa', the goddess of the moon and defender of women in Inca mythology (Bingham, 2010: 80), and was founded to criticise human rights and abuses from the female perspective (Mama Quilla, 2009). Having first introduced the play to theatre audiences at the Traverse Theatre in Edinburgh in 2000, which has brought the playwright the Fringe First Award, Mama Quilla has produced *The Bogus Woman* also at the Bush Theatre in London in 2001, and toured New York and Australia in 2006, where the latter of which has brought Adshead the Best Play of the Adelaide Fringe Award. More recently, the play has been staged at the Lincoln Performing Arts Centre on 26 May 2014, and jointly produced with Theatre by the Lake by Mama Quilla with twenty-four performances on a tour in the autumn of 2015 (*The Bogus Woman*, Curtis Productions, 2015). Thus, as the playwright has rightfully observed, continuing to be produced over the years not only in Britain but also on international theatres in translation, like in France, Belgium, Spain, Portugal and Equatorial New Guinea, the play displays the fact that "the asylum debate [still] remains at the centre of not just British politics, but international policy making" (Adshead, 2001: 10).

Having taken its source material from the real stories of asylum seekers as recorded by the Refugee Council, and based on the playwright's own research about the condition of the detention centres, particularly the Campsfield House (Adshead, 2001: 9), *The Bogus Woman* is a harsh attack on the British political regime that dehumanizes and humiliates refugees seeking asylum in England to the extent of violating human rights.

Written at the time when Britain was under the rule of New Labour, whose immigration policies had further intensified the hostile climate against asylum seekers despite promoting on its programme the idea of tolerance and hospitality in a multicultural Britain (Gibson, 2013: 3), Adshead in her work aims at revealing the hypocrisies of New Labour and displaying her disappointment with its practices, as a politically-oriented leftist writer. In her notes to the play, she writes:

Throughout the process of research, I simply could not believe what I was hearing. I could not believe that the violation of human rights of vulnerable people was happening in England in 1997 [...] and more shocking still in the first year under a Labour government for which I had waited eighteen years! I wrote my play before xenophobia hit the headlines. I have written it because I hope it will give people an insight into what it can really be like to seek asylum in this country. I also hope it may change minds. (Adshead, 2001: 9)

Thus, focusing on the issue of asylum in modern Britain, Kay Adshead's play, which Michael Billington (2001), the theatre critic for the *Guardian*, truthfully describes as "a play written in anger but rooted in reality", stands out as her fierce criticism of the injustices of the British asylum system and the abuse of human rights under New Labour, as well as her angry voice against the violation of human rights from a transnationalist feminist perspective.

In *The Bogus Woman*, the experiences of the African young woman, the protagonist whose name and country of origin are never specified, are dramatised through the process of detention, dispersal and deportation within the British asylum system. The so-called Young Woman (performed by Noma Dumezweni and Krissi Bohn at different productions), plays the roles of more than fifty characters in this poem-play in a monologue, such as the immigration official, the doctor, the solicitor, a child man, a young man, the interrogator, and the judge, each with "accents suggestive of class and nationality" (Walker, 2008), in a lengthy performance for more than an hour. Stage directions are kept to the minimum, the stage is almost bare. As the play opens, the "YOUNG BLACK WOMAN" (Adshead, 2001: 13) has just landed at the Heathrow airport and is interrogated by the immigrant officials upon the discovery of her entry into Britain with a false passport. With this moment, Young Woman's trying ordeal in the process of proving her innocence and credibility as an asylum seeker takes start, and she is soon sent to the Campsfield detention centre –the "first purpose-built camp for migration detainees in the UK" (Welch and Schuster, 2005: 402), which opened in November 1993.

Staging Methods

At this point, it should be noted that Adshead's choice for the setting in the exposition as the detention centre is politically significant, since it was the "key space in the policy of deterrence articulated by New Labour, as the detention of asylum seekers both 'encloses' them within the detention centre, and 'excludes'

them from the receiving host society” (Bloch and Schuster, 2005: 493). Moreover, the detention centre functions as the place where the asylum seeker, the potential threat to the welfare of the State, can be both “silence[d]” and “screen[ed]” (Gibson, 2013: 9) from public view. Thus choosing the detention centre as the main location of action with the multi-role playing Young Woman on stage, Adshead establishes a structure where the audience, like a third character, is put into the position of the ‘public’/ the ‘host society’ observing the experiences of the feared ‘Other’ at a critical distance and is immediately confronted with the reality of asylum-seeking as it occurs within the detention centre. Hence they become ‘witnesses’ to the young woman’s painful humiliation within the British asylum system. This structure in return both increases the play’s persuasive power in making the audience understand what it really means to seek asylum in the British society at various levels and adds to the play’s capacity to force the audience to question the receiving society’s responsibility in contributing to the inhumane treatment of those who are forced to seek asylum with the hope of finding a safe home for themselves through empowering the ‘culture of disbelief’. The following reviews by theatre critics prove the cogency of the play: “*The Bogus Woman* might upset those of a delicate disposition, but it is essential watching for its cutting indictment of the way in which we, as a society, fail those who rely on us for fairness, freedom and compassion” (Walker, 2008). Theatre critic Anne Hopper’s (2008) review reinforces the same idea: “If [this play] is a fact, it is an appalling critique of our attitude to human rights.” Likewise, Carole Woddis (2001) in the *Herald Scotland* observes the following: “You can’t possibly come away from it without feeling a deepening sense of shame about Britain’s treatment of its asylum-seekers [...] Kay Adshead [...] wake[s] us up to the infamies perpetrated in our name.”

Further analysis of Adshead’s staging methods reveals that it is also highly significant that the African Young Woman playing multiple roles acts out the roles of both the characters representing the nation state (e.g. the immigration officer, the solicitor, the interrogator, the female guard) and the detainees (e.g. the child man, the female detainee, the Gambian, the protestor) in the detention centre. As a result of this, she speaks, as Elaine Aston (2003a: 12) has remarked, both as “the centre and the margin” in her identity as a black woman, alternating between the victimiser and the victim, the oppressor and the oppressed, the authority and the subject, the male and the female, and the white and the black. By this method, Adshead manages to expose the political injustices in the British system under New Labour as well as the abuse of human rights with regard to race, gender and ethnic identity, thus making the audience ‘see’ the victimisation of the asylum seeker directly through the experiences of her female African protagonist, who through her changing roles as the white British female and the black African female also invites a discussion on the oppression of the Third World women by the First World women. Later in the play, she turns to the audience and says: “Forget I’m black/ by the way/ I could be pink/ or puce/ or grey” (Adshead, 2001: 40), blurring racial

differences and reminding the audience of the humanitarian aspect of her detention.

Thus, following the “model of political theatre devised by Brecht” (Watkins, 2001: 484) through the multi-role playing of asylum episodes by a single actress, the cross-gender acting, making the character on stage address the audience directly, and the switch between the white and the black in the identity of a black actress, Adshead manages to disturb the audience and confronts them with the “terror of the ‘other’” (Aston, 2003a: 11) through the monologue of the black woman, who speaks to the audience not only as the victim but also as the rebel, reminding them both of “an imperialist past” and a “contemporary history of British race relations, and immigration policies” (Aston, 2003a: 13). Hence, the audience is “forced to ‘learn to see differently’: they must shift their view of an imperialist past and learn to see themselves inside (not outside) asylum histories” (Aston, 2003a: 6).

The Bogus Woman and Human Rights

Establishing these technical devices immediately in the exposition of the play, Adshead soon reveals through the interrogation of Young Woman some details about her background. We learn that she was a journalist and a poet in her African country, yet had to flee from her homeland in order to free herself from a traumatic existence. Having published articles critical of the regime and written “on issues / concerning / human rights” (Adshead, 2001: 42), Young Woman has severely been punished for her ‘crime of thought’, and so has witnessed the murder of her whole family, has been raped by the soldiers killing her family and has lost her baby as a result of her rape. Thus, hoping that Britain could be home to her and provide for her the safety and freedom she needs for a peaceful survival as a human, she seeks shelter in Britain as the victim of physical, sexual and psychological violence.

At the Campsfield detention centre, where the devastating tribulations of her life in her home country are unfolded as such, Young Woman does not encounter any different situation from what she encountered at the Heathrow airport upon her arrival. Again, her papers are not believed to be true, her accounts regarding her profession, her rape and the murder of her family members back in her country are not found credible; moreover, her whole testimony is simply regarded as a “story” (Adshead, 2001: 51) and “good stuff” (Adshead, 2001: 36). Thus, Young Woman undergoes a trying process of further humiliation and excruciation through her continual interrogation by the immigrant officers and the guards, which in the end only makes her relive her trauma. In a “*very anxious*” state she asks, “Where am I? / How long will I be here? / What happens next? / What happens now?” (Adshead, 2001: 23). As she goes through her interrogation where she is forced to remember her traumatic past with all its most destructive details, like the murder of her family members in front of her eyes, her rape by the soldiers who killed her family, and her miscarriage, some ancient African music in the

background, which at times “*climaxes and then dips*” (Adshead, 2001: 22), accompanies the scene, which functions as the presence of her “past, home, family, belonging” (Aston, 2003a: 10), thus reminding us also of her African roots.

This interrogation scene which takes place in the detention centre that becomes home to Young Woman’s ceaseless torment is highly significant in that it parallels Young Woman’s victimisation and torture in her home country. Just like she was the victim of a cruel attack directed at her own self and her whole family in her unnamed African country because of her human rights journalism, in the detention centre she becomes a victim of the British asylum system first through her cruel and inhumane interrogation and later through the fierce conditions of her detention. By bringing the two together –her victimisation in her home country and at the detention centre in England– where the latter experience is presented as at least as destructive as the former, if not more with the added dimension of her humiliation through racism, the playwright gives the message that the brutality of the British immigration system is no less than the cruel practices of the African government, which in return invites a discussion on the violation of human rights in England.

At the detention centre, Young Woman not only herself suffers from an abominable state with her stinking body, infected lips and lousy hair but also becomes witness to the miserable condition of all the other detainees, deprived of their most basic and fundamental human needs. They are not allowed to change their clothes, to shower, to make any phone calls nor are they permitted to interact with each other in the little “warm damp hole” (Adshead, 2001: 30), in which they are forced to live closely together. In her astonishment, Young Woman comments: “I am now left to persuade them that there are humanitarian / or compassionate reasons why / I should be allowed to remain in England” (Adshead, 2001: 39). What she lives through with her fellow detainees soon after they voice a complaint about the rotten food they are served, convinces her about the violation of human rights in this country, which according to her was previously “holding out / its one good hand / to [her]” (Adshead, 2001: 22) as the land of her hopes for a safe and decent future.

The detainees protesting their inhumane treatment are punished by the guards for their “ill-discipline” and “lack of co-operation” (Adshead, 2001: 55) by being beaten up and locked into their cells, which in the end leads to a big affray in the detention centre. In an attempt to frighten and silence the protesters, the guards start the sirens, smash all the telephones, plunder all the papers necessary for the asylum appeal of the detainees, and threaten the protesters with rifles in their Landrovers in front of the cameras (Adshead, 2001: 57-59). In the end, despite all the evidences justifying the inculpableness of the detainees in the outbreak of this affray, the British authorities decide that it was not the guards but the detainees who were in “serious breach of the law” (Adshead, 2001: 60), and so they take further measures to keep them under control: they enforce the daily

body search, forbid any incoming and outgoing calls, control the time they would spend in the washroom, and ban visits from lawyers. Finding it all hard to believe, Young Woman in her great disappointment reacts: "This can't be happening/ in England, August nineteen ninety-seven [...] That is a fundamental breach/ of human rights" (Adshead, 2001: 63).

Indeed, what the playwright displays us in the play through the Campsfield experiences of the African woman, which are all based on the real stories of asylum seekers in England (Adshead, 2001: 9), stands as a concrete display of a "fundamental breach of human rights" specified in the *Universal Declaration of Human Rights (UDHR)*, as well as in the *European Convention on Human Rights (ECHR)*. In the first place, both Article 5 of the *UDHR* and Article 3 of the *ECHR* state that "No one shall be subjected to torture or to cruel, inhuman or degrading treatment or punishment." In like manner, Article 9 of the *UDHR*, provides that "No one shall be subjected to arbitrary arrest, detention or exile." However, by subjecting the asylum seekers to inhumane practices, and by holding them in an arbitrary detention with no "individualised analysis of the reasons for their detention" (Welch and Schuster, 2005: 412), the British authorities in *The Bogus Woman* expose how their actions constitute the violation of human rights in their approach to the detainees seeking asylum in England.

Considering that such treatment of asylum seekers as against the EU law and the international law is part of a deliberate 'deterrence policy' to end up in deportation (Gibson, 2013: 4), it may be plausible to argue also in support of Welch and Schuster's (2005: 407-408) observation that this policy has in its roots the "colonial politics" of the UK. As Welch and Schuster (2005: 408) refer to, in his work *Frontiers of Identity: The British and the Others* (1994) the social scientist Robin Cohen finds the origin of the contemporary asylum regime in the practices adopted during the reign of William the Conqueror, who had developed the 'exercise of control' over the newly colonised lands as a formal strategy. This, in extension, he argues, came to recreate and represent the power of the monarch in their practices about immigration, asylum and deportation as well, eventually making 'the right to exclude' legal for the British in Parliament. The outcome of such approach to the asylum seeker, or to borrow Cohen's designation, to the 'Other', however, appears as a political practice that legally sanctions the abuse of human rights.

In the case of Young Woman, however, the violation and victimisation of the asylum seeker goes one step further, with the added dimension of her being victimised also because of her sexual and racial identity. Observing soon after her arrival in the detention centre the condition of the detainees who feel the threat of violence in their daily existence, who have lost their speech because of their fear of the 'oppressor', and who have even been denied the right to express any complaint about their conditions, Young Woman's indignation towards the British system victimising these people grows even more. When she asks one of the detainees

how she could make a complaint to the officers, she receives a warning from the so-called Fellow Detainee, who speaks for all the asylum-seekers fearing deportation: "Complain / and they transfer you to another jail / without appeal. / Ban visitors. / Intercept your calls. / Lose your files. / Send you back. / I'm telling you girl / keep your head down" (Adshead, 2001: 24). However, Young Woman, as a defender of human rights, does not refrain from raising her voice against the authorities in the detention centre, and she even volunteers to be a "defence witness" (Adshead, 2001: 76) for her fellow detainees who have been involved in the Campsfield riots. Yet, Young Woman's insubordinate standing leads not only to her psychological and physical violation but also to her sexual and racial exploitation.

In her various encounters with the guards in the detention centre either directly or indirectly, she is constantly humiliated because of her identity as a black and is treated as the 'Other'. Each time she attempts to criticise them about their harsh treatment of the detainees or asks questions about how her file for the asylum will be processed, she receives from the officers and guards, who want to 'silence' her, a derogatory approach in a debasing language like, "Shut up / little nigger woman" (Adshead, 2001: 23), "fat nose" (Adshead, 2001: 24), "fat lip" (Adshead, 2001: 55), "we'll make burgers / out of you, / black meat" (Adshead, 2001: 57). Or her sexual abuse is combined with her racial humiliation, as in the scene where she is taken for a prostitute while she is imagining herself as breastfeeding her dead baby: "[B]lack meat's tough / but tasty..." (Adshead, 2001: 123). Through such 'forms of address' employed by the British authorities mainly in their contact to the female detainees, Adshead shows how the dominant First World discriminates and abuses those who are Third World and women of colour. Moreover, in a colonial context, she demonstrates how the (white, Western) colonising power, represented by the British authorities, 'silences' the 'Other', or the 'subaltern', in Spivak's (1988) terms. By not being allowed to 'speak', the subaltern who wants to "act and *speak*" rather than only to "act and *struggle*" is enforced by the colonising power to lead a silent existence (Spivak, 1988: 275). Young Woman, however, who stands for the 'acting, struggling and *speaking*' subaltern in the detention centre, refuses to keep "mute" (Spivak, 1988: 275) about their condition, and soon writes a letter of complaint to the hospital administrator regarding the racist remarks of the nurses and the ill treatment of the detainees during their arbitrary detention: "And I write, / slow and shaking / to the hospital Administrator, / complaining of the remarks / made by two nurses" (Adshead, 2001: 53).

In the end, not having followed the advice of the Fellow Detainee and having reacted against the cruelties of the guards, in other words, having acted as the 'speaking subaltern', Young Woman is not only removed to another detention centre, the Tinsley House, whose "ethos" is known to be "famously non-confrontational" (Adshead, 2001: 67), as she relates, but she is also given by her

solicitor, Mr. Pennington, the news that her claims regarding their ill treatment at Campsfield will be rejected: "I have received / a reply / to your / complaints / regarding / ill treatment / after the protest. / [...] in the face / of blunt denial / supported from the very top, / that is the Home Office, / it'll be hard / to make your charges / stick, / if not impossible" (Adshead, 2001: 74). Not surprised at this news, Young Woman sarcastically withdraws her claims: "We were never denied access to lawyers- / a misunderstanding / it seems, / not locked in- / but confined, / the meagre / portions / of food / were not / deliberate policy / but / staff vindictiveness [...] / There has never been / any verbal racist abuse / or / sexual harassment / of female detainees!" (Adshead, 2001: 74-75).

Additionally, she is delivered the news that her papers for asylum got lost or destroyed during the group protest at Campsfield, thus being reduced to the "subaltern" who "has no history" (Spivak, 1988: 287). So, Young Woman finds herself in a position to restart the whole bureaucracy and undergo yet another mind-numbing interrogation for her asylum appeal –a situation which all the other detainees who refuse to `keep silent` against their ill treatment have encountered. Thus Young Woman is once more forced to remember and relive her traumatic past, as seen in the following scene:

Lights change.

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

And then they shot / your father is it?

YOUNG WOMAN:

No! / no! / my husband.

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

With a single shot?

YOUNG WOMAN:

No / they were spraying / bullets everywhere / by then

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

Really? / And yet you yourself / escaped / all those bullets?

YOUNG WOMAN:

(Halting.) I was lower down / on a day bed, / I don't think / they'd seen me then / and . . . / my husband . . .

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

Acted as a shield, / yes thank you. / Now they killed / your father / with a bayonet / am I right?

YOUNG WOMAN:

Yes.

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

How extraordinary. / Why take the trouble / of suddenly bayoneting / someone / when you`re in the middle / of spraying bullets / from your rifle.

YOUNG WOMAN:

They`d stopped shooting

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

Really?

YOUNG WOMAN:

Yes

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

And had the men / seen you yet?

YOUNG WOMAN:

I . . .

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

Yes?

YOUNG WOMAN:

I . . . / don`t know

[. . .]

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

So they had suddenly / decided to stop shooting, / and bayonet / your father.

YOUNG WOMAN:

He`d screamed / don`t you see / and sprang / at them / he surprised them.

[. . .]

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

Where did they / bayonet your father, / on what part of the body?

YOUNG WOMAN:

Every part

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

And then / they calmly decided / to put the bayonets away / and shoot your mother?

YOUNG WOMAN:

(Faltering, in difficulty.) I . . . / Yes . . .

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

Then stop shooting again / and bayonet / your baby daughter.

YOUNG WOMAN:

(Appears to have difficulty breathing.) I . . . / I . . . [. . .] *(Very softly.)* my baby / wasn't killed / with bayonets, / [. . .] / *(very tense, tearful, distraught.)* I was raped / by the soldiers / I . . . / miscarried a foetus / in a bucket / while hiding

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

Ah yes. / Are you quite sure of this?

YOUNG WOMAN:

(Hesitant.) Yes

[. . .]

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

You still insist you saw this / grinning foetus / in a bucket?

YOUNG WOMAN:

I . . . / yes . . . no . . .

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

Well did you or didn't you?

YOUNG WOMAN:

I . . . perhaps . . . I

[. . .]

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

Did all four men / rape you?

YOUNG WOMAN:

Three / there were / three men

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

Did they all rape you?

YOUNG WOMAN:

Yes

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

And you received injuries / in this attack?

YOUNG WOMAN:

Yes?

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

They were . . .

YOUNG WOMAN:

A cut lip / two black eyes / a broken arm / and . . .

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

Yes?

Pause.

You mentioned other injuries/ you mentioned / bruising and lacerations/

[. . .]

Why did they rape you? / And not kill you

Silence.

Tape: African music, a pounding drum.

[. . .]

Generally it is reported / that / a woman / in the situation / you describe/
from the area / you claim / to come from, / would more likely / be raped/
then killed.

Tape: a sudden urgent drumming.

YOUNG WOMAN:

(Softly, troubled.) I don't know / why they didn't

[. . .]

YOUNG WOMAN AS INTERROGATOR:

And yet / at Heathrow / you did not - / I repeat / not / claim asylum.

In fact / you did not / seek asylum / for a week

YOUNG WOMAN:

I was ill / I was confused / I was . . . / I was . . . / I was . . .

Her words are drowned by final climactic drumming.

Sudden silence. (Adshead, 2001: 77-88)

At the end of this painful process, however, the Interrogator decides that she is "lying": "I would suggest / your whole story, / the killing of your family / the rape / is nothing / but a pack / of well-schemed lies" (Adshead, 2001: 84). Consequently, her application for asylum is rejected also by the Special Appeal Tribunal. Nevertheless, Young Woman does not give up and she asks her case to be forwarded to Judicial Review, while she herself is granted temporary admission after managing to give the officers an address to reside in with the help of a fellow detainee, Agnes. Her temporary admission, however, is allowed under certain conditions: she "cannot / change address / without permission /", "must report weekly / to the police station / and the / Department Social Services / to receive / [her] thirty pound voucher" and she "cannot work" (Adshead, 2001: 98). Once she breaks these conditions, she "can be deported any time" (Adshead, 2001: 97). Not very surprisingly, being left with no work, unable to live on the money granted to her and having also been sexually abused by a male neighbour who has attempted to take advantage of her helpless state, she is eventually forced to break the

conditions for her survival, and so abandons that place. At the end of a desperate struggle to find a new shelter, she makes the streets her home and prostitution her means of survival.

In the meantime, her absence from her temporary address granted by the refugee council is discovered, and the final decision about her case is declared by the Judge:

. . . there's absolutely / no evidence / put before me / to suggest / her life is at risk / in fact / in the ever changing / political climate / she might even / be greeted – / a heroine! [...] / now it's a straightforward / case of Absconding / whilst on Temporary Admission / we shall [...] recommend immediate return / to country of origin. (Adshead, 2001: 125)

So, Young Woman is deported despite the known fact that her life will be in danger if she is sent back to her country. At the end of the play, Young Woman as Solicitor reports:

She was not arrested at the airport / and her re-entry into the country / provoked no comment in the papers / she was hidden successfully / moving from safe house / to safe house. / On August 14th 2000* / a group of three young men / in part military uniform / burst into the apartment / where she / and her three friends / were drinking morning coffee / *Tape: blast of gunfire then silence.* / They were all killed outright. / *Lights change, African music.* / *The End.* (Adshead, 2001: 127)

In her footnote to the last scene of the play, where the date of Young Woman's murder is specified, Adshead (2001: 127) writes: "This date should change to be the day after the day of the performance, i.e. constantly changing", revealing thus her loss of belief in the British asylum system and indicating that human rights will continue to be abused and violated in this system.

As can be concluded from the experiences of Young Woman, in its dehumanising effects, Young Woman's torture and exploitation in the asylum system in England is no less than her violation in her own African country, from which she had escaped with hopes for a safe and secure future. Moreover, having established herself as a 'defender of human rights', she ironically becomes the victim of those very human rights and in the very country which she had regarded as the 'safeguard of human rights'. Hence, contrary to her expectations before seeking asylum, in the land which she was ready to embrace as her new home she encounters violence at different levels: physical, sexual, psychological. Thus, in Michael Billington's (2000) words, the African journalist tragically suffers "the ritual humiliations of the asylum seeker" in this trying process, which ends up in her persecution following deportation.

The Bogus Woman and Transnational Feminism

As the close analysis of the play reveals, in *The Bogus Woman* Kay Adshead presents the experiences of the asylum-seeking African Young Woman "through

the racialized, female body”, while “situat[ing] the narrative of asylum within a matrix of gender, race and nation” (Aston, 2003a: 6). Correspondingly, while demonstrating through Young Woman’s experiences the condition of the asylum-seekers in the British system, Adshead not only raises her critical voice against the violation of human rights in England, but also “offers her own critique of feminism” (Aston, 2003a: 17).

In the play, Young Woman is not only deprived of her ‘human’ right to “life, liberty and security of person” (Article 3), but is also subjected to “torture”, “cruel, inhuman” and “degrading treatment” (Article 5), as contradictory to what is specified in the *Universal Declaration of Human Rights (UDHR)*. Furthermore, she is subject to explicit discrimination because of her racial identity, just like the other women of colour in the detention centre, which is again a violation of human rights according to the *UDHR*, where it is stated that “Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion” (Article 2). What is more, her persecution back in her own country is initiated by the violation of her human right to “seek and to enjoy in other countries asylum from persecution” (Article 14, item 1). Interestingly enough, Young Woman is exposed to such torture and discriminatory approach leading to the violation of her human rights not just by the male but also by the female around her, which invites a discussion on the ‘lack of solidarity’ among women across the globe.

In this connection, it can be stated that by demonstrating the victimisation of an African woman in a country that historically represents the colonial power as well as white Western feminism and by explicitly taking sides with her protagonist, Adshead in *The Bogus Woman* “interrogates white western feminism as a site of privilege” (Aston, 2003a: 6), and stresses the importance of “making cross-border connections, resistant to the colonial ‘othering’ of gender, race and nation” (Aston, 2003b: 8). Hence, the play offers a ‘transnational feminist’ approach as a solution not only to the erasure of differences that invite inequalities between the (non-Western, non-white, colonised) Third World and (Western, white, colonising) First World women but also to the protection of women’s human rights in the non-Western countries, as well.

As shown in the close analysis of the play, with her African background and as a victim of rape who has the risk of being persecuted in her own country for her human rights activism, Young Woman applies for asylum in Britain; however, what she has to undergo for her freedom and safety in this country only adds to her further violation because of her racial identity.

In the first place, by approaching her simply as a story-teller and declaring her as the bogus asylum seeker, the British (asylum) system, representative of the imperial and colonial power, denies and violates Young Woman’s fundamental human rights to freedom, equality and security. Second, both the female guards at the Campsfield detention centre and the female nurses at the hospital humiliate

her with no sense of solidarity or empathy. For instance, at the Campsfield detention centre, one of the female guards, Chatty Caryn, proud of her "observational expertise" (Adshead, 2001: 32), tells Young Woman boastfully that "[she] can tell/ a Ghanaian / right- / from a Gambian, / a Kenyan / from a Nigerian, / a Somalian / from an Angolan / At twenty, / thirty, / forty feet / at least [...] / Not by the boat race / [...] / but by the bum" and further adds, "[n]ow/ Iraqis/ are quite different/ to Pakis" (Adshead, 2001: 32-33), thereby not only revealing her racist and discriminatory approach, 'othering' her own gender for their non-white and non-European identities, but also displaying an attitude 'homogenising' the diversity among non-Western women by ignoring their 'differences'. Indirectly, her pride in such expertise also discloses Chatty Caryn's consciousness of her own privileged status as a white Western woman, attached to the imperial and colonial power. This in return demonstrates how gender relations between women across the globe, as the First and Third World women, are shaped by an understanding of 'power', and how these relations have "acquired a racial and colonial dimension" (de Groot, 2005: 34-35). Thus, supporting de Groot's rightful argument, through the racist approach towards her own gender of the female guard representing the First World white Western women, we are invited to see both "the impact on Black or Third World Women of imperialism, ethnocentrism or racism" and "the significant role of racial, colonial and ethnocentric elements in the making and maintenance of gender in Western societies themselves" (2005: 34). Again, in a transnational feminist stance, Adshead stresses the importance of 'building bridges' between women across the globe and of establishing 'transnational solidarity' in order to eliminate inequalities among women of different backgrounds and cultures.

Similarly, following her hunger strike at the detention centre, Young Woman's encounter with the female nurses at "John Radcliffe Hospital" (48) shows how a woman's human right to freedom, safety and security is ignored by women. Not considering the fact that Young Woman has been on a hunger strike protesting the ill treatment she has received in the detention centre and turning a blind eye to her deteriorating health condition, the female nurses inconsiderately claim that "[the British government] run these detention centres / like 18-30 clubs", suggesting wrongfully that they almost create an environment of luxury for the detainees with a "pool / a library / cafeteria / and a snooker room" (Adshead, 2001: 48), hence completely disregarding the truth about the detention centres. However, the female nurses, calling sarcastically Young Woman in her ill-bed as a "[s]ister" (Adshead, 2001: 49) are highly aware of the realities surrounding the asylum seekers in these detention centres: they ask with no self-critical approach and without showing any female solidarity, "why don't they go back if it's so bad they want to die?" (Adshead, 2001: 49). Thus, to borrow Susan Okin's (1998: 33) words, Adshead also exposes in the play indeed the "vast gap between declarations of rights and actual practice" of it as a "common pattern".

Like Young Woman's experiences at the Campsfield detention centre and later at the hospital as demonstrated above, what she goes through at the "non-confrontational" (Adshead, 2001: 67) Tinsley House is also an explicit display of the twofold humiliation of Third World women by both their First World 'sisters' and the male power. At Tinsley House, first, she is forced by the male interrogators to tell her traumatic experience of rape in every detail. Despite knowing well that the act of rape was used by the soldiers as a weapon of war against Young Woman while her family was being executed in front of her eyes, the interrogators approach her rape as if it were a straightforward case that requires close investigation by simply calling it as an "attack" (Adshead, 2001: 86), rather than physical and sexual violence. Moreover, they force her to detail out her traumatic experience through their insensitive questions like, "Did all four men / rape you?" (Adshead, 2001: 85), "And you received injuries in this attack?" (Adshead, 2001: 85), "Why did they rape you? / And not kill you" (Adshead, 2001: 86), which function only to intensify her psychological torture. This in return is not only the violation of the aforementioned human rights specified in Article 3 and Article 5 of the UDHR, as given above, but also a renunciation of the 1993 *United Nations Declaration on the Elimination of Violence Against Women*, which states in Article 1 that "any act of violence that results in or is likely to result in physical, sexual or psychological harm or suffering to women" means "violence against women". Showing through the interrogation scene how rape is ignored as a form of sexual, physical and psychological violence by the British authorities standing for the male power as well as the imperial power, Adshead raises the transnational feminist argument that violence against women is a violation of human rights and that women's rights must be regarded as human rights (Hall, 2015: 404). Hence, the playwright once again draws attention to the necessity of redefining human rights by suggesting that rape should be recognised as a form of violence against women, which means the violation of women's human rights, especially "to physical and mental integrity" (Lemaitre, 2013: 189).

In the play, besides providing a transnational feminist analysis of human rights via the experiences of Young Woman, Adshead also displays the shortcomings of the 'global sisterhood' idea of white Western feminism. Suggesting that global sisterhood leads to an approach that not only universalises women's experiences but also denies their differences like race, ethnicity, religion, nation and class, the playwright reiterates the cruciality of 'seeing' and 'recognising' women's differences, instead of denying them. For instance, when the "sisterly" Janice in Tinsley House, who represents "white western feminism" (Aston, 2003a: 17) comments with her "London accent" on Young Woman's singing of a "simple, beautiful" "African tribal song" (Adshead, 2001: 67) saying, "That was beautiful / I'm sure, like myself, / everyone here / feels / that you were singing / not just for yourself, / but / for dispossessed people / everywhere" (Adshead, 2001: 67-68), the playwright raises a criticism against the First World/ white Western feminism which universalises women's experiences disregarding their individual patterns that make

them distinct from each other. By assuredly announcing that Young Woman's song was for "dispossessed people / everywhere" (Adshead, 2001: 67-68), Janice mechanically interprets the African woman's singing as encompassing all victimised women (and men) all over the world, regardless of their different stories of dispossession and their different backgrounds. Hence, she reveals a 'universalising' approach to the oppression of the victimised women. However, as Aston (2003a: 18) states, "[t]he specificities of oppression ought not [...] to be erased through a universalising approach" or "through a feminism that denies 'multiplicities'." In this regard, with reference to Kristeva's (1981: 33) interpretation of feminism which suggests that feminism should "bring out the singularity of each woman, and beyond this, her multiplicities, her plural languages, beyond the horizon, beyond sight, beyond faith itself", it can be argued that Adshead in *The Bogus Woman* promotes such approach to women by putting stress on the importance of having an awareness of women's diversities, as it is promoted in transnational feminism. This in return, will pave the way for transnational solidarity among women and no women will be designated as the 'Other', or the 'marginal' (Aston, 2003a: 18).

In connection to the transnational feminist analysis of the play, it should perhaps be noted that it is also highly significant that the colour grey is a recurrent motif in the play. As colour psychology relates, grey is known to be the colour of dullness and authority, and too much grey suggests depression, fear, tension, anxiety, dreariness, dampness and lack of life and energy (Gray Colour, 2016). Indeed, when the play is closely analysed, it can be observed that this repeated use of grey suggests all these elements. For instance, when Young Woman arrives at Heathrow, the immigrant officials make her interrogation such an excruciating process that the country which formerly meant freedom for her shrinks in her eyes into a "small grey rectangle of sky" (Adshead, 2001: 14), suggesting for her the damp and dull state of England in her new perception affected by all what she has negatively experienced there. Similarly, in her distress at the Campsfield detention centre, while grieving over the loss of her baby as a result of her miscarriage caused by the soldiers who sexually violated her in her African country, she dreams that she is "suckling an old grey grinning bull" (Adshead, 2001: 31), which is later revealed as her imaginary description of the soldiers who raped her. Thus, the 'grey' bull in her dream reflects her fear and tension. Moreover, her solicitor, Mr Pennington, who stands for authority, is appropriately dressed in a "good grey suit" (Adshead, 2001: 35) and Young Woman's "skin is grey" (Adshead, 2001: 34), reflecting her anxiety, when he announces to her that her papers for asylum are not found convincing enough by the British authorities. Likewise, when Mr Pennington informs Young Woman about the refusal of her application for asylum, the imagery in his remarks is that of the grey colour, which suggests an uncertainty about her papers: "The area with you is genuinely grey" (Adshead, 2001: 94), he comments. Hence, at one level, the weight of the grey colour in the play reflects the draining physical body and the depressed psychology of Young Woman, highlighting her tension, distress, fearful and dreary state, as well as the authority.

With respect to the symbolic significance of the grey colour, it should be underlined that Adshead's choice for this recurring image in the play is also important in terms of reinforcing the major transnational feminist principle that underlies the importance of cross-border connections and collaboration between women without 'othering' each other for their racial, national, cultural and religious differences as a fundamental principle for equality between the First and Third World women. When Young Woman, while narrating the personal and family tragedy she has suffered in her African country, turns to the audience and says: "Forget I'm black / by the way / I could be pink / or puce / or grey" (Adshead, 2001: 40), she symbolically draws attention not only to the 'diversity' among women with regard to their racial identity but also to their ethnic and cultural mix. Each of the colours in her address is the outcome of a mix of two different colours, like pink is the combination of red and white, puce of dark brown and purple, and grey of black and white, which thus brings to the foreground the idea of plurality of identity and ethnic, racial and cultural diversity, which is specified in Article 4 of the *UNESCO Declaration on Cultural Diversity* (2001) as "inseparable from respect for human dignity": "It [the defence of cultural diversity] implies a commitment to human rights and fundamental freedoms, in particular the rights of persons belonging to minorities and those of indigenous peoples." Correspondingly, it can be argued that through her African protagonist's words revealing her rebellious cry against racial discrimination in her quietude, Adshead in a transnational feminist approach calls for respect for cultural as well as racial and ethnic diversity, and presents the recognition of such diversity as the recognition of human rights in the context of Third World, that is, non-white and non-Western women, too.

On the whole, considering that grey is also known as "the colour of mediation and compensating justice" (Matthews, 1986: 128), as described in *The Herder Dictionary of Symbols*, it may be true to state that in *The Bogus Woman* (which also has a book cover suggestively in grey, with a figure in the foreground, in the shape of a wing in black and white stripes), through the recurring image of the grey colour, Kay Adshead highlights the idea of indeed 'compensating justice' for the Third World women, who are also subject to racial discrimination in a globalised world that privileges the First World women with respect to 'human rights' and 'women's rights'.

Conclusion

As a concluding remark, it can be stated that with its focus on the racial discrimination the Third World women experience outside their national borders, and by explicitly showing how their women rights and human rights are abused and violated by both the male power and its extensions like the imperial and colonial power as well as by their privileged First World 'sisters', *The Bogus Woman* can be seen as Kay Adshead's bold attempt to "create a more informed public consciousness" (Welch and Schuster, 2005: 403) among her white Western audiences about the 'othering' of the non-white women, who have historically and

culturally remained outside the Western world, as a result of not having been “given the chance” (Spivak, 1988: 283) to speak for themselves. As Anne Hopper (2008) in her review of the play has stated, *The Bogus Woman* might be “a politically one-sided work, just holding the New Labour responsible for all”, but Adshead’s work is not only a dramatic and convincing demonstration of the violation of human rights in a country that has put its signature under the *Universal Declaration of Human Rights*, but also a substantial contribution to transnational feminist literature with its call for ‘compensating justice’ and genuine cross-border collaboration through transnational solidarity between women across the globe.

References

- Adshead, K. (2001). *The Bogus Woman*. London: Oberon.
- Alexander, M. J., & Mohanty C. T. (Eds.). (1997). *Feminist genealogies, colonial legacies, democratic futures*. London: Routledge.
- Aston, E. (2003a). The ‘Bogus Woman’: feminism and asylum theatre. *Modern Drama*, 46(1), 5-21.
- Aston, E. (2003b). *Feminist views on the English stage: women playwrights, 1990-2000*. Cambridge: Cambridge UP.
- Billington, M. (2001, February 17). Theatre at War. Rev. of *The Bogus Woman*, by Kay Adshead. *Guardian*. Guardian. <http://www.theguardian.com/culture/2001/feb/17/1/> (Accessed: 28.01.2016)
- Billington, M. (2000, August 9). People Like Us. Rev. of *The Bogus Woman*, by Kay Adshead. *Guardian*. Guardian. <http://www.theguardian.com/culture/2000/aug/09/artsfeatures.edinburghfestival2000/> (Accessed: 6.01.2016)
- Bingham, A. (2010). *South and mesoamerican mythology A-Z*. (2nd Edition). New York: Chelsea House.
- Bloch, A. & Schuster, L. (2005). At the extremes of exclusion: deportation, detention and dispersal. *Ethnic and Racial Studies*, 28(3), 491-512.
- Bogus Woman, The*. (2015). Curtis Productions and Theatre by the Lake. <http://www.theboguswoman.com/> (Accessed: 20.02.2016)
- Conway, J. (2013). Transnational feminisms building anti-globalization solidarities. (Ed.: R. Reitan). *Global Movement*. London: Routledge, pp. 57-71.
- de Groot, Joanna. (2005). Anti-colonial subjects? Post-colonial subjects? Nationalisms, ethnocentrism and feminist scholarship. (Eds.: M. Maynard & J. Purvis). *New Frontiers in Women’s Studies: Knowledge, Identity and Nationalism*. London: Taylor and Francis, pp. 31-50.
- European Convention on Human Rights*. (1950). European Court of Human Rights. http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf/ (Accessed: 14.01.2016)

Gibson, S. (2013). Testimony in a culture of disbelief: asylum hearings and the impossibility of bearing witness. *Journal for Cultural Research*, 17(1), 1-20.

Gray colour psychology and meaning. (2016). *Colour Psychology: The Psychology of Colour and its Meaning*. Colour Psychology. <http://www.colorpsychology.org/gray/> (Accessed: 14.03.2016)

Grewal, I. (1998). On the new global feminism and the family of nations: dilemmas of transnational feminist practice. (Ed.: E. Shohat). *Talking Visions: Multicultural Feminism in a Transnational Age*. Cambridge: MIT Press, pp. 501-505.

Hall, R. J. (2015). Feminist strategies to end violence against women. (Eds.: R. Baksh & W. Harcourt). *The Oxford Handbook of Transnational Feminist Movements*. New York: Oxford UP, pp. 394-418.

Hopper, A. (2008, June 2). The Bogus Woman. Rev. of *The Bogus Woman*, by Kay Adshead. *The Stage Reviews*. <http://www.thestage.co.uk/reviews/review.php/20858/the-bogus-woman/> (Accessed: 6.01.2016)

Klein, H. (2012). Trauma drama: victims' traumatic memories in Kay Adshead's *The Bogus Woman* (2001) and Timberlake Wertenbaker's *Credible Witness* (2001). *Gender Studies*, 11, 62-73.

Kristeva, J. (1981). Women's time. (Trans.: A. Jardin & H. Blake.) *Signs*, 7(1), 13-35. http://www.jstor.org/stable/3173503?seq=1#page_scan_tab_contents/ (Accessed: 18.02. 2016)

Lemaitre, J. (2013). Violence. (Eds.: C. Motta & M. Saez). *Gender and Sexuality in Latin America- Cases and Decisions*. Springer: Dordrecht, pp. 177-231.

Mama Quilla Productions. (2009). *Mama Quilla Productions –Arts for Change*. <http://www.mamaquilla.org/about-us.html/> (Accessed: 6.01.2016)

Matthews, B. (1986). *The Herder dictionary of symbols: symbols from art, archaeology, literature and religion*. Chiron: Wilmette.

Mendoza, B. (2002). Transnational feminism in question. *Feminist Theory*, 3(3), pp. 313-332.

Okin, S. M. (1998). Feminism, women's human rights, and cultural differences. *Hypatia*, 13(2), 32-52.

Sierz, A. (2006, October 20). Playwright Kay Adshead Combines Feminism with Dreaming. Interview with Kay Adshead. *Theatre Voice*. <http://www.theatrevoice.com/audio/interview-kay-adshead-the-political-playwright-talks-to-ale/> (Accessed: 26. 01.2016)

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? (Eds.: C. Nelson & L. Grossberg). *Marxism and the Interpretation of Culture*. University of Illinois Press: Chicago, pp. 271–313.

A Transnational Feminist Analysis of Kay Adshead's The Bogus Woman (2001)

UNESCO Declaration on Cultural Diversity. (2001, November 2). UNESCO. http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html/ (Accessed: 22.04.2016)

Universal Declaration of Human Rights. (1951). United Nations. <http://www.un.org/en/documents/udhr/> (Accessed: 15.03.2016)

United Nations Declaration on the Elimination of Violence Against Women. (1993, December 20). United Nations. <http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r104.htm/> (Accessed: 20.02.2016)

Walker, L. (2008, September 1). Rev. of *The Bogus Woman*, by Kay Adshead. *The Independent*. <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/theatre-dance/reviews/the-bogus-woman-theatre-by-the-lake-keswick-914314.html/> (Accessed: 6.01.2016)

Watkins, B. (2001). Spinning into Butter. Rev. of *The Bogus Woman*, by Kay Adshead. *Theatre Journal*, 53(3), 481-484.

Welch, M., & Schuster, L. (2005). Detention of asylum seekers in the UK and USA: deciphering noisy and quiet constructions. *Punishment and Society*, 7(4), 397-417.

Woddis, C. (2001, February 22). Rev. of *The Bogus Woman*, by Kay Adshead. *Herald Scotland*. <http://www.heraldscotland.com/sport/spl/aberdeen/the-bogus-woman-bush-theatre-london-1.197672/> (Accessed: 28.01.2016)

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SAVAŞ VE BARIŞ KAVRAMLARINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Fikriye KANATLI

Hatay Bilim ve Sanat Merkezi, fikriyekanatli@gmail.com

Sinan SCHREGLMANN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Enformatik Bölümü, sinansch@gmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 06.05.2016 Makale Kabul Tarihi: 28.02.2017

Özet

Bu araştırmada ilk ve ortaokul öğrencilerinin savaş ve barış kavramlarına ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Hatay il merkezinde öğrenim görmekte olan ve basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilmiş 55 erkek (%43), 73 kız (%57) olmak üzere toplam 128 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu öğrencilerin savaş ve barış kavramı ile ilgili zihinlerindeki metaforları belirlemek amacıyla kendilerine sorulmak üzere üzerinde "Savaş gibidir, çünkü" ve "Barış gibidir, çünkü" yazan formlar hazırlanıp, formda yer alan bu boşlukları bir ders süresince hissettikleri gibi doldurmaları istenmiştir. Nitel araştırma ile desenlenen bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada verilerinin analizinde SPSS 20,0 programından yararlanılmış ve frekans, yüzde vb. betimsel istatistikler araştırmanın amacına paralel olarak sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Katılımcıların savaş ve barışı somut olay olarak algılamadıkları, soyut kavramlara daha fazla yer verdikleri, öğrencilerin savaş kavramını duygusal metaforlarla ifade etmek yerine, dini semboller kullanarak ifade etmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler; öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları kavramları daha rahat anlayabilmeleri amacıyla "savaş/barış/savaş ve barış" kavramlarını içeren metafor analizlerini daha fazla incelemelidirler.

Anahtar Kelimeler: *Metafor, Savaş ve Barış, Küresel Vatandaşlık, Program Geliştirme.*

ANALYSIS OF THE WAR AND PEACE CONCEPT THROUGH THE PERSPECTIVES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS VIA METAPHORS

Abstract

This study aims to determine the primary and middle school students' perception of the concepts of war and peace through metaphors. For this purpose, total of 128 students who are 55 male (43%) and 73 female (57%) were selected through simple-random sampling method from the schools in the central districts of the city of Hatay. In order to determine the metaphors in the minds of the students about the concepts of war and peace, a form including the questions of; "War is like because" and "Peace is like because" was created and presented to students requesting to fill in the blanks as they wish in a time period of a class hour. The method of content analysis was used in the study which was designed as a qualitative research. SPSS 20,0 software package was used in the analysis of the research data and descriptive analysis like frequency, percentage were presented in line with the purpose of the study. According to the findings of the study; it was determined that the participants do not perceive war and peace as a concrete concept but prefer more abstract concepts and also instead of describing war and peace with emotional symbols they usually prefer to use religious symbols. Consequently, it can be suggested that the metaphor analysis especially about war/peace/war and peace should be studied more in order teachers to comprehend the concepts in the minds of the students.

Key Words: *Metaphor, War and Peace, Global Citizenship, Program Development.*

Giriş

İnsanlık var olduğundan beridir birbiriyle savaş halindedir. Krallar, hanedanlar, uluslar, bloklar, paktlar, devletler birbirleriyle amansızca çatışmışlardır. Araştırmalar şimdiye kadar yapılan gerçek savaşların sayısının yaklaşık 14.000 kadar olduğunu göstermektedir. Demek ki insanlığın savaşız geçen günü hemen hemen yoktur (Daver, 1992). Bundan dolayıdır ki savaş ve barış başlangıçtan beri insanlığın ayrılmaz bir parçası olmuştur. İnsanoğlu doğayla mücadelesinde büyük başarıya ulaşmış, birçok ölümcül hastalığı yenmiştir. Fakat öldürme davranışına halen bir çözüm bulamamıştır (Aktaş & Safran, 2013).

Tolstoy, Savaş ve Barış adlı romanında Napolyon Savaşlarını ve onun getirdiği yıkımı büyük çöküntüyü eşsiz bir ustalıkla anlatmıştır (Tolstoy, 2015). Bazı eserlerinde ise savaşın yıkıcılığına rağmen toplumlar için olumlu yönleri olduğuna da dikkat çekmiştir. Bazı görüşlere göre savaş fiziksel gücü arttırır ve zayıflığı azaltır. Barış sanatının saf ve soylu duyguları, savaşlardan doğar. Bütün milletler gerçekleri ve düşüncenin gücünü savaşlardan öğrenmektedir. Milletlerin manevi duyguları savaşlarda artmakta, zayıflıkları barış zamanında yükselmektedir (Aktaş & Safran, 2013). Bu sebeplerden dolayı bir Latin atasözü ise savaş ve barış arasındaki ilişkiye dikkat çekmek için "Eğer barış istiyorsan savaşa hazır ol" der (Calleja, 1994).

Savaş ve barış kavramlarının yaşanan terör olayları ve iç savaşlarla bu kadar ön plana çıktığı günümüz dünyasında, "barış kavramına ve barış eğitimine" önem verilmesi gerekir (Berberoğlu, 2015). Barış eğitiminin temel esasları arasında ise "küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık" kavramı yer almaktadır.

Küresel vatandaş; sadece ülkesine karşı değil bütün insanlığa karşı sorumluluklarının bilincinde olan bir dünya vatandaşıdır. Aynı zamanda olaylara dünya veya insanlık gözüyle bakan ve gelecek nesillere sürdürülebilir bir yaşantı bırakmaya çalışan evrensel bir kişiliktir. Küresel vatandaşlık ise; demokratik yaşam, siyasi okur-yazarlık, ahlaki sorumluluk, sosyal katılım gibi kavramları da içeren çok geniş bir kavramdır (Kan, 2009). Küresel vatandaşlık içerisinde bu kadar fazla kavramı bulundurmasına rağmen özellikle günümüzde teknolojik gelişmelerdeki baş döndürücü hız, ülkeler arasındaki ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkiler sebebiyle uluslararası sınırların minimum seviyeye indirilmesi, kültürler arasındaki iletişimin yoğunlaşması "küresel vatandaşlık" kavramını ve eğitiminin önemini oldukça arttırmaktadır.

Atatürk; barışı tehdit eden ve savaşları davet eden en büyük nedenlerin, kaynakları yetersiz, aç, fakir ulusların varlığından, sömürge siyaseti güden açgözlü devletlerin hırslı tutumundan ve okulda daha küçük yaşlardan itibaren başka uluslara karşı olumsuz tutum içerisinde olan eğitim sisteminden kaynaklandığını söylemektedir (Daver, 1992; Serter, 1997; Crick, 1998; Gündüz & Gündüz, 2002; Kaya, 2003; Osler & Starkey, 2005). Bütün bu sebeplerden dolayı "küresel vatandaşlık" konusunun "savaş ve barış" kavramları üzerindeki etkisini araştırmak

eğitim sistemimiz için çok daha önemli ve gerekli bir hale gelmiştir. Çünkü eğitimin genel amacı, bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu yönüyle de eğitim hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenecek sürekli gelişmektedir (Kepenekçi,2000). Böylelikle çağdaş eğitim sayesinde bireyler özellikle ilköğretim kademesindeki okullarda demokratik, insanlara saygılı ve hoşgörölü yetişir.

Bir öğrencinin demokratik, insan haklarına saygılı ve küresel bakış açısına sahip bir şekilde yetişebilmesi için okullarda karşılıklı güvenin hâkim olduğu, çocuğın öğrenmesine ve sosyal gelişimine yardımcı olan, tüm çalışanların, birbirlerinin görüş ve değerlerine saygı gösterdiği, çocukların entelektüel, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlayabilen ve potansiyellerini değerlendirmelerine imkân sağlayan bir ortam olmalıdır. Bu ortam öğrencileri dünyanın aktif vatandaşlığına hazırlamalı ve bu konuda gerekli becerileri kazanmalarına yardımcı olmalıdır (Lynch, 1993). Diğer bir deyişle okulların amacı öğrencilere birer “dünya vatandaşı” olmayı öğretmektir (Merryfield & Subedi, 2001).

Ülkemizde uygulanan tüm eğitim programlarında her ne kadar eğitim sisteminin yukarıda belirtilen amaçlara ulaşmasını sağlayan kazanımlar bulunsa da eğitim programı içerisindeki bu amaçları gerçekleştirmeye çalışan en önemli derslerden biri “Sosyal Bilgiler” dersidir. Çünkü bu ders ile bağımsız düşünebilen, insan haklarına saygılı, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek amaçlanır (Aybek, 2006).

2005’de Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı denetiminde, yeni hazırlanan ilköğretim Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde, program içerisinde ara disiplin olarak “Küresel Vatandaşlık” alanına yönelik kazanımların bulunduğu görölmektedir (MEB, 2005). Küresel vatandaşlık kavramının öneminin artması ile sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirilmekte fakat bu durum yetersiz kalmaktadır. Artık evrensel değerleri benimseyen ve bu değerleri yaşantısının bir parçası haline getiren bireylerin yetiştirilmesine de ihtiyaç duyulmaktadır (Kan, 2009). Bu bireyler yerel kültürden aldıkları birikimleri, evrensel/küresel değerlerle bütünleştirmelidirler (Tezcan, 2002). Bununla birlikte küresel konularda yapılan eğitim, sadece bilgi vermekten kaçınmalı ve belli tutumların gelişmesine de yardımcı olmalıdır. Özetle küresel eğitim derslerinin, “Sosyal Bilgiler” dersinde küresel bakış açısını kazandırabilecek şekilde, eğitimi destekleyen teoriler ile birlikte verilmesi gerekir (Barak, 1991).

Metaforlar eğitimi destekleyen teorilerin temelidir. Metaforlar eski anlamları yok edip kendiliğinden yeni anlamlar kurar, anlamsal alanlar arasındaki sınırları değiştirir ve anlamın taşınmasıyla yapılan metafor başka bir ifadedeki tecrübenin bir boyutunu anlamamıza izin verir (Radman, 1997; Şevki, 2009; Eaglestone, 2009). Ayrıca metaforlar; eğitimde verilecek değerlerin sezdirilmesi açısından ve bireyin kendini ifade etmesi açısından oldukça önemlidir (Morgan, 1980; Ortony, 2002). Dolayısıyla eğitimin her kademesinde kullanılabilir (Botha, 2009). Çünkü

metaforlarla öğrencilerin okula, derse ya da öğretmene ilişkin zihinsel algılarını belirlemek mümkündür. Bu zihinsel imgelerin olumlu ve olumsuz olması eğitimi doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda metaforlar eğitimin içinde uygulamalı olarak kullanılabileceği gibi (Baker, 1991; Henig, 1994; Cerit, 2006; Saban, 2008; Eder, 2009; Güven & Güven, 2009; Oflaz, 2011; Özdemir, 2012; Doğan, 2014) eğitim sisteminin alt sistemlerine ve bu sistemleri oluşturan tüm unsurlara (Savaş ve Barış kavramları gibi) ilişkin algıların ortaya çıkarılmasında da kullanılabilir (Doğan, 2014). Bu sebeple bu araştırma ile öğrencilerin savaş ve barış kavramlarına yönelik algıları metaforlar aracılığı ile ortaya konmuştur. Bu açıdan bu çalışma; savaş ve barış ve sosyal bilgileri eğitim programı geliştirme konusunda yayınlanan makalelerin bir devamı ve tamamlayıcısı niteliğinde sayılabilir. Son yıllarda ülkemizde yaşanan terör olayları ve komşu ülkelerde yaşanan iç savaşlar düşünüldüğünde bu çalışmanın bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular küçük yaşta öğrencilerin zihinsel algılarını gözler önüne serdiği için araştırmada, metaforlarla ilgili yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak, son yıllarda ülkemizde meydana gelen terör olaylarının, komşu ülkelerde yaşanan iç savaşların ilkökul ve ortaokul öğrencileri üzerinde savaş ve barışa ilişkin algılarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Böylece bu araştırma, ilgili öğretmenlere, okul yöneticilerine ve eğitim programı geliştirme uzmanlarına okul içi ve okul dışı etkinliklerde “küresel vatandaşlık” adı altında savaş ve barış konularına eğitiminde nasıl yaklaşmaları gerektiği hususunda bakış açısı sunmaktadır. Böylelikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin savaş ve barış kavramlarına ilişkin algılarının belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Nihai olarak çalışmamızın temel amacı “ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin savaş ve barış kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir” denilebilir. Bu paralelde bu araştırma, Türkiye’de savaş ve barış konusu ile ilgili ortaokul öğrencilerinin metaforik algılarını ortaya koyarken, savaş ve barış konusunda yapılan bir metafor çalışması olması sebebiyle ilgili eğitim programı geliştirme uzmanlarına, akademisyenlere, ilgili kurum ve kuruluşlara yol göstermesi ve bilgi sunması açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu perspektifte değerlendirildiğinde çalışmada savaş ve barış kavramlarına yönelik “Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar nelerdir ve geliştirilen metaforlar hangi kavram kategorileri altında toplanmaktadır?” sorularına yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız (savaş ve barış vb.) olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Katılımcılar

Araştırma örneklemini Hatay il merkezinde öğrenim görmekte olan basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilmiş 55 erkek (%43), 73 kız (%57) olmak

üzere toplam 128 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf değişkenine ilişkin değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

Sınıf	f	%
4. Sınıf	26	20,3
5. Sınıf	21	16,4
6. Sınıf	34	26,6
7. Sınıf	25	19,5
8. Sınıf	22	17,2

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğrencilerden 26’sı (%20,3) 4.sınıf, 21’i (%16,4) 5.sınıf, 34’ü (26,6) 6.sınıf, 25’i (%19,5) 7.sınıf ve son olarak 22’si (17,2) ise 8.sınıf öğrencisidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Örnekleme yer alan tüm öğrencilerin savaş ve barış kavramı ile ilgili zihinlerindeki metaforları belirlemek amacıyla kendilerine sorulmak üzere sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında, literatürdeki mevcut çalışmalar incelenmiş ve üç ayrı eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda bir veri toplama formu hazırlanmış ve öğrencilere “Savaş gibidir, çünkü” ve “Barış gibidir, çünkü” yazan formlar verilmiş, formda yer alan bu boşlukları bir ders süresince hissettikleri gibi doldurmaları istenmiştir. Bu formdan elde edilen veriler nihai olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin analiz edilmesi aşamasında katılımcılar tarafından üretilen metaforlar dört aşamada incelenmiştir (Saban, 2008). İlk olarak kodlama ve eleme aşamasında katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar belli bir sıraya konmuş ve geçici bir liste oluşturulmuştur. Bu liste oluşturulurken katılımcıların belirttikleri metaforu açıklama biçimleri ile ifade edebilme becerileri irdelenmiştir. Bu işlem yapılırken doldurulmayan ve geçersiz sayılan (açıklama ile metaforu birbirine uymayan ya da herhangi bir metaforu içermeyen) formlar (n=5) elenmiştir. İncelemeler sonucunda toplamda 72 farklı metafor elde edilerek 72 metaforu en iyi temsil eden ifadelerin listesi yani “örnek metafor listesi” oluşturularak katılımcıların metafor imgelerinden savaş ve barış kavramını nasıl kavramsallaştırdığı belirlenmiştir.

Nitel araştırmalardaki iç geçerliliğe benzeyen nitel araştırmalarda güvenilirlik, “katılımcıların yorumlarını” araştırmaya doğrudan koyar (Thomas ve Magilvy, 2011). Bu doğrultuda araştırmanın sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla, verilerin analiz süreci şeffaf ve detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırma bulgularında elde edilen metaforlar için örnek metafor listesi oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla ortaya çıkan metafor imgelerinin belirlenen kategorileri temsil etme durumunu teyit etmek için eğitim bilimleri uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu aşamada nitel araştırma teknikleri konusunda deneyimli bir akademisyene ham metafor imgeleri ve kavramsal

kategorilerin yer aldığı listeler verilmiş ve bunları eşleştirmeleri istenmiştir. Ardından bu iki kodlayıcının (araştırmacı ve akademisyen) kategorileri karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık anlamında güvenilirliği belirlemek için Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen formül (güvenirlik=uzlaşma sayısı/(uzlaşma sayısı+uzlaşmama sayısı)) kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum 0,95 olarak çıkmış ve bu durum tutarlılığın oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Çünkü nitel araştırmalarda kodlayıcılar arasındaki uyum %90 ve üzerinde olması istenilen güvenirliliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca, verilerin sunulmasında, SPSS 20,0 programı kullanılmış, yüzde, frekans vb. betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmada geçerlilik ve güvenirliliği sağlayabilmek adına ayrıca araştırmacı sürekli olarak kendisini ve süreci eleştirel olarak sorgulamış, sürekli uzman görüşlerine başvurarak analizlerin-yorumların gerçeği yansıtıp yansıtmadığının teyit edilmesi sağlanmıştır. Son olarak “araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı” ve “yapılan çıkarımlara ilişkin kanıtlar” üçüncü kişilerin de süreci anlayabileceği açıklıkta ve ayrıntıda sunulmasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

Bulgular bölümünde katılımcıların savaş ve barış kavramları ile ilgili “Bence savaş/barış gibidir. Çünkü” biçiminde geliştirilen metaforlardan benzer olanlar aynı kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar frekans değerleriyle birlikte tablolara aktarılmıştır. Katılımcıların ifadeleri dikkate alınarak metafor benzerliğine karar verilmiştir. Bu doğrultuda savaş metaforu yedi ayrı kategori altında, barış metaforu ise altı ayrı kategori altında toplanmıştır.

Araştırma verilerine göre çalışma grubunu oluşturan 128 katılımcı, savaş kavramı ile ilgili 72 geçerli metafor üretmiştir. Elde edilen metaforlar anlam ilişkisi bakımından yeniden gözden geçirilmiş ve birbirine yakın anlamda olan metaforlar birleştirilmiştir. Katılımcıların savaş kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların genel dağılımı ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Savaş Kavramına Yönelik Üretilen Metaforlar

Metaforlar	f	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Kara / Siyah/ Kırmızı Renk	19	Duygusuz / Cansız / Cansız Varlık/ Ruhsuz	4	Korku Tüneli	1
Ölüm/Cinayet/ Katliam	14	Acımasızlık	3	Dünyanın En Çirkin Sesi	1
Kavga/İki Horozun Kavga Edişi/ Kedi-Köpek /Kedi-Fare	10	Düşmanlık	3	Sevgisi Olmayan Toplum	1
Kötü/Kötülük /Kötü Bir Şey/ Kötü Bir Adam/ Kötü Niyetli Bir İnsan/ Kötümserlik	9	Can Yakıcı Arkadaş/ Can Yakıcı Kor/ Ateş	3	Barış	1
Cehennem / Kıyamet/Kıyametin Kopması/ Bir Son	8	Ülke	2	Takvim	1
Karanlık /Karanlık Duygular/Bir Duygu/ Gece /Mezara Gömülme	8	Yıkılan Bina/ Harap Ev	2	Araba	1
Çatışma/Kanlı Çatışma/ Kan /Direniş/ Mücadele/ Kargaşa/ Güreş	8	Bizi Çok Düşüren Bir Şey / Bizi Yere Yıkan Bir Şey	2	Oyun	1
Asker/ Ordu/ Silah	4	Adaletsizlik	2	Çocuk	1
Küslük/Küskünlük/ İki Arkadaşın Küsmesi / Küsmüş İki Çocuğun İntikamı /Arkadaşlığın Bozulması	5	Rengini Kaybetmiş Gökkuşluğu / Rengi Solmuş Gül	2	Pazarlık	1
Ejderha/ Pirana/ Jaguar/ Vızıltısı Olmayan Arı	4	Eziyet	2		

Tablo2'de görüldüğü gibi savaş kavramına yönelik en çok üretilen metafor Kara/Siyah/ Kırmızı Renk metaforudur. Savaş kavramına yönelik oluşturulan metaforlar *duygu*, *çatışma*, *renk*, *dini sembol*, *doğa*, *nesne* ve *kişi* olmak üzere yedi kategori altında toplanmıştır. Tablo 3'de oluşturulan kategoriler ve bu kategorilere uygun "savaş" kavramına yönelik katılımcıların oluşturdukları metaforlar, frekansları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 3: Savaş Kavramına Yönelik Üretilen Metaforlara Ait Kategoriler

Kategoriler	f	Metaforlar
Duygu	32	Kötü Bir Şey (3), Acımasızlık(3), Düşmanlık(3), Adaletsizlik (2), Eziyet(2), Cansız (2), Kötülük (2), Karanlık Duygular (1), Bir Duygu (1) Duygusuz (1), Ruhsuz (1), Kötü (1), Kötümserlik (1), Küslük (1), Küskünlük (1), Küsmüş İki Çocuğun İntikamı (1), Arkadaşlığın Bozulması(1), Can Yakıcı Kor (1), Bizi Çok Düşüren Bir Şey (1), Sevgisi Olmayan Toplum (1), Barış (1), Dünyanın En Çirkin Sesi (1),
Çatışma	24	Kavga (7), Kan (2), Katliam (2), Kargaşa(2), Silah(2), Cinayet (2), Çatışma (1), Kanlı Bir Çatışma (1), Direniş (1), Mücadele(1), Güreş(1), Oyun (1), Pazarlık (1)
Renk	21	Siyah(15), Kara(3), Kırmızı Renk(1), Yeşil Renk (1), Rengini Kaybetmiş Gökkuşluğu (1),
Dini Sembol	19	Ölüm (10), Cehennem (5), Kıyamet (1), Kıyametin Kopması (1), Bir Son (1) Mezara Gömülme (1)
Doğa	14	Gece (3), Karanlık(2), Ateş (1), Ejderha (1), Pirana (1), Jaguar (1), Vızıltısı Olmayan Arı (1), İki Horozun Kavga Edişi (1), Kedi-Köpek(1), Kedi-Fare (1), Rengi Solmuş Gül (1)
Nesne	9	Ülke (2), Yıkılan Bina (1), Harap Ev (1), Araba (1), Bizi Yere Yıkan Bir Şey (1), Korku Tüneli (1), Takvim (1), Cansız Varlık (1)
Kişi	7	Kötü Bir Adam (1), Kötü Niyetli Bir İnsan(1), Can Yakıcı Arkadaş (1), İki Arkadaşın Küsmesi (1), Asker (1), Ordu (1), Çocuk (1)

Tablo3'e göre savaş kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar kategorileştirildiğinde en çok duyguya yönelik metaforların oluşturulduğu görülmektedir. 32 katılımcı "duygu" kategorisine yönelik metafor oluştururken, 24 katılımcı "çatışma", 21 katılımcı "renk", 19 katılımcı "dini sembol", 14 katılımcı "doğa", 9 katılımcı "nesne" ve 7 katılımcı "kişi" kategorisine ilişkin metafor üretmiştir. Savaş kavramı ile ilgili oluşturulan metaforlardan en fazla tekrarlanan 15 frekans değeri ile "siyah" metaforudur. Bunu ölüm (f=10) metaforu, kavga (f=7) metaforu ve cehennem (f=5) metaforu takip etmektedir. "Kötü bir şey, acımasızlık, düşmanlık, kara, gece" metaforları üç frekans değerine, "adaletsizlik, eziyet, cansız, kötülük, kan, katliam, kargaşa, silah, cinayet, karanlık, ülke" metaforları iki frekans değerine sahiptir. Savaş kavramına yönelik oluşturulan 52 metafor ise katılımcılar tarafından birer kez kullanılmıştır.

Duygu kategorisinde üç frekans değeri ile en fazla tekrar eden metaforlar "kötü bir şey, acımasızlık ve düşmanlık" metaforlarıdır. Bu kategoride yer alan metaforlar arasında dikkat çeken gerekçeler;

Ö113: "Savaş çok **kötü bir şeydir**. Birbirimizi öldürmek gibidir. Savaşta kimse birbirini tanımaz, kim olursa olsun düşmanını öldürür. Acımadan öldürmek çok kötü bir şey, düşmanı kim olursa olsun akrabası, kardeşi, arkadaşı, komşusu bile olsa öldürür"

Ö59: "Savaş **acımasızdır**. Çünkü savaşta kimse kimseye acımaz. Kötü insanlarla birlikte masumları da öldürüyorlar. Suçsuz insanların canlarını yakıyorlar. Huzuru ve mutluluğu yok ediyorlar. İnsanlardaki sevgiyi saygıyı kaçırıyorlar."

Ö71. "Savaş **düşmanlık** gibidir. Savaş iki insanı, iki kardeşi birbirine düşürür. Savaş hileleri birbirine düşman yapar. Savaş kavgadır, saygısızlıktır. Savaş herkesi birbirine düşüren kötü bir şeydir, insanların kavga etmesine sebep olur." şeklinde dile getirilmektedir. Duygu kategorisinde dikkat çeken diğer gerekçeler;

Ö52: "Savaş **küsmüş iki çocuğun intikamı** gibidir. Çünkü ülke içinde veya iki ülke arasında bir intikam almak isteyen veya o ülkenin yok olmasını isteyen insanlar o ülkeye karşı direnir. Böylece o iki ülke arasında savaş denilen şey ortaya çıkar ama savaş kötü bir şey ve savaşlarda zarar gören canlılar da var. Canlılara zarar vermemek için savaşlar olmasın."

Ö41: savaş kavramını; "Savaş **karanlık duygular** gibidir. Çünkü savaş insanları korku içinde yaşatır. Savaş cansız, ölü bedenlere yol açar."

Ö68: "Savaş **adaletsizlik** gibidir. Çünkü savaşta güçlü ve güçsüz vardır. Güçlü olan güçsüzü yener."

Ö97: "Savaş **sevgisi olmayan bir toplum** gibidir. Çünkü insanlar birbirine küs olduğu zaman herkes birbiriyle kavga eder. Bu da savaş gibidir. Savaşta herkes birbirini öldürür ve canlara kıyar. Tıpkı sevgisi olmayan bir toplum gibidir."

Ö110: "Savaş **can yakıcı kor** gibidir. Çünkü çoğu insan ölüyor, yüreklere ateş düşüyor."

Ö122: "Savaş **duygusuz, cansız** gibidir. Çünkü savaşmak çok kötü bir şeydir. Savaş insanları cansız, ruhsuz bir hale dönüştürür."

Ö 128: "Savaş **arkadaşlığın bozulması** gibidir. Çünkü bir kişi birisini sever, kavga bir kişinin başkasıyla küsmesine sebep olur." şeklindeki ifadelerdir.

Yirmi dört katılımcının savaş kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar çatışma kategorisine girmektedir. Çatışma kategorisinde 7 frekans değerine sahip kavga metaforunun en çok tekrar eden metafor olduğu görülmektedir. "Kan, katliam, kargaşa, silah, cinayet" metaforları ise, iki frekans değeri ile kavga metaforundan sonra tekrar eden metaforlardır. Çatışma kategorisinde bulunan metaforları geliştiren katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde: **kavga** metaforu için;

Ö79: "Savaş **kavga** gibidir. Çünkü herkes birbirini dövüyor, bağıyor ve herkes birbirinin canına kıyıyor. Savaşta öyledir.",

Ö7: "Savaş **kan** gibidir. Çünkü savaş bitince her yer kan olur."

Ö82: "Savaş **kanlı bir çatışma** gibidir. Çünkü hep kan dökülüyor, insanlar ölüyor."

Ö108: "Savaş **kargaşa** gibidir. Çünkü askerler ve düşmanlar bir kargaşa halindedir. Savaş insanlara zarar verir. Savaşta ya da kargaşa da her zaman şehitler olur. Ama Allah'a şükür Atatürk sayesinde ülkemizde savaş kalmadı, bizim ülkemizi savaştan ve kargaşadan kurtardı. Allah bu vatana bir daha savaş göstermesin." şeklindeki açıklamalar dikkat çekici bulunmuştur.

Metaforlara göre oluşturulan kategorilerden bir diğeri ise yirmi bir katılımcının metaforlarına göre belirlenen renk kategorisidir. Bu kategoride en fazla tekrar eden metaforun siyah renk (f=15) olduğu görülmektedir. Siyah metaforunun eş anlamlısı olarak kullanılan kara metaforu ise üç frekans değerinde tekrarlanmıştır. Kırmızı, yeşil ve rengini kaybetmiş gökkuşağı metaforları ise birer kez tekrarlanmıştır. Renk kategorisinde bulunan metaforları geliştiren katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde:

Ö12: "Savaş **kara** gibidir. Çünkü savaşlar hep karanlığa neden olur."

Ö70: "Savaş **rengini kaybetmiş gökkuşağı** gibidir. Çünkü ailemiz, arkadaşlarımız, yakınlarımız hepsi yok olup gidiyorlar."

Ö21: "Savaş **siyah bir renk** gibidir. Çünkü siyah sanki kanı ve kötülüğü temsil eder. Mesela zenci irka ayrımcılığa neden olduğu için siyah renk kardeşliği bozar." şeklindeki açıklamalar dikkat çekici bulunmuştur.

Dini sembol kategorisinde en çok tekrarlanan ölüm (f=10) metaforudur. Dini sembol kategorisi içinde katılımcıların oluşturdukları metaforlardan dikkat çeken gerekçeler arasında;

Ö6: "Savaş **ölüm** gibidir. Çünkü binler savaşınca ortada ölüm gerçekleşiyor. İnsanlar savaşınca birbirlerini öldürüyorlar. Bunun için savaş ölümdür."

Ö102: "Savaş **ölüm** gibidir. Çünkü bir ülkede savaş olunca herkes ya ölecek ya da başka bir ülkeye sığınacaktır." gibi ifadeler ölüm metaforuna yönelik dikkat çekici gerekçelerdir.

Ölüm metaforundan sonra en çok tekrarlanan ise cehennem (f=5) metaforudur.

Ö22 cehennem metaforu ile ilgili olarak "Savaş **cehennem** gibidir. Çünkü cehennemdeki gibi bombalar patlar, vücudumuza kurşunlar saplanır ve oklar batar." ifadesini kullanmıştır.

Oluşturulan diğer metaforlar kıyametin kopmasına ve bir sonun olduğuna yönelik oluşturulan metaforlardır.

Ö94: "Savaş **bir son** gibidir. Çünkü birçok insan suçsuz yere öldürülüyor. Savaşta ölen küçük çocukların daha hiç bir şeyden haberi

yok ki! Yeni doğmuş bebekler ölüyorlar, savaş çok kötü bir şeydir."
ifadesini kullanmıştır.

On dört katılımcının oluşturduğu metaforlar doğa kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoride en çok tekrar eden gece (f=3) metaforudur. Doğa kategorisi içinde katılımcıların oluşturdukları metaforlardan dikkat çeken gerekçeler arasında;

Ö37: "*Savaş bir **gece** gibidir. Çünkü hep kötü şeyler oluyor. İnsanlar ölüyor, canlar gidiyor, mallar yok oluyor. Hep karanlık şeyler, hep kötü şeyler... Hiç durmadan devam ediyor. Bir dursa bir barış olsa ne güzel olur. Ama olmuyor, insanların içinde hep kavga hep kötülük var...*"

Ö47: "*Savaş bir **ateş** gibidir. Çünkü kötü bir şeydir her yeri yakar."*

Ö81: "*Savaş **iki horozun kavga edişi** gibidir. Çünkü her iki uygarlık kendini haklı bulur ve kavga eder. İsteddiği şeyin olmasını ister kavgalar, savaşlar bu yüzdendir."*

Ö96: "*Savaş **renge solmuş gül** gibidir. Çünkü insanların hayatlarından ve yuvalarından ayrılmalarını başka nasıl tanımlayabiliriz ki? Aslında herkes barış içinde yaşasa hiç savaş olmasa herkes mutlu olsa ne güzel hayat olurdu."* gibi ifadeler yer almaktadır.

Dokuz katılımcının oluşturduğu metafor nesne kategorisinde yer almaktadır. Bu kategori de ülke metaforu iki kez tekrar etmiştir. Dikkat çeken gerekçeler arasında;

Ö107: "*Savaş bir **ülke** gibidir. Çünkü ülke nasıl kendi topraklarını başka bir ülkeye vermiyorsa, savaşta da topraklarını başka bir ülkeye vermemek için çıkar."*

Ö8: "*Savaş **yıkılan bir bina** gibidir. Çünkü savaşta insanların evleri yıkılıyor. Yaşayacak yerleri kalmıyor. Ne yaparsınlar?"*

Ö91: "*Savaş **bizi yere yıkan bir şey** gibidir. Çünkü bütün insanların hayatını mahvediyor. Kimse savaşı istemez ama ellerinde değil ki!"* yer almaktadır.

Kişi kategorisinde yer alan metaforlardan dikkat çeken gerekçeler arasında;

Ö57: "*Savaş **kötü bir adam** gibidir. Çünkü kötü adam tıpkı savaş gibidir. Savaş kötülerin en çok yaptığı işidir. Kötülük ile savaş arasında bence bir fark yoktur. Kötü insanlar savaş yoluyla masum insanların canına kıyıyorlar."*

Ö88: "*Savaş **can yakıcı bir arkadaş** gibidir. Savaş herkesin canını yakan, kontrolden çıkmış bir tır gibidir. Hiç iki ülke birbiriyle savaşmak ister mi? Savaş, savaşan iki ülkeye de zarar verir."* yer almaktadır.

Araştırma verilerine göre çalışma grubunu oluşturan 128 katılımcı barış kavramı ile ilgili 67 geçerli metafor üretmiştir. Elde edilen metaforlar anlam ilişkisi

bakımından yeniden gözden geçirilmiş ve birbirine yakın anlamda olan metaforlar birleştirilmiştir. Katılımcıların barış kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların genel dağılımı Tablo 4'de gösterilmiştir

Tablo 4: Öğrencilerin Barış Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Dost/Dostluk/Dostumuz/ Arkadaşlık	16	Gökkuşluğu /Canlı Renkli Duygulu/ Renkli Duygu/ Aynı Renkler / Renkli Güzel Hayaller	4	İnsanların İlacı	1
Beyaz Renk/ Temiz Beyaz Sayfa/ Yeşil /Mavi Renk/ Toz Pembe	14	Cennet	3	Savcı	1
Sevgi / Dayanışma / Saygı	14	Paylaşmak /Paylaşan Arkadaş/ Arkadaşının Sana Çikolata Alması	3	Eğlence	1
Kardeşlik / Aile	9	Kelebek/ Uğur Böceği/ Bir Canlı	3	Vicdan	1
İnsan/ İyi Niyetli İnsan / İyi İnsanlar/ Hayatımıza Renk Katanlar	8	Güzel / Güzel Bir Şey/ Dünyanın En Güzel Hareketi	3	Bir Bebeğin Doğuşu	1
Mutluluk/ Sevinç	7	Gökyüzü /Yıldız	2	Savaş	1
İyilik /İyi Bir Şey /Sevap	6	Adalet	2	Bir Ev	1
Birlik/Berberlik/ Bütünlük	7	Huzur	2	Özgürlük	1
Çiçek / Baharda Açan Çiçek/ Gül/ Mis Gibi Kokan Gül	5	Bayram	2	Sokak	1
Aydınlık/ Gündüz	4	Kavgayı Bitirmek /Küskünlükten Çıkmak	2	Saf Su	1
Orman /Ağaç/ Yemyeşil Doğa	4			Oyun	1

Tablo4'e göre öğrenciler barış kavramına yönelik en çok Dost/Dostluk/Dostumuz/Arkadaşlık metaforlarını üretmiştir. Barış kavramına yönelik oluşturulan metaforlar *duygu, kişi, doğa, renk, nesne* ve *dini sembol* olmak üzere altı kategori altında toplanmıştır. Tablo 5'de oluşturulan kategoriler ve "barış" kavramına yönelik öğrencilerin oluşturdukları metaforlar frekansları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Barış Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlara Ait Kategoriler

Kategoriler	f	Metaforlar
Duygu	59	Sevgi (11), Dostluk(9), Arkadaşlık(5), Mutluluk(5), İyilik(4), Beraberlik(4), Adalet(2), Huzur(2), Saygı (2), Sevinç(2), Birlik(2), Bütünlük(1), Dayanışma(1), Güzel(1), Paylaşmak(1), Eğlence(1), Vicdan(1), Özgürlük(1), Kavgayı Bitirmek(1), Küskünlükten Çıkmak(1), Oyun (1), Savaş (1),
Kişi	23	Kardeşlik (8), İnsan(5), Dost (2), Aile(1), İyi Niyetli İnsan(1), İyi İnsan(1) Hayatımıza Renk Katanlar(1), Paylaşan Arkadaş(1), Arkadaşının Sana Çikolata Alması(1), Savcı(1), Bir Bebeğin Doğuşu(1),
Doğa	19	Aydınlık(3), Çiçek(2), Orman(2), Baharda Açan Çiçek(1), Gül(1), Mis Gibi Kokan Gül(1), Gündüz(1), Ağaç(1), Yemyeşil Doğa(1), Kelebek(1), Uğur Böceği(1), Bir Canlı(1), Gökyüzü (1), Yıldız(1), Saf Su(1)
Renk	18	Beyaz Renk(10), Yeşil(1), Aynı Renkler(1), Canlı Renkli Duygulu(1), Renkli Duygu(1), Mavi Renk(1), Toz Pembe (1), Renkli Güzel Hayaller(1), Gökkuşluğu(1)
Nesne	8	Tertemiz Beyaz Sayfa(1), İyi Bir Şey(1), Güzel Bir Şey(1), Dünyanın En Güzel Hareketi(1), İnsanların İlacı(1), Bir Ev(1), Oyun (1), Sokak(1)
Dini Sembol	6	Cennet(3), Bayram (2), Sevap (1),

Tablo5'e göre barış kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar, en çok duygu kategorisinde yer almaktadır. 59 katılımcı duygu kategorisine yönelik metafor oluştururken, 23 katılımcı kişi, 19 katılımcı doğa, 18 katılımcı renk, 8 katılımcı nesne ve 6 katılımcı dini sembol kategorisine yönelik metaforlar oluşturmuştur. Barış kavramı ile ilgili oluşturulan metaforlardan en çok sevgi (f=11) metaforu tekrar etmiştir. Bunu beyaz renk (f=10), dostluk (f=9), kardeşlik (f=8) metaforları takip etmektedir. Arkadaşlık, mutluluk, insan 5 kez, iyilik, beraberlik 4 kez, cennet ve aydınlık metaforları 3 kez tekrar etmektedir. Dost, adalet, huzur, saygı, sevinç, birlik, çiçek, orman ve bayram metaforları ise iki kez tekrar edilmektedir. 44 metafor ise katılımcılar tarafından birer kez kullanılmıştır.

Duygu kategorisinde yer alan sevgi metaforu (f=11) katılımcılar tarafından en çok tekrar edilen metafordur. Sevgi metaforunu dostluk (f=9), arkadaşlık (f=5), mutluluk (f=5), iyilik (f=4) ve beraberlik (f=4) metaforları takip etmektedir. Adalet, huzur, saygı, sevinç ve birlik metaforları iki kez tekrar etmektedir. Duygu kategorisinde dikkat çeken ifadeler arasında;

Ö69: "**Barış sevgi ve dayanışma gibidir. Çünkü insanlar hep el ele dayanışma ve sevgi ile insanlığa koşar. Birbirlerine zarar vermez, kimseyi incitmez, kardeşçe yaşar. Bizde barışa doğru ilerleyelim.**"

Ö102: "Barış **sevinç, mutluluk** gibidir. Çünkü barış içinde yaşayan bir ülkede herkese eşit ve iyi davranılır. Halk hep mutlu olur."

Ö103: "Barış **dostluk** gibidir. Çünkü herkes birbirine iyi ve hoşgörülü davranır. Böylece insanların birbirlerine sevgisi ve saygısı artar."

Ö40: "Barış bence **iyilik** gibidir. Çünkü barış halindeki insanlar kendilerini iyi ve güvende hisseder. Kimi insan savaştan, kavgadan yanadır. Ama ben barıştan, sevgiden ve iyilikten yanayım."

Ö68: "Barış **adalettir**. Barışta herkes birbirini sever ve sayar. Barışta güçlü ve güçsüz yoktur. Herkes eşittir." yer almaktadır.

Kişi kategorisinde yer alan kardeşlik metaforu (f=8) katılımcılar tarafından en çok tekrar edilen metafordur. Bu metaforu, insan (f=5) ve dost (f=2) metaforları takip etmektedir. Kişi kategorisi içinde katılımcıların oluşturdukları metaforlardan dikkat çeken gerekçeler arasında;

Ö11: "Barış bence **kardeşlik** gibidir. Çünkü her insan barışırsa kardeş olur."

Ö5: "Barış **insan** gibidir. Çünkü barış insanları savaştan, kavgadan ayırır. Onun için barış insandır."

Ö109: "Barış bir **dostumuz** gibidir. Çünkü dünyada barış olmazsa insanlık diye bir şey kalmaz. O insan sana değer veriyorsa o insanlığın değerini bilmeliyiz. Bir dostumuz varsa ne mutlu bize..."

Ö88: "Barış **paylaşan arkadaşlar** gibidir. Barışın olduğu yerde huzur vardır. Huzurun olduğu yerde kardeşlik vardır. Bir ülkede paylaşma varsa o ülkede barış vardır."

Ö97: "Barış **arkadaşının sana çikolata alması** gibidir. Çünkü arkadaşlarınla barış olduğun zaman arkadaşınla iyi vakit geçirirsin. Arkadaşında sana çikolata ısmarlar ve buna çok sevinirsin. Barışta öyledir." gibi ifadeler yer almaktadır.

On dokuz katılımcının oluşturduğu metaforlar doğa kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoride en çok tekrar eden aydınlık (f=3) metaforudur. Çiçek ve orman metaforları ise iki kez tekrar eden metaforlardır. Doğa kategorisi içinde katılımcıların oluşturdukları metaforlardan dikkat çeken gerekçeler arasında;

Ö42: "Barış **aydınlık** gibidir. Çünkü barış ile insanlar savaşmaz ve arkadaş kalırlar. Hayatımız aydınlanır, mutlu oluruz"

Ö33: "Barış benim için bir **çiçek** gibidir. Çünkü herkes kardeşlik ve sevgi içindedir. Mesela gül ve papatya çiçekleri gibi, ikisi de aynı bahçede yaşıyor. Ama bir gün papatya gül kırmızı diye, gül de papatyayı beyaz diye kıskanırsa ne olur o bahçede? Ama öyle bir şey olmaz ise bütün çiçekler barış içinde yaşarlar."

Ö50: "Barış **orman** gibidir. Çünkü orman ağaçlarla dolu, hayvanlarla mutlu bir yerdir. Ormanda herkes mutlu ve barış içindedir. Bu yüzden insanlarda, ormanlarda barışa benzer. Orman

insanları bir arada tutar ve insanlara iyi, adaletli olmayı öğretir. Barış mutluluktur, huzurdur."

Ö98: "*Barış **mis gibi kokusu olan gül** gibidir. Çünkü insan barış içinde bir yerde yaşayınca orası güzel kokar. Gül çiçeği en güzel çiçekler arasında yer alır. Barış en güzel şeydir."*

Ö55: "*Barış **ağaç** gibidir. Çünkü ağaç insanlara, evrene iyilik eder. İnsanlara oksijen verir, onları yaşatır. Barışta aynen öyledir. İnsanları birbirine bağlar, onları sevgiyle yaklaştırır. Bir ülkede mutluluk istiyorsak barışa başvurmalıyız."* gibi ifadeler yer almaktadır.

Bir diğer kategori renk (f=18) kategorisidir. Bu kategori de barış kavramı en çok beyaz renk (f=10) metaforuna benzetilmektedir. Diğer sekiz metafor ise katılımcılar tarafından bir kez tekrar edilmiştir. Renk kategorisinde dikkat çeken ifadeler arasında;

Ö32: "*Barış **beyaz renk** gibidir. Çünkü beyaz renk bulutlara benzer. Bulutlarda bana barışı anımsatır."*

Ö40: "*Barış bence **yeşil** rengindedir. Niye biliyor musunuz? Çünkü doğru olan birçok şey yeşil rengindedir."*

Ö41: "*Barış **renkli güzel hayaller** gibidir. Çünkü barış mutluluk demektir. Barış insanların uzun ömürlü kalmaları demektir. Barış gerçek olan bir şeydir."* yer almaktadır.

Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre oluşturulan bir diğer kategori ise nesne kategorisidir. Bu kategoride birden fazla tekrar eden metafor bulunmazken, katılımcıların oluşturdukları metaforlar arasında dikkat çeken;

Ö31: "*Barış **tertemiz beyaz bir sayfa** gibidir. Çünkü barış; birlik, beraberlik, dayanışma ve kardeşlik demektir. En güzeli ise tam bir beyaz sayfa gibidir. Kirletilmemiş, üstüne basılmamış, tertemiz bir sayfa... Tüm insanlar birbirine sahip çıkmalı barış içinde yaşamalıdır."*

Ö83: "*Barış **insanların ilacı** gibidir. Çünkü herkes üzülünce ihtiyacı olan sadece barıştır. Barış ağır kesici gibidir. Mesela günümüzden örnek vereyim; Suriye! Suriye'de savaş var, insanlar mutsuz ve acılı. İşte Suriye'ye barış lazım ve sevgi lazım. O yüzden en doğru yol barışla başlar."*

Ö84: "*Barış **bir ev** gibidir. Çünkü her şeyi, her canlıyı bir arada tutar. Barış her şeyin başıdır. Barış sayesinde özgürüz."* ifadeler yer almaktadır.

Dini sembol kategorisinde tekrar eden metaforlar, cennet (f=3) ve bayram (f=2) metaforudur. Sevap metaforu ise bir katılımcı tarafından benzetilmiştir. Dini sembol kategorisinde dikkat çeken ifadeler arasında;

Ö51: "*Barış **cennet** gibidir. Çünkü herkes mutlu ve huzurludur. Her yerden bağırsıklar yerine gülücükler, mutluluk çiçekleri vardır. Cennette böyle mutlu gülücükler var. Bu yüzden ben barışı cennete benzetiyorum."*

Ö24: "*Barış sevap gibidir. Çünkü barış arkasında iyi bir toplum bırakır.*"

Ö119: "*Barış bayram gibidir. Çünkü barışta bayram günü gibi seviniriz, mutlu oluruz*" ifadeleri yer almaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Barış; pozitif bir güç olarak başkalarını affetmek, başkalarına saygı göstermek, başkalarıyla işbirliği yapmak ve şiddetin tüm türlerini azaltmayı amaçlayan bir süreçtir (Harris ve Morrison, 2003). Son zamanlarda ülkemizin içinde bulunduğu duruma bakıldığında insanların başkalarına saygı göstermediği, başkalarını affetmeye yönelik duyarlılığının azaldığını, şiddetin daha arttığı bir süreci gözlemlemekteyiz. İşte böyle zamanlarda yaşarken, barış kavramının varlığına ihtiyacımız bin kat daha da artmaktadır. Gelecek nesillerin barışa karşı daha hassas, daha duyarlı olması gerekmektedir. Çocuklarımızın saygıya dayalı ve onurlu bir yaşam sürebilmesi bu bağlamda, barış içerisinde yaşaması, eğitim sürecindeki en temel amaçlardan biri olmalıdır. Çalışmamızda amaçladığımız durum "öğrencilerin savaş ve barış kavramlarına yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmak" olduğundan elde edilen bulgulara bakıldığında; savaş ve barış kavramları hakkında oluşturulan metaforlar kategorileştirildiğinde en çok duygu kategorisinde metaforlar oluşturulduğu görülmektedir. Savaş kavramı hakkında oluşturulan metaforlar sınıf bazında incelendiğinde ise, duygu içeren ifadeler en az dördüncü sınıfta kullanılmakta iken, en çok ise altıncı sınıf öğrencileri tarafından tercih edilmiştir.

Barış kavramı hakkında en çok altıncı sınıf öğrencileri duyguya yönelik metaforlar oluştururken, en az ise sekizinci sınıf öğrencileri tarafından duyguya yönelik metaforlar oluşturulmuştur. Savaş ve barış kavramlarına yönelik en çok altıncı sınıf öğrencilerinin duygusal ifadelerle yer vermesi dikkat çekicidir. Bunun nedeni içinde buldukları yaş aralığındaki bireylerin olaylara duygusal bakmaya eğimli olması olarak yorumlanabilir. Aynı durum dördüncü sınıf öğrencileri için de geçerlidir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin duyguya yönelik az sayıda ifade kullanmasının nedenlerinden biri öğrencilerin henüz soyut işlemler dönemine geçmemiş olmaları olabilir. Ayrıca katılımcıların içinde buldukları çevresel faktörlerden dolayı küresel sorunlara karşı muhakeme yeteneklerinin tam gelişmediği ve dar bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bununla ilgili olarak dördüncü sınıflara yönelik dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise öğrencilerin en fazla "dini sembol" kategorisine ait metaforlar oluşturmasıdır. Dördüncü sınıfa giden sekiz katılımcı savaş kavramını ölüm metaforuna benzetmektedir. Üç katılımcı cehennem metaforunu kullanırken, bir katılımcı ise savaşı mezarda gömülmeye benzetmiştir. Barış kavramı için kullanılan altı dini sembolün yarısı da dördüncü sınıf öğrencileri tarafından benzetilmiştir. Bu durumun nedenini sorgulamak amacıyla öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucunda katılımcılar, uygulamanın yapıldığı süreçte sınıf arkadaşlarının bir yakınının Suriye iç savaşında öldüğünü belirtmişlerdir. Bu durumdan dolayı öğrenciler savaş kavramını duygusal metaforlarla ifade etmemiş ve dini semboller kullanmıştır. Bu durum;

Ö5: "Savaş ölüm gibidir. Çünkü savaşta çok kişi ölüyor, hayatını kaybediyor. Bunun için savaş ölümdür."

Ö17: "Savaş cehennem gibidir. Çünkü birbirlerini öldürenler hemen cehenneme, kıpkırmızı ateş bir yere giderler." Metaforları ile örneklendirilebilir.

Savaş ve barış kavramları ile ilgili metaforlar kategorileştirildiğinde her iki kavram için duygu, kişi, doğa, renk, nesne ve dini sembol kategorileri ortak iken, savaş kavramı için farklı olarak "çatışma" kategorisi eklenmiştir. Katılımcılar, Suriye sınırına yakın bir bölgede bulunduğu için mülteciler ile sıcak ilişki içindedirler. Katılımcıların savaş kavramına ilişkin metaforlar oluşturduklarında bu durumdan etkilendikleri düşünülmektedir. Savaş kavramı için duyguya yönelik ifadelerden sonra en fazla metafor üretilen kategorinin çatışmaya yönelik ifadeler olmasının nedeni içinde buldukları ortam olabilir. Yirmi dört katılımcı savaş kavramını çatışma kategorisi altında birleştirilen ifadelerle betimlemiştir. Örneğin, Ö60 savaş kavramını kavga metaforuna benzetmiş, gerekçesini ise; "Savaş kavga gibidir. Çünkü kavgalarda herkes birbirini öldürmeye çalışır ve çok kötü şeyler olur. Sonunda genellikle çocuklar, anneler ve suçsuzlar üzülür" şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf düzeyinde incelendiğinde ise en çok yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma kategorisine ait metaforlar ürettiği görülmektedir.

Katılımcılar, savaş ve barış kavramlarını doğa kategorisinde yer alan metaforlarla ifade ettiği görülmüştür. Doğa kategorisi içinde yer alan metaforlar sınıf bazında incelendiğinde savaş kavramına yönelik en çok beşinci sınıf öğrencilerinin bu kategoriye ait metafor ürettiği; bunun yanı sıra altıncı sınıf öğrencilerinin savaş kavramına yönelik doğa kategorisi içinde hiç metafor üretmedikleri görülmektedir. Barış kavramına yönelik, doğa kategorisinde yer alan metaforlar incelendiğinde ise en çok altıncı sınıf öğrencilerinin, en az sekizinci sınıf öğrencilerinin metafor ürettikleri görülmüştür.

Katılımcılar, savaş ve barış kavramlarını renk kategorisinde yer alan metaforlarla ifade etmiş, savaş kavramı için en çok siyah metaforu kullanılırken, barış kavramı için de beyaz metaforu kullanılmıştır. Zıtlıkları simgeleyen savaş-barış kavramı katılımcılarda yine zıtlıkları temsil eden siyah-beyaz kavramını çağrıştırmış olması dikkat çekicidir.

Nesne kategorisinde savaş kavramı dokuz metafor aracılığı ile ifade edilirken barış kavramı ise sekiz kez ifade edilmektedir. Katılımcıların savaş ve barışı somut olay olarak algılamadıkları, soyut kavramlara daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların kişi kategorisinde yer alan barış kavramı için oluşturdukları metaforlar incelendiğinde bir başkasının yaptığı olumlu davranışla barışın olabileceği düşüncesine hâkim oldukları görülmektedir. Ayrıca kardeşlik metaforu en sık tekrar eden metafordur. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde savaşın ne denli ciddi bir olgu olduğunu kavrayamadıklarını gösteren örnekler de mevcuttur. Örneğin;

Ö14: "Savaş çocuk gibidir. Çünkü savaş çocukların oyunu gibidir."

Ö99: "Savaş oyun gibidir. Çünkü herkeste silah olur ve savaşır, Sonrada karşısındakileri öldürürler."

Yukarıdaki ifadelerle öldürmenin, savaşmanın basit ya da sıradan bir olay-durum olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu tarz örnekler her sınıf seviyesinde karşımıza çıktığından dolayı, öğrencilerin var olan iç ve dış savaşa karşı farkındalıklarının artırılması gerektiği söylenebilir.

Çalışmamızın bulgularına paralel olarak savaş ve barış kavramları ile ilgili olarak son zamanlarda barış eğitimine yönelik çalışmaların artmış olduğu ve bu konudaki farkındalıkların arttırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Örnek olarak Demir (2011) yılındaki çalışmasıyla Türkiye’de barış eğitimine ilişkin bakış açısını incelemiş, Karaman (2010) ise üniversite öğrencilerin ulusal barıştan anladıkları kavramlar üzerinde durulmuştur. Savaşın nedeni olarak ise kaynakların paylaşımında yaşanan sıkıntılar devlet/insanlar arası yaşanan anlaşmazlıklar işaret edilmiştir.

Yukarıda yer alan tüm bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmamızın bulguları paralelinde okullarımızda büyük bir özveri ile çalışan eğitimcilerin, öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları metaforları daha rahat anlayabilmeleri adına, özellikle savaş/barış/savaş ve barış kavramlarını içeren metaforların analizlerine daha fazla ağırlık vermeleri gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

Aktaş, Ö. & Safran M. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış kavramı ile ilgili düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 1587-1619.

Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Baker, P. J. (1991). Mindful engagement: metaphors for school improvement, *The Education Digest*, 12, 32-35.

Barak, L. (1991). *Implementation of a mandated senior high global curriculum in the Colchester-East Hants District of Nova Scotia*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Saint Mary University, Halifax.

Berberoğlu, E. (2015). Sosyal bilimlerde tarihsel empati ve bakış açısı kazanma, *Turkish History Education Journal*, 4(1), 216-226.

Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education, *South African Journal of Education*, 5, 431-444.

Calleja, J. (1994). *Alternative trends to peace-building*, Msida: Gutenberg Press.

Cerit, Y. (2006). School metaphors: the views of the students, teachers and administrators, *Eğitim Bilimleri Teori ve Uygulama*, 12, 3-13.

Coşkun, E. (2008). *Barış eğitimi programının öğrenci üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Crick, B. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory committee on citizenship, http://www.qcda.gov.uk/6123_crick_report_1998.pdf, (Erişim Tarihi: 11.02.2014).

Daver, B. (1992). Savaş ve barış üzerine, *Atatürk Yolu Dergisi*, 3(10), 181-186.

Demir, S. (2011). Türkiye'de barış eğitimine bakış: tanımlar, zorluklar, öneriler: nitel inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 4. 1739-1745.

Doğan, D. (2013). Öğretmen adaylarının perspektifinden okul kavramının metaforlarla analizi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 361-382.

Eagleton, R. (2009). *Metaphors and figures of speech (Cilt 1)*, Canada: Taylor&Francis.

Eder, K. (2009). *Metaphor and cultur*, Germany: Grin Verlag.

Eryılmaz, A. (2009). Barışa yönelik tutumların özsayı ve cinsiyet değişkenleriyle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12. 23-31.

Gündüz, M. & Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık bilinci*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Güven, S. & Güven, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir araştırma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 31, 503-512.

Harris, I. M., Morrison, M. L. (2003). Peace education (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarlandHenig, Jeffrey (1994). *Rethinking School choice: limits of the market metaphor*, UK: Princeton University Press.

Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.

Karaman Kepenkçi, Y. (2010). Üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43, 27-49.

Kaya, A. (2003). *Uluslararası ilişkilerde sınır tanımayan sorunlar-göç, yurttaşlık, insan hakları, toplumsal cinsiyet, küresel adalet ve güvenlik*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*, Ankara: Kozan Ofset.

Lynch, J. (1993). *Education for citizenship in a multicultural society*, London: Cassell Pub.

MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuz (Taslak Basım)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Merryfield, M. & Subedi, B. (2001). *The social studies curriculum. Wayne Ross (Ed.), Decolonizing the mind for world-centered global education*, NY: State University Of Newyork Press.

Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organizational analysis, *Administrative Science Quarterly*, 12, 605-622.

Oflaz, G. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin "matematik" ve "matematik öğretmeni" kavramlarına ilişkin metaforik algıları*, Ankara: Siyasal Kitapevi.

Ortony, A. (2002). *Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press.

Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship-democracy and inclusion in education*, Newport: Open University Press.

Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 33, 213-224.

Radman, Z. (1997). *Metaphors: figures of the minds*, Netherlands: Kluwer Academic.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 459-496.

Serter, N. (1997). *21. Yüzyıla doğru insan merkezli eğitim*, İstanbul: Kayhan Matbaası.

Şevki, A.(2009). *Edebiyat ve yorum*, Ankara: Havuz Yayınları.

Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve küresel toplumda eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Tolstoy, L. N. (2015). *Savaş ve barış (2 Cilt)*, İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. baskı)*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ERGENLERDE UTANGAÇLIK, KENDİNİ GİZLEME VE SOSYAL MEDYA TUTUMLARI İLİŞKİSİ¹

Binaz BOZKUR

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, b.bozkur@hotmail.com

Mehmet GÜNDOĞDU

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mhgundogdu@gmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 10.05.2016 Makale Kabul Tarihi: 13.03.2017

Özet

Bu araştırmanın birinci amacı lise öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik tutumlarını kendini gizleme ve utangaçlığı yordayıp yordamadığını belirlemektir. İkinci amacı ise, sosyal medyada sahte hesap kullanan ve kullanmayan yine kendini farklı yansıtan ve farklı yansıtmayan ergenlerin kendini gizleme ve utangaçlık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmaya 241 (128 kız, 113 erkek) lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Utangaçlık Ölçeği, Kendini Gizleme Ölçeği, Sosyal Medya Tutumları Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumların alt boyutları olan sosyal yetkinlik ve sosyal izolasyon boyutları ile utangaçlık ve kendini gizleme puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal medyaya yönelik tutumlardan sosyal yetkinlik ve sosyal izolasyonun utangaçlık ve kendini gizleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı gözlemlenmiştir. Çalışma grubunun % 28'inin sahte hesap kullandığı, % 20,7'sinin bazen ve % 3,7'sinin ise sürekli olarak kendini farklı yansıtan paylaşımlar yaptığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca sosyal medyada sahte hesap kullanan ve kendini gizleme puanlarının sahte hesap kullanmadığını ve kendini farklı yansıtmadığını belirten ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları ilgili literatür ışığında incelenmiş ve tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Utangaçlık, sosyal medya, kendini gizleme, sahte hesap

THE RELATIONSHIP BETWEEN SHYNESS, SELF CONCEALING AND SOCIAL MEDIA ATTITUDES IN ADOLESCENTS

Abstract

The aim of present research was to investigate the relationship between shyness, self-concealing behavior and social media attitude. The study group consisted of 241 high school student (128 female; 113 male). Shyness Scale, Self-Concealing Scale, Social Media Attitude Scale and Personal Information Sheet were used as the measuring instruments. Results showed a relationship between shyness and self-concealing inventory scores and social efficacy and social isolation subtests scores of social media attitude scale. So that, it is observed that social efficacy and social isolation subtests scores predicted shyness and self-concealing inventory scores. In the present research, it was observed that 28% of the participants was using fake account on social media and 20,7% of them sometimes and 3,7% of them frequently share the things reflecting themselves different from real. In addition, it was observed that adolescents using fake account in social media and reflect themselves as another person have obtain higher shyness and self-concealing inventory scores.

¹ Bu çalışma 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Keywords: *Shyness, social media, self-concealment, fake account*

Giriş

İnternet, çağımızda oldukça fazla kullanılan ve yaygınlığı gittikçe artan bilgi ve iletişim araçlarından biridir. Bilgiye erişim, iletişim, alışveriş, eğlence, gibi alanlarda sağladığı kolaylıklar interneti vazgeçilmez bir araç haline getirmiştir. İletişim, ilişkiler, sanat, eğitim, dil, kısaca tüm yaşamda sanal ortamın etkisi gözlemlenmektedir. Sosyal medya ise internet aracılığıyla yaygınlaşan ve gün geçtikçe yaygınlığı artan bir olgudur

Sosyal medyayı tam olarak tanımlamak zor olsa da bazı kaynaklarda sosyal medya; zaman ve mekân sınırlaması olmadan (mobil tabanlı), paylaşımın, tartışmanın esas olduğu bir insanî iletişim şekli olarak tanımlanmaktadır (Vural – Akıncı ve Bat, 2010). Günümüzde bloglar (ağ günlüğü), Facebook, Friendfeed, Youtube gibi sosyal ağları, forum alanlarını ve hatta haber sitelerinin yorum alanlarını da kapsayan platformlar sosyal medya kapsamına girmektedir. Sosyal ağların parçalarını oluşturan kullanıcıların ürettiği içerik, sosyal medyanın temelini oluşturmaktadır (Büyükşener, 2009). Günümüzün sanal ortam kullanıcıları tarafından bir alışkanlık haline gelen sosyal medya kullanımı, her kültürden ve her kesimden geniş kitlelerin, sosyal taleplerine yanıt verirken; aynı zamanda bu ortamı eleştirenlerin hedefi konumundadır. Yeni iletişim ortamlarının gelişmesi, her kesimden bilgi iletişim teknolojilerine olan ilginin artması, sosyal medyanın gücünü arttırmakta, sosyalleşme kavramına da yeni bir boyut kazandırmaktadır (Vural – Akıncı ve Bat, 2010).

Hazar (2011), bireylerin kullandıkları siteler aracılığıyla profillerini oluşturduğunu ve bunlara dayanarak iletişimde bulunabildiklerini, yine bu profiller yardımıyla diğerlerini beğenme ve etkileşimde bulunma imkânı bulabildiklerini belirtmekte bu nedenle de sosyal ağların popülarlığını kullanıcıya göre özelleşebilme özelliğine bağlamaktadır. Bireyler sosyal medya aracılığıyla iletişimde bulunduğu kişilerin biyolojik ve toplumsal varlığını, sesini, görüntüsünü, cinsiyetini, kısaca kişisel tarihini dikkate almaksızın iletişimde bulunabilmektedir. Bireyler kimlikle oynamanın yeni olanaklarına erişebilmekte; cinsiyet isim toplumsal rol ve statüsünü farklı yansıtabilmektedir. Bu iletişim kurgusal kimliklerle yürütülebilmektedir (Timisi, 2003). Sosyal medyadaki profillerin gerçek kimlikle bire bir örtüşmediğini gözleyen araştırmalar (Ekşi, Erden, Erdoğan, ve Yılmaz, 2013) kurgusal kimliklerin varlığını destekler niteliktedir. Bu kurgusal kimliklerin diğer bir adı da sanal kimliktir. Ögel'e (2012) göre sanal kimlik bir yalan ve aldatma değil kendini ifade biçimidir ve sosyal medyada var olmayı tercih edenlerin iki kimliği vardır: bunlardan biri gizlemek istedikleri gerçek yönlerini de içeren gerçek kimlik, diğeri ise gerçek yaşamda sahip olamayıp hayalini kurduğu vasıflara büründüğü sanal kimliktir. Karaduman'a (2010) göre ise çevrimiçi görünmezlik, kimliği bölmüş ve akışkan hale getirmiş, bu durum sanal kimlik kılıfı altında bireye çoklu kimlikleri benimseme imkânı vermiştir.

Birey sosyal beğeni kazanmak ve olumlu izlenimler oluşturmak için kendi niteliklerini yüceltme, örnek insan olma, sevgi dolu ve şefkatli davranma gibi taktikler

de kullanarak kendine yönelik algıları yönetebilmektedir (Armağan, 2013). Bu anlamda sosyal medya kişilerin kendini farklı yansıtabildiği bir ortamdır. Diğer bir deyişle sosyal medya profilleri, kendini ifşa etme ve gizleme için kullanıcılara fırsatlar sunmaktadır. Kendini gizleme ve kendini ifşa etme arasındaki denge kişiden kişiye değişmekte ve bu değişim kısmen de olsa kişilik özellikleriyle açıklanabilmektedir (Quercia ve Ark. 2012).

Sosyal medya kullanımında önemli bir yere sahip olduğu düşünülen kendini gizleme, kişilik özelliği kaygı, depresyon vb. psikolojik sıkıntılara yol açarak bireyin iyilik halini olumsuz etkilemekte ve bireyi sosyal destekten yoksun bırakarak ilişki doyumunun düşmesine yol açabilmektedir. (Magsamen-Conrad, Billotte – Verhoff ve Greene, 2014). Yani kendini gizleme hem kişilik değişkeni hem de kişiler arası süreci yansıtan bir durum olarak ortaya konmaktadır. Bu olgu bireyin sosyal dünyasını etkilemekte ve sosyal destek ağlarının yetersiz kullanımına veya hiç kullanılmamasına yol açmaktadır. (Terzi, Güngör ve Erdayı, 2010).

Sosyal medya bireylere kendini gizleme konusunda bazı olanaklar sunmaktadır. Bireyler kendilerini farklı yansıtabilmekte ve sahte profiller oluşturarak herhangi bir sorumluluk altına girmeden iletişim kurabilmektedirler. Bir sosyal paylaşım sitesi olan ve kullanıcı sayısı bir milyardan üzerinde olan Facebook verilerine göre (Krombholz, Merkl ve Weippl, 2012) Facebook'taki kullanıcı profillerinin en az % 5'inin sahte olması bu kanıyı güçlendirmektedir. Bu anlamda sosyal medyada, kendini gizleme eğiliminde olan ve sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireyler kendini daha rahat ifade etmektedir çünkü kendilerini güvende hissetmektedirler (Burke, Kraut, ve Marlow, 2011).

Kendini gizlemeye ek olarak sosyal medyada kendini farklı yansıtmaya neden olabilecek bir diğer kişilik özelliği de utangaçlıktır. Utangaçlık; başkalarının bulunduğu yerde yaşanan tedirginlik ve kısıtlanma duygusu (Smith, Briggs, 1986; Akt. Güngör, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Utangaçlığın en çok yaşandığı ortamların ise belirsizliğin olduğu ve kişiye yabancı insanların bulunduğu sosyal ortamlar olduğu belirtilmektedir (Koydemir, 2010). Zimbardo, 1977; Akt. Öztürk ve Özmen, 2011) ise utangaç bireylerin başkaları ile iletişim kurma konusunda çok fazla istek duymalarına rağmen özgüvenleri düşük olduğu için genellikle bunu başarmakta güçlük çektiklerini, bu nedenle pek çok sosyal ortamdan uzak kalmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

İnternet ve sosyal medyanın yüz yüze iletişim konusunda çeşitli zorluklar yaşayan utangaç bireylerin iletişimini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışan araştırmalara literatürde rastlanmaktadır (Orr ve diğerleri, 2009; Baker ve Oswald, 2010; Cahn, 2011; Bachrach, Kosinski, Graepel, Kohli ve Stillwell, 2012; Sheldon, 2013; Sancak - Aydın, Muyan, ve Demir, 2013 Li, Shi, ve Dang, 2014). Sosyal medyada geçirilen zaman ve sosyal medyaya yönelik olumlu tutum arasında pozitif bir ilişki olduğu ve utangaçlık ile sosyal medya sitelerindeki arkadaş sayısının negatif ilişkili olduğu belirtilmektedir (Orr ve diğerleri, 2009). Chan (2011) ise utangaç bireylerin sosyal medyadaki iletişimlerinde e – posta vb. eşzamanlı olmayan paylaşım

yöntemlerini kullandıklarını gözlemiştir. Sancak - Aydın, Muyan, ve Demir, (2013) ise yaptıkları bir çalışmada Facebook'ta fotoğraf, video, yorum ve durumları takip etme ve utangaçlık arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Sosyal medyanın utangaç bireylerin arkadaşlık ilişkilerine etkisini inceleyen bir diğer araştırmada (Baker ve Oswald, 2010) ise utangaç bireylerin utangaç olmayanlara kıyasla sosyal medyanın arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilediğini belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Günümüzde sosyal medya, bireylerin sosyalleşme, paylaşım, iletişim gibi birçok konudaki ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Bu nedenle sosyal medyaya yönelik tutumlarını ve sosyal medyadaki davranışlarını etkileyen kişilik özelliklerinin incelenmesi hem sosyal medyanın iletişim ve sosyalleşmede etkili bir biçimde kullanılması hem de bu konudaki olası zararlarının önüne geçilmesi konusunda önem arz etmektedir. Bu araştırmada katılımcıların sosyal medyaya yönelik tutumlarının utangaçlık ve kendini gizleme eğilimi gibi kişilik özellikleriyle ilişkili olup olmadığı, bireylerin sosyal medyaya yönelik tutumlarının utangaçlık ve kendini gizleme puanlarını yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, utangaçlık ve kendini gizleme puanlarının sosyal medyada kendini farklı yansıtmaya ve sahte hesap kullanma davranışına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014 – 2015 eğitim öğretim yılında Akdeniz Bölgesindeki bir ilin genel liselerinde okuyan 241 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	128	53,1
	Erkek	113	46,9
Sahte Hesap	Var	69	28,6
	Yok	172	71,4
Sosyal-medya da kendini farklı yansıtmaya	Hiç	182	75,5
	Bazen	59	20,7
	Sürekli	9	3,7
Sınıf	9	85	35,3
	10	98	47,7
	11	58	24,1

Veri Toplama Araçları

Sosyal Medya Tutumları Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumlarını belirlemek için Otrar ve Arın, 2014 tarafından geliştirilen öğrencilere yönelik Sosyal Medya Tutum Ölçeği (SMTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek beşli Likert tipinde 6'sı olumsuz 17'si olumlu olmak üzere toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Paylaşım ihtiyacı, sosyal yetkinlik, sosyal izolasyon ve öğretmenlerle ilişki alt boyutlarından oluşmaktadır. Faktörler toplam varyansın %52.65'ini açıklamaktadır. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .85'tir. Test tekrar test korelasyon katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan sosyal medyaya yönelik olumlu tutumu göstermektedir.

Kendini Gizleme Ölçeği

Larson ve Chastain (1990) tarafından geliştirilen ve Deniz ve Çok (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Kendini Gizleme Ölçeği toplam 10 maddeden oluşan tek boyutlu ve likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puan 10 ile 50 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması kendini gizleme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test- tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .81 olarak rapor edilmiştir

Utangaçlık Ölçeği

Cheek ve Buss (1981) tarafından geliştirilen ve Güngör (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan Utangaçlık Ölçeği 20 maddeden oluşmakta ve ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan ise 100'dür. Ölçeğin Güngör (2001) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .91, test tekrar test güvenilirliği ise .83 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puan utangaçlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Kişisel bilgi formu: Cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik düzey gibi demografik değişkenlerin yanı sıra katılımcıların sosyal medya kullarımlarına yönelik olarak sosyal medyaya üye olup olmadıkları, sosyal medyayı kullanım sıklıkları, sosyal medyada sahte hesap kullanıp kullanmadıkları ve sosyal medyada kendilerini farklı yansıtıp yansıtmadıklarına yönelik sorulardan oluşmaktadır.

İşlem

Veriler araştırmacılar tarafından ilgili liselerdeki sınıflarda ve gönüllü olan öğrencilerden toplanmıştır. Katılımcılara araştırma ile açıklamalar yapılmış ve uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Eksik doldurulan ölçekler çıkarılarak veriler SPSS paket programına girilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce verilerin kullanılan analiz tekniklerinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi için normal dağılımları incelenmiştir. Yapılan incelemede her üç ölçeğin de çarpıklık-basıklık değerlerinin

,350 ile ,157 arasında değerler aldığı görülmüştür. Elde edilen bu değerler -1--+1 aralığında olduğu için dağılımın normal olduğu söylenebilir. Dağılım normal olması sebebiyle parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Utangaçlık, kendini gizleme ve sosyal medyaya yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin analizi 'Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı' tekniği kullanılarak yapılmıştır. Sosyal medyaya yönelik tutumların utangaçlık ve kendini gizleme düzeylerini açıklama gücünü belirlemek için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Katılımcıların utangaçlık ve kendini gizleme puanlarının sosyal medyada sahte hesap kullanma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır. Katılımcıların utangaçlık ve kendini gizleme puanlarının sosyal medyada kendini farklı yansıtan paylaşımlar yapma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların, utangaçlık ve kendini gizleme eğilimi ve sosyal medyaya yönelik tutumları arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların, utangaçlık ve kendini gizleme eğilimi ve sosyal medyaya yönelik tutumları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Değerleri

Sosyal Medya Tutumları Alt Boyutları		Utangaçlık	Kendini Gizleme
Sosyal İzolasyon	r	.27**	.18**
Paylaşım İhtiyacı	r	.12*	.17**
Sosyal Yetkinlik	r	.21**	.24**
Öğretmenle İletişim	r	.06	,04

n= 241, *p<,05, **p <,01

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların utangaçlık düzeyleri ile sosyal medya tutum ölçeğinin sosyal izolasyon (.27**), sosyal yetkinlik (r= .21**) ve paylaşım ihtiyacı (r= .12*) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcıların utangaçlık ve sosyal medya tutum ölçeğinin öğretmenle iletişim alt boyutu arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı değildir (r= .06). Katılımcıların kendini gizleme eğilimi ve sosyal medya tutum ölçeğinin alt boyutları olan sosyal izolasyon (r=.18**), paylaşım ihtiyacı (R= .17**) ve sosyal yetkinlik (r= .24**) alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların Kendini gizleme eğilimi ve sosyal medya

tutum ölçeğinin öğretmenle iletişim ($r = .04$) alt boyutu arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Katılımcıların, sosyal medya tutumlarından sosyal izolasyon ve sosyal yetkinlik boyutlarının utangaçlık düzeyini açıklama gücü regresyon ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Utangaçlık Puanlarının Sosyal İzolasyon ve Yetkinlik Tarafından Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Model	R	R ²	F	β	t
Sosyal izolasyon	,309 ^a	,096	12,599	,233	3,660
Sosyal Yetkinlik				,155	1,888

* $p < 0,5$

Sosyal medyaya yönelik tutumların utangaçlık ile ilişkili olan iki boyutunun bağımsız değişken olarak denkleme sokulması sonucu regresyon katsayısı ,309 bulunmuştur. Sosyal izolasyon ve sosyal yetkinlik utangaçlık puanlarındaki varyansın %9,6'sını açıklamaktadır. Utangaçlık düzeyini hangi değişkenlerin yordadığına ilişkin β ve t değerlerine bakıldığında sosyal izolasyon ($\beta = ,233$; $p < ,05$) ve sosyal yetkinlik ($\beta = ,155$; $p < ,05$) alt boyutlarının utangaçlık puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Katılımcıların, sosyal medya tutumlarından sosyal izolasyon, sosyal yetkinlik ve paylaşım ihtiyacı boyutlarının kendini gizleme düzeyini açıklama gücü regresyon ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Lise öğrencilerinin Kendini Gizleme Puanlarının Sosyal İzolasyon, Yetkinlik ve Paylaşım İhtiyacı tarafından Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Model	R	R ²	F	β	t
Sosyal İzolasyon	,276 ^a	,076	6,499	,138*	2,137
Sosyal Yetkinlik				,175*	2,110
Paylaşım İhtiyacı				,051	,624

* $p < 0.5$

Sosyal medyaya yönelik tutumların kendini gizleme ile ilişkili olan üç boyutunun bağımsız değişken olarak denkleme sokulması sonucu regresyon katsayısı ,276 bulunmuştur. Sosyal izolasyon, sosyal yetkinlik ve paylaşım ihtiyacı kendini gizleme puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %7,6'sını açıklamaktadır. Kendini gizleme puanlarını hangi değişkenlerin yordadığına ilişkin β ve t değerlerine bakıldığında sosyal izolasyon ($\beta = ,138$; $p < ,05$) ve sosyal yetkinlik ($\beta = ,175$; $p < ,05$) alt

boyutlarının kendini gizleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Paylaşım ihtiyacı ise kendini gizleme eğilimini anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

Tablo 5. Sahte hesap kullanma durumuna göre katılımcıların utangaçlık puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Sahte Hesap	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Var	69	58,82	19,20	239	2,626	,009
Yok	172	51,98	17,88			

*p< .05

Katılımcıların Sahte hesap kullanma durumu değişkenine göre Utangaçlık Ölçeği toplam puanlarına ilişkin t-testi Sonuçları tabloda görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların sahte hesap kullanma değişkenine göre puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır (t= 2,626; p< .05). Bu fark, sahte hesap kullanan katılımcıların utangaçlık düzeyleri lehine bir farktır. Diğer bir deyişle sahte hesap kullanan katılımcıların utangaçlık puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 6. Sosyal Medyada kendini farklı yansıtmaya değişkenine göre katılımcıların utangaçlık puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2490,156	2	1245,078	3,722	.026	2-3
Gruplar İçi	79614,143	238	334,513			
Toplam	82104,299	240				

Katılımcıların sosyal medyada kendini farklı yansıtmaya değişkenine göre yapılan varyans analizi sonuçları tabloda görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların Utangaçlık ölçeğinden aldıkları puanlar sosyal medyada kendini farklı yansıtmaya değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (F= 3,722; p< .05). Farklılığın kaynağını anlamak için varyansların homojen olduğu da göz önünde bulundurularak yapılan Tukey testi sonuçlarına göre bu fark kendini sürekli olarak farklı yansıtan paylaşımlar yaptığını ifade eden grup ile bazen kendisini farklı yansıtan paylaşımlar yaptığını belirten grup arasındadır. Bu sonuçlara göre kendisini sürekli olarak farklı yansıttığını ifade eden grubun utangaçlık puanları bazen kendisini farklı yansıttığını ifade eden grubun puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 7. Sahte hesap kullanma durumuna göre katılımcıların kendini gizleme puanlarına ilişkin t testi sonuçları

Sahte Hesap	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Var	69	30,11	10,40	239	2,261	,025
Yok	172	26,83	10,08			

Katılımcıların Sahte hesap kullanma durumu değişkenine göre Kendini Gizleme Ölçeği toplam puanlarına ilişkin t - testi sonuçları tabloda görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların sahte hesap kullanma değişkenine göre puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t= 2,261$; $p< .05$). Bu fark, sahte hesap kullanan katılımcıların kendini gizleme puanları lehine bir farktır. Yani kendini farklı yansıtan katılımcıların kendini gizleme puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 8. Sosyal Medyada kendini farklı yansıtmaya değişkenine göre katılımcıların kendini gizleme puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1586,112	2	793,056	7,963	,000	1-3, 2-3
Gruplar İçi	23701,788	238	99,587			
Toplam	25287,900	240				

Katılımcıların sosyal medyada kendini farklı yansıtmaya değişkenine göre yapılan varyans analizi sonuçları tabloda görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların Kendini Gizleme ölçeğinden aldıkları puanlar sosyal medyada kendini farklı yansıtmaya değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F = 7,963$; $p< .05$). Farklılığın kaynağını anlamak için varyansların homojen olduğu da göz önünde bulundurularak yapılan Tukey testi sonuçlarına göre bu fark kendini sürekli olarak farklı yansıtan paylaşımlar yaptığını ifade eden grup ile bazen kendisini farklı yansıtan paylaşımlar yaptığını belirten ve hiç farklı yansıtan paylaşımlarda bulunmadığını belirten gruplar arasındadır. Bu sonuçlara göre kendisini sürekli olarak farklı yansıttığını ifade eden grubun kendini gizleme eğilimi puanları diğer grupların puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ergenlerin utangaçlık düzeyleri ve sosyal medya tutum ölçeğinin alt boyutları olan sosyal izolasyon ve sosyal yetkinlik alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Ayrıca sosyal medya tutumlarının alt boyutlarından sosyal izolasyon ve sosyal yetkinlik boyutlarının utangaçlık puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Yine sosyal ağlarda sahte hesap kullanan ve kendisini sosyal ağlarda farklı yansıtan katılımcıların utangaçlık puanları sahte hesap kullanmayan ve kendini farklı yansıtmadığını belirten grubun puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuçlar daha önce yapılan

araştırmalarla da uyumludur. Örneğin Orr ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada utangaçlık ile Facebook'ta geçirilen süre ve sosyal ağlara yönelik olumlu tutum arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Li, Shi, ve Dang, (2014) ise yaptıkları bir çalışmada online iletişimin kişinin sosyal öz yeterliğini ve öznel iyi oluş düzeyini arttırdığını, böylece de kişinin sosyal öz yeterliğini düşüren utangaçlık düzeyini etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Katılımcıların hem sosyal izolasyon hem de sosyal yetkinlik puanlarının utangaçlık puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olması ve bu değişkenlerin utangaçlık puanlarını anlamlı bir şekilde yordaması utangaç bireylerin sosyal medya kullanımının olumlu sonuçların yanında olumsuz sonuçlara da yol açabileceğini ileri süren (Koydemir, 2010) görüşleri de desteklenmektedir.

Araştırmada ergenlerin kendini gizleme eğilimi ve sosyal medya tutum ölçeğinin alt boyutları olan sosyal izolasyon, paylaşım ihtiyacı ve sosyal yetkinlik alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Ayrıca sosyal medya tutumlarının alt boyutlarından sosyal izolasyon ve sosyal yetkinlik boyutlarının kendini gizlemeyi anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Yine sosyal ağlarda sahte hesap kullanan ve kendisini sosyal ağlarda farklı yansıtan katılımcıların kendini gizleme puanları sahte hesap kullanmayan ve kendini farklı yansıtmadığını belirten grubun puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. "Bireylerin kendi kişisel / özel bilgilerini, katarsisi ve iyi oluşu engelleyecek bir biçimde saklamaya yatkınlık" (Magsamen-Conrad, Billotte – Verhoff ve Greene, 2014) olarak tanımlanan bir kişilik özelliği olan kendini gizlemenin sosyal izolasyon, paylaşım ihtiyacı ve sosyal yetkinlik boyutlarıyla ilişkili çıkması araştırmanın beklentileriyle uyumludur. Kendini gizleme, bireyin sosyal dünyasını etkileyen ve sosyal destek ağlarının yetersiz kullanımına ve/veya hiç kullanılmamasına yol açan bir özellik (Terzi, Güngör ve Erday, 2010) olduğu için sosyal medya kullanımının bu özelliğe sahip kişiler için hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olmaktadır. Sosyal medya kullanımı kendini gizleme eğilimi yüksek olan ergenlerin gerçek yaşamdaki sosyal ortamlardan izole olma durumunu arttırırken gerçek sosyal ortamlarda gideremedikleri paylaşım ihtiyaçlarını giderdiği ve sosyal anlamda kendilerini daha yetkin algılamalarını sağladığı düşünülmektedir.

Çalışma grubunun % 28'i sahte hesap kullandığını belirtmekte, % 20, 7'si bazen ve % 3,7'si ise sürekli olarak kendini farklı yansıtan paylaşımlar yaptığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar literatürdeki diğer araştırma bulgularıyla da uyumludur. Örneğin Ekşi ve Arkadaşları (2013) yaptıkları çalışmada bazı ergenlerin Facebook profillerinin gerçek kimlikleriyle uyuşmadığını bulmuşlardır. Armağan (2013) ise gençlerin sosyal ağlarda kimliklerini idealize ettiklerini saptamıştır. Facebook'taki kullanıcı profillerinin en az % 5'inin sahte olması (Krombholz, Merkl ve Weippl, 2012) da araştırmanın bulgularını desteklemektedir. En az % 5 olarak belirtilen sahte hesap oranının çalışmamızda % 28 gibi yüksek bir oranında görülmesi önemli bir bulgudur. Oranları arasındaki yüksek farkın hem Facebook dışındaki sosyal medya sitelerindeki sahte hesapların da araştırma kapsamına dahil olması hem de çalışma grubunun sosyal medyayı çok aktif kullanan ergenlerden oluşmasından

kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Sosyal ağlarda sahte hesap kullanan ve kendisini sosyal ağlarda farklı yansıtan katılımcıların kendini gizleme ve utangaçlık puanlarının sahte hesap kullanmayan ve kendini farklı yansıtmadığını belirten grubun puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olması bu araştırmanın önemli bulgularından biridir. Bu sonuçlar çeşitli biçimlerde yorumlanabilecek niteliktedir. Sonuçlar, bir taraftan bireylerin gerçek yaşamdaki kendini gizleme, utangaçlık gibi özellikleri sanal ortamda da devam ettirmelerini gösterirken diğer taraftan da kendini gizleme ve utangaçlık özellikleri nedeniyle gerçek yaşamda sosyal ağlardan yeterince destek alamayan bireylerin bu eksikliği sosyal medya yoluyla gidermeye çalıştıklarını da düşündürmektedir. Bu sonuçların ayrıca ergenlerin gelişimsel özelliklerinden sonucu da olabileceği düşünülmektedir. Çetin – Balkaya ve Ceyhan, (2014) ergenler, gelişimsel olarak değişik kimlik denemeleri yapma çabasını yoğun bir biçimde sergilemediğini ve bu çabayı gerçek yaşam ortamında olduğu kadar internet yoluyla sanal ortamda da sürdürebildiklerini belirtmektedirler. Bu araştırmacılar; yaptıkları bir çalışmada ergenlerin internette “daha zeki biri gibi”, “hayalî biri gibi” ve “daha az utangaç biri” gibi davrandıklarını gözlemişlerdir.

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında ergenlerin sosyal medyaya yönelik tutumlarından sosyal medyanın izolasyona yol açtığı algısı ile sosyal medyanın sosyal yetkinliği arttırdığı algısının katılımcıların utangaçlık ve kendini gizleme puanlarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Katılımcıların % 28’inin sosyal medyada sahte hesap kullandığı, % 20,7’sinin bazen ve % 3,7’sinin ise sürekli olarak sosyal medyada kendini farklı yansıtan paylaşımlarda bulunduğu gözlenmiştir. Sosyal ağlarda sahte hesap kullanan ve kendisini sosyal ağlarda farklı yansıtan katılımcıların kendini gizleme ve utangaçlık puanları sahte hesap kullanmayan ve kendini farklı yansıtmadığını belirten katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu kapsamda sosyal medyanın kendini gizleme ve/veya utangaçlık özelliklerine sahip ergenlerin karşılaştıkları problemlerin azaltılmasında kullanılabileceği düşünülmektedir. Sosyal medya kullanımından kaynaklı olarak ortaya çıkan izolasyon hissinin azaltılması ve sosyal medya kullanılırken algılanan sosyal yetkinliğin artırılması için sosyal medyanın doğru ve etkin biri biçimde kullanılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu amaçla özellikle çalışma grubuna benzer gruplarda sosyal medya okuryazarlığı eğitimlerinin sosyal medyayı da kapsayacak şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Utangaçlık ve kendini gizleme özelliklerinden kaynaklı olarak kısıtlanan ve bu şikâyetle okul danışmanlarına başvuran öğrencilerinin yaşadıkları problemlerin çözümünde de sosyal medyanın doğru kullanımın etkili bir araç olabileceğini göz önünde bulundurmak yararlı olacaktır. Sosyal medya ağlarında sahte hesap ve kendini farklı yansıtmama olgularının varlığı utangaçlık ve kendini gizleme problemi yaşayan kişilerin daha rahat iletişim kurmasına neden olmasının yanında siber zorbalık vb. riskli davranışlara da zemin sunabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda daha sonraki çalışmalarda sahte hesap kullanma ve kendini farklı yansıtmama davranışlarının siber zorbalık ve riskli davranışlarla ilişkisini araştıran araştırmalarla da bu konunun daha çok netleşeceğini söylemek mümkündür. Sosyal medyada sahte hesap kullanma ve kendini farklı

yansıtmanın nedenlerinin daha derinlemesine görüşmeler yoluyla netleştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri bu yönde verilerin toplanamamasıdır.

Kaynakça

Armağan, A. (2013). Kimlik yapılarında değişim ve sanallaşan kimlik sunumları: öğrenciler üzerinde bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*. Sayı:37 s.1-20

Bachrach, Y., Kosinski, M., Graepel, T., Kohli, P., & Stillwell, D. (2012). Personality and patterns of Facebook usage. *Proceedings of the 3rd Annual ACM Web Science Conference on - WebSci '12*, 24–32. <http://doi.org/10.1145/2380718.2380722>

Baker, L., & Oswald, D. (2010). Shyness and online social networking services. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(7), 873–889.

Burke, M.;Kraut, R.; Marlow, C. (2011). Social capital on Facebook: differentiating uses and users; Proceedings Of The 2011 Annual Conference On Human FactorsIn Computing Systems; Vancouver, BC, Canada; ACM; s. 571-580.

Büyüksener, E. (2009). *Türkiye’de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış*. İnet tr’09 - XIV. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri 12-13 Aralık 2009 Bilgi Üniversitesi, İstanbul. <http://inettr.org.tr> adresinden 18.12.2013 tarihinde erişildi.

Chan, M. (2011). Shyness, sociability, and the role of media synchronicity in the use of computer - mediated communication for interpersonal communication. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(1), 84-90.

Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of personality and social psychology*, 41(2), 330.

Çetin - Balkaya, A. & Ceyhan, A. A. (2014). Ergenlerin internette kimlik denemeleri ve problemleri internet kullanım davranışları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions.*, 1(2), 5-46.

Deniz, M., & Çok, F. (2010). Psychometric properties and adaptation of the Self-Concealment Scale to the Turkish adolescents. *Elementary Education Online*, 9(1), 424-432.

Ekşi, H., Erden, N., Erdoğan, F. H., & Yılmaz, E. (2013). Ergenlerin kimlik oluşumunun Facebook üzerinden incelenmesi: Nitel araştırma örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3). 295–313.

Güngör, A. (2001). Utangaçlık ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2 (15). s. 17-22

Hazar, M. (2011) sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*. Bahar 2011, Sayı:32. s. 151- 175

Karaduman, S. (2010). Modernizmden postmodernizme kimliğin yapısal dönüşümü. *Journal of YasarUniversity 2010 17(5) 2886-2899*

Koydemir, S. (2010). İnternette kaybolan utangaçlık. *Bilim ve Teknik Dergisi*. Ekim, 2010. s. 62 - 65

Krombholz, K.,Merkel, D., &Weippl, E. (2012). Fake identities in social media: A case study on the sustainability of the Facebook business model. *Journal of Service Science Research*, 4(2), 175–212

Quercia, DB LasCasas, JP Pesce, D Stillwell, M Kosinski, V Almeida, [Crowcroft](#), J. (2012). Facebook and privacy: the balancing act of personality, gender, and relationship currency. Proceedings of the Sixth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media. s. 306 -313.

Larson, D. G.& Chastain, R. L. (1990). Self-concealment: Conceptualization, measurement and health implications. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 69, 237-253.

Li, C., Shi, X., & Dang, J. (2014). Online communication and subjective well-being in Chinese college students: The mediating role of shyness and social self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 34, 89-95.

Magsamen-Conrad, K. (2014), BillotteVerhoff, C., & Greene, K. (2014). Technology addiction's contribution to mental wellbeing: the positive effect of online social capital. *Computers In Human Behavior*, 40, 23-30.

Orr, E. S., Sisic, M., Ross, C., Simmering, M. G., Arseneault, J. M., & Orr, R. R. (2009). The influence of shyness on the use of Facebook in an undergraduate sample. *CyberPsychology & Behavior*, 12(3), 337-340.

Otrar, M. Ve Argın, F.S. (2014). Ergenlerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının çok boyutlu incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 5 (10) Güz 2014, 3-22

Ögel, K. (2012). *İnternet Bağımlılığı, İnternetin Psikolojisini Anlamak ve Bağımlılıkla Başa Çıkmak*. Türkiye İş Bankası Yayınları: İstanbul.

Öztürk, E., & Özmen, S. K. (2011). Öğretmen adaylarının problemlili internet kullanım davranışlarının, kişilik tipi, utangaçlık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1785-1808.

Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1658-1664.

Sancak - Aydın, G. S., Muyan, M., & Demir, A. (2013). The investigation of Facebook usage purposes and shyness, loneliness. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 93, 737-741.

Sheldon, P. (2013). Voices that cannot be heard: can shyness explain how we communicate on facebook versus face-to-face? *Computers In Human Behavior*, 29(4), 1402-1407.

Terzi, Ş., Güngör, H.C. ve Erdayı, G. S. (2010). Kendini saklama ölçeği'nin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(3), 645-660

Timisi, N. (2003). *Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi*, Ankara: Dost Kitabevi

Vural - Akıncı, Z. B. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University* 20(5) 3348-3382

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ WEBQUESTLERDE KULLANDIKLARI BAĞLAMLARIN VE BU BAĞLAMLARLA MATEMATİK ÖĞRENME ALANLARI ARASINDA KURDUKLARI İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

H. Bahadır YANIK

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Makale Gönderme Tarihi: 17.06.2016 Makale Kabul Tarihi: 01.03.2017

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları WebQuest etkinliklerinde kullandıkları bağlamların ve bu bağlamlarla matematik öğrenme alanları arasında kurdukları ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve temel veri toplama araçları olarak doküman incelemesi, gözlem ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki ilköğretim matematik öğretmenliği programında okuyan üçüncü ve dördüncü sınıf toplam 40 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma bulguları öğretmen adaylarının WebQuest tasarımlarında Eğitsel/Mesleki ve Sosyal bağlamlara Bireysel ve Bilimsel bağlamlara oranla daha fazla yer verdiklerini göstermiştir. Ayrıca, sonuçlar öğretmen adaylarının WebQuest bağlamlarında Sayılar ve İşlemler ve Veri işleme gibi öğrenme alanlarına Cebir, Olasılık, Geometri ve Ölçme öğrenme alanlarına oranla daha fazla yer verdiklerini göstermiştir. Araştırmanın sonucu WebQuest etkinliklerinin öğretmen adaylarının bağlamsal bilgilerine ve ilişkilendirme becerilerine olumlu katkılar yaptığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *Bağlam, Matematiksel ilişkilendirme, WebQuest.*

INVESTIGATING PROSPECTIVE MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' USE OF CONTEXTS AND WAYS OF CONNECTING CONTEXTS WITH MATHEMATICAL CONTENT STRANDS IN WEBQUESTS

Abstract

The purpose of this study was to investigate the types of contexts prospective middle school mathematics teachers used in their WebQuest designs and the connections they made among those contexts and mathematical content strands. The study was designed as a qualitative study. Document analysis, classroom observations and interviews were used for data collection purposes. 40 prospective teachers who were in their third and fourth year of the middle school teacher education program at a public university participated in the study. Descriptive analysis was used for data analysis purposes. The findings of the study showed that prospective teachers included Educational/Occupational and Public contexts more as against to using Personal and Scientific contexts in their designs of WebQuests. Furthermore, results showed that prospective teachers gave more space to learning domains such as Numbers and Operations and Data Processing as opposed to Algebra, Probability, and Geometry and Measurement in the contexts of WebQuests. Results further suggested that WebQuests support prospective teachers' contextual knowledge and abilities of mathematical connection.

Key Words: *Context, Mathematical Connection, WebQuest.*

1. Giriş

Matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğretimi ulusal ve uluslararası birçok kaynakta (MEB, 2013; NCTM, 2000) önemle vurgulanmaktadır. Bağlamlar, matematikle günlük yaşam arasında ilişki kurmaya yarayan temel araçlardan biridir. Kullanılan bağlamların bireylerin matematiksel farkındalığını geliştirmesinde; yani matematiğin günlük hayatla olan ilişkisini fark etmesinde ve önemini anlamasında önemli bir rol oynadığı literatürde (Boaler, 1993; Dickinson ve Eade, 2005; Freudenthal, 1991) belirtilmektedir. Buna karşın, matematikte bağlamın nasıl tanımlandığı ile ilgili bir fikir bütünlüğü yoktur. Birçok araştırmacı (Little ve Jones, 2007; Vappula ve Clausen-May, 2006) matematik için bağlamın tanımlanmasının güç olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte literatürde bağlamla ilgili olarak çeşitli sınıflandırmalarla karşılaşılabilmektedir.

Mevarech ve Stern (1997) bağlamları genel olarak gerçek yaşam ve okul ortamında karşılaşılan bağlamlar olarak iki şekilde ele almıştır. Gerçek yaşam bağlamlarının çeşitli problem durumlarını barındırması açısından zengin olduğunu ifade eden bu araştırmacılar okul ortamında karşılaşılan problemlerdeki bağlamların ise oldukça sınırlı ve yüzeysel olduğunu ifade etmişlerdir.

Vappula ve Clausen-May (2006) bağlamli soruları gerçek yaşamla ilişkilendirilerek hikâyeleştirilmiş problemler olarak ifade etmişlerdir. Buna karşın, bağlamın bu tanımın dışında bir resim ya da sözel bir model de olabileceğini belirtmişlerdir.

Watanabe ve Ischinger (2009) ise bağlamları dört kategoride ele almıştır: 1) bireysel bağlamlar, 2) eğitsel/mesleki bağlamlar, 3) sosyal bağlamlar ve 4) bilimsel bağlamlar. Bireysel bağlamlar, kişilerin bireysel hayatlarıyla (bireysel, arkadaş ve aile gibi) doğrudan ilişkili bağlamlardır. Örneğin, bireyin yaptığı sporlar, alış veriş gibi bağlamlar bu kapsamda değerlendirilebilir. Eğitsel/mesleki bağlamlar bireylerin okul yaşantılarında karşılaşılabilecekleri durumları içerebildiği gibi çeşitli mesleklerle ilgili (örneğin, marangozluk, pizzacılık gibi) durumları içerebilir. Sosyal bağlamlar, bireyin, günlük sosyal hayatında karşılaşılabileceği durumları içerir. Örneğin, gazetede okuduğu bir haber bu kapsamda değerlendirilebilir. Bilimsel bağlamlar daha çok bilim ve teknolojiyi içeren konuları kapsar. İklim, çevre, doğa, genetik ve uzay gibi konular bu kapsamda ele alınabilir.

Matematiksel kavramların uygun bağlamlarla ilişkilendirilerek anlatımı zorlu bir görevdir (Sullivan, Zevenbergen ve Mousley, 2003). Birçok gerçek yaşam durumunun matematiksel açıdan değerlendirilmesi ve uygun bağlamların problem durumlarına göre belirlenmesi zaman ve deneyim gerektiren bir süreçtir. Öğretmenlerin bu sürece erken dahil olmaları, ileride çeşitli bağlamları matematik derslerine entegre etmelerine yardımcı olabilir ve öğrencilerinin de matematiği farklı bağlamlarda deneyimlemelerine imkân verebilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının eğitimi önemli bir yere sahiptir. Öğretmen adaylarına bu deneyimi kazandıracak imkânlardan biri de WebQuestlerdir (Kurtuluş, 2009).

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Webquestlerde Kullandıkları Bağlamların ve Bu Bağlamlarla Matematik Öğrenme Alanları Arasında Kurdukları İlişkilerin İncelenmesi

WebQuest modeli ilk defa 1995 yılında San Diego Eyalet Üniversitesi'nden Bernie Dodge ve Tom March tarafından web-tabanlı anlamlı öğrenmeyi destekleyen etkinlikler üretmek ve eğitimde kullanmak amacıyla geliştirilmiştir. WebQuestler matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini destekleyen ve çeşitli bağlamları içerebilen etkinliklerdir (Dodge, 1995). Bu etkinlikler hazırlanırken kaynak olarak büyük ölçüde İnternette yararlanılır (Kurtuluş, Ada ve Yanık, 2014). WebQuest etkinlikleri genellikle giriş, görev, süreç, kaynaklar, değerlendirme ve sonuç olmak üzere altı bölümden oluşur (Dodge, 2001). Genellikle bir günlük hayat konusu belirlenir ve ardından bir görev hazırlanır. Bu iki adımın amacı öğrencilerin dikkatini bir konuya çekmek ve görev kapsamında gerçek yaşamla ilgili bir problemi tanıtmaktır. Konunun güncel olması, öğrencilerin geçmiş deneyimleriyle uyumunu, ilgi çekici ve eğlenceli olması öğrencilerin problemi benimsemelerine ve görev kapsamında belirtilen sorumlulukları almalarına yardımcı olur ve teşvik eder. *Süreç* ismi verilen diğer adımda, öğrencilerin *görevi* tamamlamak için geçmeleri gereken adımlar anlatılır. Bu adımda, görev gerekirse alt görevlere ayrılarak öğrencilerin hangi sırayla ve nasıl çalışacakları hakkında bilgiler verilebilir. Kaynaklar adımında, öğrencilerin kullanacakları daha önceden belirlenmiş web sayfalarının adresleri verilir. Değerlendirme adımında, öğrencilerin nasıl değerlendirilecekleri rubrik şeklinde verilen bir dereceli puanlama anahtarı yardımıyla öğrencilere bildirilir. Sonuç adımında, etkinlik kapsamında öğrencilerin deneyimleri özetlenir ve ne öğrenildiği ifade edilir.

Literatürde WebQuestler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bazı çalışmalar (Halat, 2007; Kurtuluş, Ada ve Yanık, 2014) öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik öğretiminde WebQuest kullanımına yönelik görüşlerine odaklanırken, bazılarının ise (Abu-Elwan, 2007; Göktepe Yıldız ve Göktepe Körpeoğlu, 2016; Halat ve Jakubowski, 2001; Halat, 2008a; Kurtuluş ve Ada, 2012) WebQuest ile öğretimin geometrik düşüncenin gelişimine, problem sorma becerilerine ya da belirli bir matematik konusunun öğrenimine olan etkisine odaklandıkları görülmektedir. Ayrıca, WebQuest kullanımının öğretmen ve öğretmen adaylarının motivasyonlarına ve matematik öğretme kaygılarına olan etkisine yönelik çalışmalar da (Halat, 2008b; Halat ve Peker, 2011; Kurtuluş, Ada ve Yanık, 2014; Peker ve Halat, 2009) mevcuttur. Alandaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışmaların hiç birinde WebQuest tasarımında öğretmen adaylarının ne tür bağlamlar kullandıkları ve ilişkilendirmelerde bulduklarına yer verilmemiştir.

Bu çalışma kapsamında ortaokul matematik öğretmen adaylarının WebQuest tasarımına yönelik aldıkları bir ders kapsamında tasarladıkları WebQuestlerde kullandıkları bağlamlar ve bu bağlamları matematik öğrenme alanları ile ilişkilendirme durumları incelenmiştir. Özellikle, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmen adayları WebQuestleri tasarlarken ne tür bağlamlar kullanmışlardır?

2) Bu bağlamları matematikte hangi öğrenme alanları ile ilişkilendirmişlerdir?

2. Yöntem

Bu çalışma kapsamında nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar durumlar, problemler, olaylar ve olgular hakkında detaylı bilgiler sunan çalışmalardır (McMillan, 2000). Merriam (1998) nitel araştırmaları verilerin ayrıntılı bir şekilde okunmasıyla kod ve kategorilere bağlı olarak sonuçların gösterildiği çalışmalar olarak ifade etmiştir. Nitel araştırmalarda veriler genellikle gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi farklı veri kaynaklarından yararlanılarak toplanır (Yin, 2003). Bu çalışmada öğretmen adaylarının tasarladıkları WebQuestlerde ne tür bağlamlar kullandıkları ve bu bağlamları hangi ortaokul matematik öğrenme alanları ile ilişkilendirdikleri bu veri kaynaklarından yararlanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Çalışma kapsamında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde ilköğretim Matematik Öğretmenliği Programı'nda okuyan üçüncü ve dördüncü sınıf toplam 40 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu öğretmen adaylarının tamamı 2015-2016 eğitim öğretim yılında WebQuestlerin tasarımına yönelik açılan bir seçmeli dersi almışlardır ve çalışma bu ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Altı ders saati kapsamında öğretmen adaylarına WebQuestlerin kullanım amaçları ve ana bölümleri açıklanmıştır. Bu süreç içerisinde ayrıca matematik öğretimine yönelik hazırlanmış örnek bir WebQuest öğretmen adaylarına tanıtılarak öğrencilerin WebQuestleri daha iyi anlamalarına çalışılmıştır. Bu sürecin ardından öğretmen adaylarından ortaokul matematik dersi 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinden herhangi birine yönelik WebQuestler tasarımları istenmiştir. Bu süreçte öğretmen adayları konu seçiminde tamamen serbest bırakılmışlar ve grupça belirledikleri fikirler doğrultusunda etkinliklerini tasarlamışlardır. Öğretmen adaylarının çoğu web sayfası tasarımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından WebQuest tasarımı için gerek kullanım kolaylığı, gerekse katılımcıların tamamının bilgi sahibi olması sebebiyle Microsoft PowerPoint programının kullanımı tercih edilmiştir. Öğretmen adayları dörderli gruplara ayrılarak toplamda 10 grup (G1, G2, ..., G10) halinde çalışmışlardır. Gruplar belirlenirken grup üyelerinin birbirleriyle çalışmaya gönüllü olmaları ve aynı sınıf düzeylerinin birlikte çalışmaları dikkate alınmıştır. Çalışma bir bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Her grup bir bilgisayar ve İnternet bağlantısına sahip olmuştur. Öğretmen adayları WebQuest tasarımına laboratuvar dışında kişisel bilgisayarlarını kullanarak da devam etmişlerdir. Çalışma boyunca her grup toplam ikişer WebQuest tasarlamıştır.

2.2. Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Bu çalışmada temel veri toplama aracı olarak doküman incelemesi, gözlem ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladıkları WebQuestler incelenmiştir. Bu kapsamda, özellikle öğretmen adaylarının ne tür bağlamlar kullandıkları ve bu bağlamları hangi matematiksel kazanımlarla ilişkilendirdikleri incelenmiştir. Gözlemler kapsamında öğretmen adaylarının WebQuest tasarlama süreçleri yakından gözlenmiş ve bu süreçte araştırmacı katılımcı-gözlemci rolü üstlenerek öğretmen adaylarının WebQuestleri nasıl tasarladıklarını anlamaya çalışmıştır. Bu süreçte gözlem notları tutulmuştur. Görüşmeler kapsamında öğretmen adayları ile dönem sonunda yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve genel olarak WebQuestleri tasarlama süreçleri değerlendirilmiştir. Bu görüşmelerle özellikle öğretmen adaylarının WebQuestlerde kullandıkları gerçek hayat durumlarını içeren bağlamları nasıl seçtikleri, bu bağlamlarla hangi matematik öğrenme alanlarını ilişkilendirdikleri ve ayrıca tasarım sürecini nasıl deneyimlediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşme soruları (bkz. Tablo 1) araştırmacı tarafından araştırma problemleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve ardından veri analizi amacıyla dökümleri yapılmıştır.

Tablo 1. Görüşme soruları

1.	WebQuest hazırlama deneyiminizin genel olarak bir değerlendirmesini yapar mısınız?
2.	WebQuestleri hazırlarken bağlamı nasıl oluşturduunuz?
3.	Bağlamı oluştururken nasıl bir yol izlediniz? (Bağlamdan mı yoksa öğrenme alanından mı başlayarak senaryoyu oluşturduunuz?)
4.	Hangi bağlamı ve öğrenme alanını kullandınız? Buna nasıl karar verdiniz?
5.	Bağlam ve öğrenme alanı arasında nasıl bir ilişki kurduunuz?
6.	Bu süreçte zorlandınız mı? (Evet ise) Neden zorlandığınızı düşünüyorsunuz?
7.	Yeni bir WebQuest hazırlamanız gerekse zorlanacağınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz (Creswell, 2003) kullanılmıştır. Öncelikle, birinci araştırma problemi kapsamında, öğretmen adaylarının hazırladıkları toplam 20 WebQuest incelenmiş ve kullanılan bağlamlar, Watanabe ve Ischinger (2009) tarafından daha önce sınıflandırılması anlatılan bağlam kategorileri çerçevesinde kodlanarak gruplara ayrılmıştır. Böylelikle, hazırlanan tüm WebQuestlerde ne tür bağlamlar kullanıldığı ve bu bağlamların ne kadar kullanıldığı belirlenmiştir.

İkinci araştırma problemi kapsamında, öğretmen adaylarının WebQuestlerde kullandıkları bağlamları hangi matematik öğrenme alanları ile ilişkilendirdiklerini

belirlemek amacıyla WebQuestler tekrar incelenmiştir. Özellikle, WebQuestlerin Ortaokul Matematik Dersi (5., 6., 7., ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2013) belirtilen beş öğrenme alanı (Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme ve Olasılık) ile ne derece ilişkilendirildiklerine ayrı ayrı bakılmış; ardından tüm WebQuestlerin bu kapsamda bütüncül bir değerlendirmesi yapılmıştır. Böylelikle, hazırlanan tüm WebQuestlerde hangi öğrenme alanları ile ilişkilendirmeler yapıldığı belirlenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik kapsamında araştırmacı tüm veri kaynaklarını (gözlem, görüşme ve WebQuestler) karşılaştırarak araştırma problemleri kapsamında toplanan verileri doğru bir şekilde yorumlandığını teyit etmeye çalışmıştır. Ayrıca, verilerin yanlış yorumlanmasına karşı çalışma dışından iki uzman görüşü alınmıştır. Bu uzmanlar çalışmada kullanılan bağlam kategorileri kapsamında verileri ayrı ayrı kodlamışlar ve bağlamlarla öğrenme alanları arasında yapılan ilişkilendirmeleri incelemişlerdir. Kodlamalarda fikir ayrılığına düşülen noktalarda tartışmalar gerçekleştirilerek tamamen fikir birliğine varılmıştır.

3. Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında düzenlenmiştir. Bu bölümde ilk olarak öğretmen adaylarının WebQuestlerde ne tür bağlamlar kullandıklarına değinilmiştir. Ardından, öğretmen adaylarının bağlamları matematikte hangi öğrenme alanları ile ilişkilendirdikleri ele alınmıştır.

3.1. Tasarlanan WebQuestlerde Kullanılan Bağlamlar

Öğretmen adaylarının tasarladıkları WebQuestlerde kullandıkları bağlamlar (bkz. Tablo 2) incelendiğinde eğitsel/mesleki bağlamlar ve sosyal bağlamların diğer bağlamlara (bireysel ve bilimsel) oranla daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Aşağıda, öncelikle bu bağlamlardan başlayarak tüm bağlamlara örnekler verilmiştir. (WebQuest etkinlikleri geniş yer kapladığından burada sadece Giriş ve Görev adımları özetlenerek verilmiştir.)

Tablo 2. Öğretmen adaylarının tasarladıkları WebQuestlerde (n=20) kullandıkları bağlamlar

Bireysel Bağlamlar	Eğitsel/Mesleki Bağlamlar	Sosyal Bağlamlar	Bilimsel Bağlamlar
3 (%15)	9 (%45)	6 (%30)	2 (%10)

3.1.1 Eğitsel/Mesleki Bağlamlar

Bu bağlam kapsamında öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün okul ortamında ya da iş hayatında karşılaşılabilecek bir durumu problem çerçevesinde ele aldıkları görülmüştür. Bu bağlama örnek olarak G1'in (birinci grup öğretmen adayları) ilk olarak hazırladığı şu etkinlik verilebilir:

“Dik yamuk şeklindeki bir bahçenin etrafına tel çekilecektir ve belirli aralıklarla ağaçlar dikilecektir. Sizden istenen bahçenin çevresini bularak kaç metre tel almanız gerektiğini belirlemek ve ardından telin maliyetini

bulmaktır. Bahçenin köşelerine ve etrafına eşit aralıklarla ağaç dikmeniz gerekmektedir. Bunun için en az kaç tane ağaç dikilmesi gerekir? Ağaç için üç farklı tercih olursa (limon, avakado ve ceviz) en ucuz maliyetli tercih hangisi olur? Verilen linklerden (örneğin <http://www.fidantohum.com>) yararlanarak çözümünüzü gösteriniz.”

Öğretmen adaylarının hazırladıkları bu bağlam incelendiğinde matematik derslerinde, ders kitaplarında ya da yardımcı kaynaklarda tipik olarak karşılaşılabileceğimiz çokgenlerin çevreleri ve EBOB (En Büyük Ortak Bölen) problemleri aklımıza gelmektedir. Bunun yanında ölçme ve maliyet gibi unsurları da içermesi mesleki bağlamlarla da ilişki kurulmasına imkân vermektedir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde bu bağlamı nasıl belirledikleri sorulduğunda kendilerinin bu tip sorularla daha önce karşılaştıklarını ve WebQuest kapsamında tel ve ağaç maliyetlerini ekleyerek önceki gördükleri problemlere göre biraz daha detaylandırmak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlama verilebilecek bir diğer örnek G2'nin hazırladığı ikinci etkinlik olabilir:

“Çelik öğretmen okulda Beden eğitimi derslerine girmektedir. Okul müdürü Ahmet Bey, Çelik öğretmenden tenis kortlarının boyanması konusunda yardım ister. Çelik öğretmen de bu görevi öğrencileriyle birlikte yapmaya karar verir. Sizin göreviniz verilen linkten (örneğin <http://www.teniskortlari.gen.tr/tenis-kortu-olculeri.html>) yararlanarak bir tenis kortunun ölçülerini belirlemek, sonra alanını hesaplayıp kaç litre boya harcanacağını bulmaktır. Unutmayın, okul bütçesi son derece sınırlıdır.”

Hazırlanan bu etkinlikte incelendiğinde bağlamın günlük hayatla ilişkilendirilmekle birlikte bir dikdörtgenin alanının hesaplanmasına odaklanıldığı görülmektedir. Bu yanıyla, okul ortamında karşılaşılabilecek türde bir bağlam olduğu görülmektedir. Bunun yanında, yapılacak işlemlerin bir boyacının mesleğiyle ilgili olması (boyanacak alan için kullanılacak boya miktarının ve maliyetinin hesaplanması) bağlamın mesleki olarak sınıflandırılmasına olanak verir. Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları bu bağlamı belirlerken alan ve çevre konusunu temel aldıklarını ve ardından buna uygun bir senaryo geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

3.1.2 Sosyal Bağlamlar

Sosyal bağlamlar çerçevesinde kurgulanan problemler bireylerin yaşadıkları topluluklara odaklanır. Bu topluluklar yerel, ulusal ya da uluslararası olabilir (Watanabe ve Ischinger, 2009). Bu bağlama örnek olarak G3'ün hazırladığı birinci etkinlik verilebilir:

“Çağımızın en büyük problemi olan içme suyu Kütahya'nın siyanürle başı dertte olan A köyü için aşılması en büyük sorun haline gelmiştir. Çünkü bu köyde içme suyuna siyanür karışmasından dolayı birçok kişi çeşitli kanserli hastalıklardan dolayı hayatını kaybetmiştir. Birçok akrabasını ve komşularını siyanüre kurban veren Biyokimya Mühendisi Emre Bey köyün bu sorununu çözmek için civar köylerden su kaynakları araştırıyor

ve bu su kaynaklarını içilebilirlik, köye uzaklık ve kullanılan araçların maliyeti üzerinde araştırmalar yaparak köylünün sağlığı için en uygun su kaynağını köye ulaştırmayı hedefliyor. Su kaynağı için 3 seçenek vardır. Göreviniz bu kaynaklar için verilen linkleri (örneğin <http://www.haritatr.com/dulkadir-koyu-haritasi-m76df>) inceleyerek su kaynaklarının köye olan uzaklıklarını ve buna bağlı olarak maliyetlerini hesaplamaktır. Ayrıca verilen linkleri kullanarak her kaynak için suların içilebilirlik değerlerini karşılaştırınız.”

Öğretmen adaylarının hazırladıkları bu bağlam incelendiğinde insanların yaşadıkları bölgelerde karşılaşılabilecekleri temel sorunlardan biri olan içme suyu problemine yer verdikleri ve bu çerçevede problemi tasarladıkları görülmektedir. Bu nedenle, kullanılan bağlam toplulukları ilgilendirdiğinden sosyal bir bağlam olarak nitelendirilebilir. Yapılan görüşmelerde bu bağlamı nasıl belirledikleri sorulduğunda öğretmen adaylarından biri Kütahyalı olduğunu belirtmiş ve senaryoda geçen durumun geçmiş yıllarda yaşanmış gerçek bir durum olduğunu ifade ederek bunu öncelikle problem senaryosuna dönüştürdüklerini ve ardından senaryo içerisindeki matematiksel kazanımları belirlediklerini söylemişlerdir.

Bir başka örnek G4’ün hazırladığı birinci WebQuest etkinliği olabilir:

“Son zamanlarda küresel ısınma sebebiyle birçok canlının nesli tükenmekle karşı karşıyadır. Bir türün tükenmesi demek, bu türe ait canlıların sayılarının ciddi oranda azalması ve doğal ortamlarında onları tehdit eden unsurlar ortadan kaldırılmadığı sürece yok olacakları anlamını taşır. Göreviniz nesli tükenmekle karşı karşıya olan 6 deniz canlısı belirlemek ve bu canlıların yaşayabilmesi için bir hayvanat bahçesi tasarlamaktır. Belirlediğiniz her bir canlı için tasarlayacağınız alanların ölçülerini bu canlıların vücut ölçülerini dikkate alarak hesaplayınız.”

Hazırlanan bu etkinlik incelendiğinde kullanılan bağlamın global bir sorun haline gelen küresel ısınma ile ilgili olduğu görülmektedir. Toplumu ilgilendiren konulardan biri olarak nesli tükenmekte olan canlılar seçilmesi ve bu canlıların korunması amacıyla bir yaşam alanı tasarlanması bağlamın sosyal bir bağlam olarak nitelendirilmesine olanak sağlamaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde bu bağlamı belirlerken güncel bir konu olmasına dikkat ettiklerini; böylelikle daha fazla ilgi çekebileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, aynı anda bu bağlamı ilişkilendirebilecekleri matematiksel kazanımları da birlikte düşündüklerini belirtmişlerdir.

3.1.3 Bireysel Bağlamlar

Bireysel bağlamlar çerçevesinde kurgulanan problemler genellikle bireylerin kişisel, aile ya da akran ortamlarında deneyimleyebilecekleri durumlara odaklanır (Watanabe ve Ischinger, 2009; Yanık ve Serin, 2016). Bu bağlama örnek olarak G5’in hazırladıkları birinci etkinlik verilebilir:

“Hayal dünyanızda arkadaşınızla birlikte en çok sevdiğiniz futbol takımının (Galatasaray, Fenerbahçe, Beşiktaş, Trabzonspor gibi) yardımcı antrenörleri

olarak göreve başladığınızı düşünün. Göreviniz lig arası transfer döneminde alınması düşünülen yerli forvet oyuncularını için gerekli araştırmaları yaparak teknik direktör ve kulüp başkanınıza hangi oyuncunun takıma katılması gerektiğini belirten bir sunum yapmaktır. Bu amaçla, sizlere verilen linkleri (<http://www.tff.org/default.aspx?pageID=164>) inceleyerek forvet oyuncularının maç sayıları, sahada kalma süreleri, gol sayıları, kart cezaları, sakatlıklar gibi durumlarını inceleyiniz.”

Etkinlik incelendiğinde seçilen futbol bağlamı, öğrencilerin bireysel ilgi alanları ile ilişkilendirilmesi (tutulan takımlar gibi) ve onların katılımlarını teşvik etmesi sebebiyle (kendi takımı için oyuncu seçmesi) bireysel bağlam çerçevesinde değerlendirilebilir. Öğretmen adayları görüşmelerde bu düşünceleri destekler nitelikte ifadelerde bulunmuşlardır. Futbolun ilgi alanlarından biri olduğunu belirten öğretmen adayları birçok insanın futbolu yakından takip ettiğini ve İnternette de futbol ve futbolcularla ilgili istatistiklerin tutulduğu web sayfalarının bulunmasının bu bağlamı kullanmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, verilerin rahatlıkla tablo ve grafik gibi temsillerle gösterilebilmesinin bağlamın matematiksel ilişkilendirme için de uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Bireysel bağlama diğer bir örnek G6'nın hazırladığı ikinci etkinlik olabilir:

“Üç arkadaş birlikte uçurtma şenliğine katılmaya karar verirler. Her biri de birbirinden farklı uçurtmalar yapmak istemektedirler. Bunun için öncelikle uçurtma müzesine giderler. Müzede kendilerine uçurtmanın tarihçesi ve nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler verilir. Müzede uçurtmaları inceledikten sonra kendi uçurtmalarını yapmak için düşünürler. Biri elma (altıgen) uçurtma, diğeri fled uçurtma, öteki de delta uçurtma yapmaya karar verir. Göreviniz sizlere verilen linkleri (örneğin <http://www.ucurtma.web.tr/page/2/>) kullanarak onlara uçurtma yapmada yardım etmektir. Her bir uçurtmayı yapmak için uçurtmaların şekillerini dikkate alarak ne kadar kâğıt harcayacağınıza karar verin. Uçurtmaların kuyruk uzunluklarının çevre uzunluklarının 3 katı olduğunu düşünürseniz her bir uçurtmanın kuyruk uzunluğunu bulunuz.”

Öğretmen adaylarının hazırladıkları bu etkinlik incelendiğinde seçmiş oldukları bağlamın öğrencilerin hayatlarının bir döneminde kuvvetle muhtemelen bireysel olarak deneyimledikleri ya da tanık oldukları uçurtma yapma ya da uçurma etkinliklerini içermesi sebebiyle bireysel bağlam olarak nitelendirilebilir. Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin bireysel olarak uçurtma yapma sürecine dâhil olacak olmaları da problem kapsamında kullanılan bağlamın bireysel bağlam olarak nitelendirilmesini ayrıca desteklemektedir. Böylelikle, öğrenciler matematiksel bilgilerini uçurtma yapma sürecinde kullanarak kişisel olarak deneyimleme fırsatı bulacaklardır. Öğretmen adayları bu bağlamı çokgenler konusundan yola çıkarak ve aynı zamanda üniversitede her yıl yapılan uçurtma şenliğinden esinlenerek oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

3.1.3 Bilimsel Bağlamlar

Bilimsel bağlamlar çerçevesinde kurgulanan problemler genellikle matematiksel bilginin doğa, bilim ve teknoloji konularında uygulamasını içerir. Bu bağlamlara örnek olarak iklim, uzay bilimleri, genetik ve sağlık gibi konular verilebilir (Watanabe ve Ischinger, 2009; Yanık ve Serin, 2016).

Öğretmen adaylarının hazırladıkları WebQuest etkinlikleri incelendiğinde bu bağlama oldukça sınırlı bir yer verdikleri görülmüştür. G7'nin hazırladığı ikinci etkinlik aşağıda bu bağlama örnek olarak verilmiştir:

“Önümüzdeki yıllarda uzaya yapılan yolculukların daha da artacağı söyleniyor. Bilim adamları tarafından uzaya gitmek için geliştirilen roket saatte iki yüz bin kilometre hıza çıkacak. Sizce bu roket ile gezegenlere ne kadar sürede gidilebilir? Göreviniz size verilen linkleri (örneğin <http://www.uzaybilim.net/2011/11/gezegenerin-gunese-ve-dunyaya.html>) kullanarak gezegenlerin dünyaya olan uzaklıklarını bulmaktır. Bu uzaklıkları bilimsel gösterim ile ifade ediniz. Her bir gezegene ulaşmak için geçecek süreyi bulunuz.”

Kullanılan bağlam incelendiğinde bugün üzerinde çalışmaların yoğunlaştığı uzay yolculuğu fikri üzerinde durulduğu ve bunun bir probleme dönüştürüldüğü görülmektedir. Bağlamın uzayla ilgili olması ve özellikle gezegenlere yapılan yolculuğun yaklaşık süresine odaklanılmış olması bilimsel bir bağlam olarak nitelendirilmesine olanak sağlamaktadır. Öğretmen adayları bu bağlamı seçerken öncelikle çok büyük sayıların nerelerde kullanılabileceğini düşündüklerini ve ardından uzaya yapılan yolculukların çok uzun mesafeleri kapsadığını ve dolayısıyla bu bağlamı seçebileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir.

3.2. Tasarlanan WebQuestlerde Kullanılan Bağlamların Öğrenme Alanları ile İlişkilendirilme Durumları

Öğretmen adaylarının tasarladıkları WebQuestler incelendiklerinde ortaokul matematik dersi öğretim programında (MEB, 2013) belirtilen beş öğrenme alanına (Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme, Olasılık) farklı yoğunlukta yer verdikleri görülmüştür. Veriler, öğretmen adaylarının hazırladıkları WebQuestlerde iki (n=11), üç (n=8) ve dört (n=1) öğrenme alanı ile ilişkilendirme yaptıklarını göstermiştir. Tablo 3'te her bir WebQuestte kullanılan öğrenme alanları verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının hazırladıkları ilk 10 WebQuestin sekizinde iki öğrenme alanı ile; ikisinde ise üç öğrenme alanı ile ilişkilendirme yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ikinci WebQuestler incelendiğinde ise farklı öğrenme alanları ile yapılan ilişkilendirmelerin sayısının arttığı görülmüştür (bkz. Tablo 3). İlişkilendirme yapılan öğrenme alanları incelendiğinde Sayılar ve İşlemler ve Veri İşleme öğrenme alanlarına diğer öğrenme alanlarına göre daha fazla yer verildiği gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ilk WebQuestler incelendiğinde ağırlıklı olarak bu iki öğrenme alanı ile ilişkilendirme yaptıkları görülürken; bunların yanında sadece dört örnekte Geometri ve Ölçme öğrenme alanıyla ilişkilendirme yaptıkları belirlenmiştir (bkz. Tablo 3). Tasarlanan ikinci WebQuestlerde ise öğretmen

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Webquestlerde Kullandıkları Bağlamların ve Bu Bağlamlarla Matematik Öğrenme Alanları Arasında Kurdukları İlişkilerin İncelenmesi

adaylarının bu öğrenme alanlarının yanında Cebir ve Olasılık gibi diğer öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirme yaptıkları görülmüştür.

Tablo 3. Tasarlanan WebQuestlerde ortak öğrenme alanları

	Tasarlanan Webquestler (n=20)	Öğrenme Alanları				
		Sayılar ve İşlemler	Cebir	Geometri ve Ölçme	Veri İşleme	Olasılık
Hazırlanan ilk WebQuestler	1(G1A)	X	-	X	-	-
	2(G2A)	X	-	-	X	-
	3 (G3A)	X	-	-	X	-
	4(G4A)	X	-	-	X	-
	5(G5A)	X	-	-	X	-
	6(G6A)	X	-	X	-	-
	7(G7A)	X	-	-	X	-
	8(G8A)	X	-	X	X	-
	9(G9A)	X	-	X	X	-
	10(G10A)	X	-	-	X	-
Hazırlanan İkinci WebQuestler	11 (G1B)	X	X	-	X	-
	12(G2B)	X	-	X	-	-
	13(G3B)	X	X	X	-	-
	14 (G4B)	X	-	X	X	-
	15(G5B)	X	-	-	X	-
	16(G6B)	X	-	X	-	-
	17(G7B)	X	X	-	X	-
	18(G8B)	X	-	X	X	X
	19(G9B)	X	X	X	-	-
	20(G10B)	X	-	-	X	X
	Toplam (20, %100)	20 %100	4 %20	10 %50	14 %70	2 %10

Not: G1A-G1'in tasarladığı ilk WebQuest; G1B-G1'in hazırladığı ikinci WebQuest.

Öğretmen adaylarının kullandıkları bağlam türlerine göre öğrenme alanlarıyla yaptıkları ilişkilendirmelerin dağılımı Tablo 4'te verilmiştir. Aşağıda her bir öğrenme alanının WebQuestlerde ne kapsamda ele alındığı açıklanmıştır.

Tablo 4. Bağlamlarına Göre WebQuestlerin öğrenme alanlarını içermeleri

Bağlamlarına Göre Tasarlanan Webquestler	Öğrenme Alanları				
	Sayılar ve İşlemler	Kesir	Geometri ve Ölçme	Veri İşleme	Olasılık
Bireysel	3	1	2	1	
Eğitsel/Mesleki	9	2	7	5	1
Sosyal	6		1	6	1
Bilimsel	2	1		2	
N=20 (%100)	20 (%100)	4 (%20)	10 (%50)	14 (%70)	2 (%10)

3.2.1 Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanı

Tablo 4'te verilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitsel/mesleki bağlamlar ve sosyal bağlamları en çok sayılar ve işlemler öğrenme alanı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu öğrenme alanı ile ilgili öğretmen adayları genel olarak tamsayılarla işlemler, kesirler ve yüzdelik hesaplamalar, oran-orantı, üslü ifadeler, ondalık gösterimleri verilen sayıları yuvarlama ve en büyük ortak bölen (EBOB) gibi kavram ve becerileri içeren kazanımlara yer vermişlerdir.

Bu öğrenme alanının kullanıldığı bağlama G1A'nın hazırladığı bağlam örnek verilebilir. Bu bağlam kapsamında öğretmen adayları ölçülerini verdikleri dik yamuk şeklindeki bir bahçenin çevresine eşit aralıklarla en az kaç adet ağaç dikilebileceğini sormuşlardır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde sayılar ve işlemler konusunun en rahat ilişkilendirme yaptıkları öğrenme alanı olduğunu; çünkü öğrencilerin tüm etkinliklerin çözümünde sayıları ve işlemleri kullanmak zorunda olduklarını belirtmişlerdir.

3.2.2 Veri İşleme

Veri işleme öğrenme alanının öğretmen adaylarının bağlamlarla sıklıkla ilişkilendirdikleri bir diğer öğrenme alanı olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 4). Öğretmen adaylarının hazırladıkları WebQuestler incelendiğinde, veri toplamayı gerektiren türde etkinlikler olmaları, ilgili verilere İnternet üzerinden ulaşılabilir olması ve verilerin genellikle tablo ve grafiklerle düzenlenerek gösterilmesinin ve yorumlanmasının istenmesi doğal olarak bu öğrenme alanını çok sık kullanmalarına neden olmuştur. Bu öğrenme alanı kapsamında en sık yer verilen kazanım, araştırma sorusuna uygun veri toplama, düzenleme ve gösterme olmuştur. Etkinliklerde yer verilen görevlerde öğrencilerden en çok istenen, verilen linkleri kullanarak ilgili verilere ulaşmaları; ardından tablo ve grafikler yardımıyla bu verileri düzenleyip yorumlamaları olmuştur. Örneğin, bireysel bağlamlar kapsamında G5A'nın hazırladığı WebQuestte öğrencilerden beklenen, verilen linki (<http://www.tff.org/default.aspx?pageID=164>) kullanarak takımları için forvet

oyuncularının listesini yaparak bir tablo oluşturmak ve bu tabloda o oyunculara ait sahada kalma süreleri, gol sayıları, kart cezaları gibi bazı bilgileri kaydederek uygun oyuncuyu belirleyerek kulüp yönetimine önermektir. Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları İnternetteki kaynakları incelerken özellikle öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri ve tablo ve grafik yoluyla gösterebilecekleri web sayfalarına odaklandıklarını ve bunun da gerek bağlam gerekse veri işleme öğrenme alanı ile ilişkilendirme yapmalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

3.2.3 Geometri ve Ölçme

Geometri ve ölçme öğrenme alanı öğretmen adaylarının hazırladıkları WebQuestlerin yarısında (n=10) yer verdikleri bir öğrenme alanı olmuştur (bkz. Tablo 3 ve Tablo 4). Bu öğrenme alanı kapsamında öğretmen adayları çokgenlerin alanının ve çevresinin hesaplanması, prizmaların özelliklerine, hacimlerinin hesaplanmasına, açık hallerinin çizilmesine, simetri ve ötelemeye yönelik kazanımlara değinmişlerdir.

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının bu öğrenme alanını en fazla eğitsel/mesleki bağlamlar ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Bu ilişkilendirmeye G2'nin hazırladıkları ikinci WebQuestte kullandıkları bağlam kapsamında boyanacak bir tenis kortunun çevresinin ve alanının hesaplanması örnek olarak verilebilir. Bir diğer örnek olarak G8'in hazırladıkları ikinci WebQuestte pastaların konulması amacıyla düşünülen prizma şeklindeki pasta kutularının hacimlerinin hesaplanması verilebilir. Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları geometri konusunun alan, çevre ve hacim gibi kavramları içermesinden dolayı bağlamlarla ilişki kurmakta zorlanmadıklarını, ancak kapsamlı ve orijinal senaryolar oluşturmakta ise zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak öğretmen adayları daha önce kendilerinden bu tip soru ya da etkinlik hazırlamalarının istenmediğini söylemişlerdir.

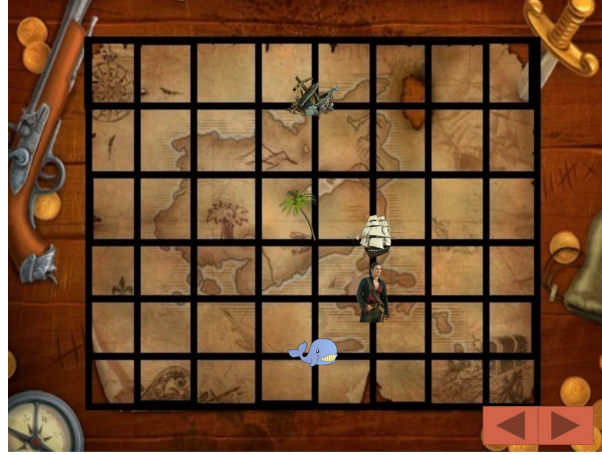
3.2.4 Cebir

Cebir öğrenme alanı öğretmen adaylarının hazırladıkları WebQuestlerde kullandıkları bağlamlar çerçevesinde çok az (n=4) ilişkilendirme yaptıkları bir öğrenme alanı olmuştur (bkz. Tablo 3 ve Tablo 4). Bu öğrenme alanı kapsamında birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurma ve çözmeye yönelik kazanımlara, koordinat sisteminin özelliklerini kullanmaya ve koordinat sistemi üzerinde yer belirlemeyle gerçek yaşam durumlarını ilişkilendirmeye yönelik kazanımlara değinilmiştir.

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının bireysel, eğitsel/mesleki ve bilimsel bağlamlarda sınırlı da olsa bu öğrenme alanı ile ilişkilendirme yaptıkları görülmektedir.

Bu ilişkilendirmeye örnek olarak G9'un hazırladığı Define Adası isimli ikinci etkinlik verilebilir. Etkinlik kapsamında öğrencilerden koordinat sistemi üzerinde definenin yerini verilen ipuçlarını göz önünde bulundurarak bulmaları istenmiştir:

“Jack ve dört arkadaşı haritada verilen ipuçlarını takip ederek defineyi bulmak istiyorlar. Sizde dörderli gruplar oluşturarak Jack ve arkadaşlarına yardım ediniz. İpuçlarından yararlanarak Turner , Barbossa , Swann , Feng ‘in gittikleri yerlerin koordinatlarını bulunuz. Bu noktaları sıralı ikililer olarak gösteriniz. NOT: Jack ve arkadaşlarının elindeki haritada bulunan palmye ağacını orjin olarak kabul ederek ipuçlarını takip edelim. Jack ve arkadaşlarının buldukları nokta haritada (Jack’in fotoğrafı ile belirtilmiştir)” (bkz. Şekil 1).



Şekil 1: Örnek Webquest Etkinlik Sayfası

Öğretmen adayları yapılan görüşmelerde cebir öğrenme alanını gerçek hayat durumları ile ilişkilendirmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun temel nedeni olarak genellikle karşılaştıkları cebir sorularının bağlamsız bir şekilde olmasının ve gerçek hayat ile ilgili ne tür problem yazabilecekleri hakkında çok fazla fikir sahibi olmamalarını ifade etmişlerdir.

3.2.5 Olasılık

Olasılık öğrenme alanı öğretmen adaylarının kullandıkları bağlamlarda en az (n=2) ilişkilendirme yaptıkları öğrenme alanı olmuştur (bkz. Tablo 4). G10'un hazırladığı birinci WebQuestte öğrencilerden geçmişte yaşanan depremlerden yola çıkarak (https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye'deki_depremler_listesi) yeni depremlerin olma olasılığı yüksek olan bölgelerin belirlenmesi istenmiştir. İnternetteki bilgilerin tablo şeklinde düzenlenip ardından eşit şansa sahip olan veya olmayan yerleri ayırt edilmesine yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde olasılık öğrenme alanını gerçek hayat durumları ile ilişkilendirmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle, daha önce karşılaştıkları olasılık problemlerin kısa ve çok detaylı bir şekilde olmamalarının kendilerinin WebQuest kapsamında bu öğrenme alanıyla ilişkilendirme yapmada çekimser bir davranış sergilemelerine neden olduğunu belirtmişlerdir.

4. Tartışma

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Webquestlerde Kullandıkları Bağlamların ve Bu Bağlamlarla Matematik Öğrenme Alanları Arasında Kurdukları İlişkilerin İncelenmesi

Bu çalışmada öğretmen adaylarının WebQuestleri tasarlama süreçlerinde ne tür bağlamlar kullandıkları ve bu bağlamları hangi matematik öğrenme alanları ile ilişkilendirdikleri incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının WebQuestlerde en çok eğitsel/mesleki bağlamları kullandıklarını göstermektedir. Bunun sebeplerinden bir tanesi, öğretmen adaylarının deneyimlerinin daha çok okul ortamında ve ders kitaplarında karşılaştıkları problemler ile sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yapılan çalışmalar (Doğan-Temur, 2012; Ural, 2014; Şen-Zeytun, 2013) öğretmen adaylarının matematik problemleri hakkındaki görüşlerinin daha çok bağlam açısından zayıf ya da tamamen yoksun; genellikle kısa adımlı ve tek çözümlü rutin problemler ile sınırlı olduğunu göstermiştir. Bu durum öğretmen adaylarının okul ortamında ve ders kitaplarında karşılaşılan problem bağlamlarına daha çok aşına olmalarını açıklayabilir. Öğretmen adaylarıyla WebQuestlerin tasarlama süreciyle ilgili yapılan görüşmelerde daha önce matematiği günlük hayatla ilişkilendirerek problem oluşturmaya yönelik deneyimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, sınırlı da olsa ders kitaplarında çeşitli bağlamların kullanıldığı problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İlk WebQuestlerini tasarlama sürecinde genellikle buradan esinlendiklerini ve daha çok mevcut matematik kavramlarını ve kazanımlarını düşünerek bunlara uygun bağlam oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının başlangıçtaki bağlamsal bilgilerinin, diğer bir ifade ile matematiği günlük hayatla ilişkilendirme becerilerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Buna karşın, WebQuest etkinliklerinin tasarımı öğretmen adaylarına İnternetteki birçok kaynağın matematik öğretimi amaçlı kullanılabilceği fikrini vermiştir. Halat (2007) çalışmasında öğretmen adaylarının WebQuestlerin belirli konuların anlatımında ya da birden fazla konunun bütünleştirilerek anlatımında kullanılabilceğini düşündüklerini ifade etmiştir. Buna karşın, öğretmen adayları WebQuest tasarımının zor, uğraştırıcı ve zaman alıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar bu çalışmada da görülmüştür. Öğretmen adaylarının günlük yaşam deneyimlerinin ve bağlamsal bilgilerinin sınırlı düzeylerde olması, internette bulunan birçok kaynağı matematiksel bir etkinliğe dönüştürmelerini olumsuz etkilemiş ve tasarım sürecinin uzamasına sebep olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde G3A grubunda yer alan öğretmen adayları ilk denemelerinde günlük hayattan bir bağlam seçtiklerini; ancak bunu ortaokul öğrencilerinin düzeyine uygun bir etkinliğe dönüştürmede zorlanıp, bu bağlamı bırakmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde de benzer durumlara rastlanılmıştır. Özellikle, seçilen bağlamın karmaşıklığı arttıkça, öğretmen adaylarının ilk olarak bu bağlamlardan uzaklaşıp matematiksel kazanımlara yönelmelerine ve bu kazanımlar kapsamında bir problem senaryosu kurmaya çalıştıkları görülmüştür. G8A grubundan bir öğretmen adayı bağlamı nasıl bir etkinliğe dönüştürecekleri konusunda tıkanıklarında ne yaptıklarını şu şekilde açıklamıştır: *“İşin içinden çıkamayınca, öğrencilere ne kazandırabileceğimiz üzerinde durduk ve geometrik şekiller ve cisimler aklımıza geldi. Bunları içeren bir problem düşünerek alan ve hacim*

hesaplamaları üzerinde durduk. Ancak bu da öğrencinin internetteki kaynakları çok kısıtlı kullanmasına neden oldu. Bunun da bir eksiklik olduğunu düşünüyoruz.” ifade edilen bu durum öğretmen adaylarının neden eğitsel bağlamlara yöneldiklerini açıklar niteliktedir. Öğretmen adayları her ne kadar ağırlıklı olarak eğitsel/mesleki bağlamları kullansalar da WebQuest tasarımı sırasında sıkça İnternet kullanımı onların WebQuestlerde sosyal bağlamlar gibi diğer bağlamları da görmelerine ve tercih etmelerine sebep olduğu söylenebilir. İnternet ortamında birçok farklı bağlamla karşılaşmak mümkündür. Öğretmen adayları toplumu ilgilendiren güncel bir olayın ya da ihtiyacın rahatlıkla internette bulunabileceğini belirtip başlarda bu durumları bir probleme dönüştürmenin kendileri için zor olduğunu belirtse de zamanla bunun üstesinden gelebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu sürece uyum sağlamalarında, karmaşık olmayan bağlamlar üzerinde durmaları ve az sayıdaki matematik kazanımları ile ilişkilendirme çabaları içerisinde bulunmalarının etkili olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının bireysel ve bilimsel bağlamları çok az kullanmalarının sebebi bir tercih olabileceği gibi kişisel deneyimleri ve ilgi alanları ile de alakalı olabilir. Özellikle, bilimsel bağlamların daha az kullanılmasının bir başka sebebi de öğretmen adaylarının bu bağlamların karmaşıklık düzeyini yüksek bulmuş olmalarından kaynaklanabilir. Daha önce de ifade edildiği gibi, bağlamların karmaşıklığının öğretmen adaylarının seçiminde önemli rol oynadığı söylenebilir. Tasarlama sürecinde öğretmen adaylarından matematikle ilgili bir WebQuest hazırlamaları istenmiş olsa da konu seçiminde tamamen serbest bırakılıp kendi grupları içerisinde belirledikleri ortak fikirler doğrultusunda etkinliklerini geliştirmişlerdir. Bu süreçte birçok öğretmen adayının sık sık bağlam değiştirmelerine tanık olunmuştur. Her ne kadar yapılan çalışmalar (Halat, 2007; 2008b; Kelly, 2000; Stipek, 1998) WebQuestlerin günlük hayatla ilişki kurulmasında ve anlamlı öğrenmede önemli bir rol oynadığını belirtse de çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının seçilen günlük hayat problemlerini matematikle ilişkilendirerek ortaokul kazanımları düzeyine indirgemede zorlandıklarını göstermiştir. Bağlamların karmaşıklığı bu açıdan öğretmen adaylarını, ortaokul ve lise matematik kazanımlarını detaylı bir şekilde incelemeye ve problem çerçevesini sınırlandırmaya zorlamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının özellikle belirli bağlamlara karşı mesafeli durmalarına sebep olmuş olabilir. İrafahmi (2016) yüksek kaliteli WebQuestlerin tasarımında tasarlایıcıların yaşının, sınıf düzeyinin ve deneyiminin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının çoğu lisans eğitiminin üçüncü yılının başında olduklarından deneyimlerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları deneyim kazandıkça WebQuest tasarımında daha da iyi olacaklarını belirtmişler ve bu tasarım sürecinde deneyimlerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının kullandıkları bağlamların öğrenme alanları ile ilişkilendirme açısından birçok imkân sağladığını göstermiştir. Tasarlanan ilk WebQuestlerde genellikle iki öğrenme alanı ile ilişkilendirme

yapılırken daha sonraları bu sayının üçe ve dörde yükseldiği görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının deneyimlerinin artmasıyla açıklanabilir. En fazla ilişkilendirme yapılan öğrenme alanları sırasıyla Sayılar ve İşlemler, Veri İşleme, Geometri ve Ölçme olmuştur. Bu öğrenme alanları dikkate alındığında günlük hayatta karşılaşılabilen bağlamlarla rahatlıkla ilişkilendirme yapılabileceği görülmektedir. Buna karşın, Cebir ve Olasılık öğrenme alanlarının öğretmen adaylarınca bağlamlarla çok az ilişkilendirmelerinin sebebi bu alanların soyut olması sebebiyle daha derin bağlam bilgisini gerektirmesi olabilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, WebQuest etkinliklerinin, öğretmen adaylarının ileriki meslek yaşamlarında matematik öğretimine çeşitli bağlamları ve öğrenme alanlarını entegre etmede kullanabilecekleri bir araç olduğunu göstermiştir. Çalışmanın bulguları, WebQuest etkinliklerinin gerek bağlam çeşitliliği gerekse bu bağlamların matematik öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesinde öğretmen adaylarına birçok fırsat verdiğini göstermiştir. Öğretmen adayları bu etkinlikleri tasarlama aşamasında gerek günlük yaşamdan matematiksel kazanımlara, gerekse matematiksel kazanımlardan günlük yaşama yönelerek çift yönlü bir ilişkilendirme sürecine girmişlerdir. Bu sürecin onların ilişkilendirme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Özellikle, öğretmen adaylarının ilk WebQuest tasarlama deneyimlerinden sonra hazırladıkları etkinlikler incelendiğinde, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirme durumlarında artış gözlemlenmesi bu yöndeki düşünceleri desteklemektedir. Yapılan çalışmalar (Hurst, 2007; Sáenz, 2009) öğretmenlerin kavram bilgisinin yanında bağlam bilgisinin de önemine vurgu yapmaktadır. Detaylı ve güçlü bağlam bilgisine sahip öğretmenler öğrencilerin matematiği daha zengin bir öğrenme ortamında deneyimlemelerine katkıda bulunacaktır. Özellikle, böyle ortamlarda matematiğin farklı bağlamlarla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin matematiğin günlük yaşamdaki yeri ve önemini ve kullanım şekillerini daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır. Bunun yanında, öğrencilerin matematiği günlük hayat problemlerini çözmede bir araç olarak görmelerini ve günlük yaşamda karşılaşılan durumlarla ilişkilendirmelerini kolaylaştırır.

Çalışma bulguları her ne kadar WebQuest etkinliklerinin öğretmen adaylarının bağlam seçimini çeşitlendirdiği ve ilişkilendirme becerilerine katkılar sağladığını gösterse de, farklı araçların kullanıldığı daha fazla çalışmalara ihtiyaç vardır. Özellikle, öğretmen adaylarının bağlamsal bilgilerinin gelişimine, bağlam seçimlerinde etki eden faktörlere ve bu bağlamları öğrenme alanları ile nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik yapılacak çalışmalar bizlere bu konuyu daha kapsamlı ele alma ve anlama fırsatı sunacaktır.

Kaynakça

Abu-Elwan, R. (2007). The use of Webquest to enhance the mathematical problem-posing skills of pre-service teachers. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 14(1), 31-39.

Boaler J. (1993). Encouraging the transfer of "school" mathematics to the "real world" through the integration of process and content, context and culture. *Educational Studies in Mathematics*, 25, 341-373.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dickinson, P. & Eade, F. (2005) Trialling Realistic Mathematics Education (RME) in English secondary schools. In Hewitt, D. (Ed.) *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 25(3), 1–13.

Dodge, B. J. (1995). Some thoughts about WebQuests. Available online: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html.

Dodge, B. J. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. Learning & Leading with Technology. Available online: http://www.Webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_outros-bernie1.html.

Doğan-Temur, Ö. (2012). Analysis of prospective classroom teachers' teaching of mathematical modelling and problem solving. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 8(2), 83-93.

Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education*. Dordrecht, Kluwer.

Göktepe Yıldız, S. & Göktepe Körpeoğlu, S. (2016). A sample WebQuest applicable in teaching topological concepts. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(2), 133-146.

Halat, E., & Jakubowski, E. (2001). Teaching geometry using WebQuest. Available online: http://www.ictc.org/T01_Library/T01_227.PDF.

Halat, E. (2007). Matematik öğretiminde WebQuest'in kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 264–283.

Halat, E. (2008a). WebQuest-temelli matematik öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeylerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 115-130.

Halat, E. (2008b). The effects of designing WebQuests on the motivation of pre-service elementary school teachers. *International Journal of Mathematics Education, Science and Technology*, 39, 793-802.

Halat, E., & Peker, M. (2011). The impacts of mathematical representations developed through WebQuest and spreadsheets activities on the motivations of preservice elementary school teachers. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 259-267.

Hurst, C. (2007). *Numeracy in action: Students connecting mathematical knowledge to a range of contexts*. Unpublished doctoral thesis. Perth, Western Australia: Curtin University.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Webquestlerde Kullandıkları Bağlamların ve Bu Bağlamlarla Matematik Öğrenme Alanları Arasında Kurdukları İlişkilerin İncelenmesi

Irafahmi, D. T. (2016). Creating a 'real' WebQuest: Instructional design point of view. *International Journal of Education and Research*, 4(2), 427-438.

Kelly, R. (2000). Working with WebQuests. *Teaching Exceptional Children*, 32(6), 4-13.

Kurtuluş, A. (2009). Creating web-based math learning tool for Turkish middle school students: Webquest. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(2), 109-117.

Kurtuluş, A., ve Ada, T. (2012). WebQuest on conic sections as a learning tool for prospective teachers. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 31, 215-228.

Kurtuluş, A., Ada, T. ve Yanık, H. B. (2014). Bir ortaokul matematik öğretmenin Webquestin uygulamasına yönelik görüşü. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 87-106.

Little, C. & Jones, K. (2007). Contexts for pure mathematics: an analysis of A-level mathematics papers. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 27(1), 48-53.

McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3rd ed.). New York: Longman.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mevarech, Z. R. & Stern, E. (1997). Interaction between knowledge and contexts on understanding abstract mathematical concepts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65(1), 68-95.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.

Peker, M., & Halat, E. (2009). Teaching anxiety and the mathematical representations developed through WebQuest and spreadsheet activities. *Journal of Applied Sciences*, 9(7), 1301-1308.

Saenz, C. (2009). The role of contextual, conceptual and procedural knowledge in activating mathematical competencies (PISA). *Educational Studies in Mathematics*, 71, 123-143.

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn from theory to practice* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon A Viacom Company.

Sullivan, P., Zevenbergen, Z., & Mousley, J. (2003). The contexts of mathematics tasks and the context of the classroom: Are we including all students? *Mathematics Education Research Journal*, 15(2), 107-121.

H. Bahadır YANIK

Şen-Zeytun, A. (2013). *An investigation of prospective teachers' mathematical modelling processes and their views about factors affecting these processes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: ODTÜ.

Ural, A. (2014). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 110-141.

Vappula, H. & Clausen-May, T. (2006). Context in maths test questions: does it make a difference? *Research in Mathematics Education*, 8(1), 99–115.

Watanabe, R. & Ischinger, B. (2009). *Learning Mathematics for Life: A Perspective from PISA*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Available online: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2003/44203966.pdf>.

Yanık, H. B. ve Serin, G. (2016). Two fifth grade teachers' use of real-world situations in science and mathematics lessons. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(1), 28-37.

Yin, R. K. (2003). *Case study research, design and methods* (3rd ed., vol. 5). Thousand Oaks: Sage.

LİSE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ VE TEKNOLOJİYİ BÜTÜNLEŞTİRME ÖZ-YETERLİLİKLERİ

Firdevs İclal KARATAŞ

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Doktora Öğrencisi,
iclal.karatas@metu.edu.tr

Fatma ASLAN TUTAK

Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatma.tutak@boun.edu.tr
Makale Gönderme Tarihi: 31.07.2016 Makale Kabul Tarihi: 14.01.2017

Özet

Bu çalışmanın amacı Fatih Projesi kapsamındaki okullardaki matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) ve teknolojiyi bütünleştirme öz-yeterliliklerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve hizmet içi eğitim alıp almama gibi farklılıklarının TPAB ve TBÖY ile ilişkileri incelenmiştir. Bu çalışma İstanbul'daki 6 farklı ilçedeki FATİH projesi kapsamındaki okullarda çalışan 138 matematik öğretmeniyle yapılmıştır. Bu çalışmada nicel bir araştırma yöntemi izlenmiştir. Veri toplamak için Türkçe'ye çevrilmiş TPAB-M VE TBÖY ölçekleri kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre lise matematik öğretmenlerinin TPAB algıları ve TBÖY orta seviyededir. Demografik sonuçlara göre, erkek ve kadın öğretmenlerin TPAB algılarında anlamlı bir fark yokken TBÖY'lerinde erkeler lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca TPAB ve yaş arasında zayıf negatif korelasyon bulunmasına rağmen TBÖY ve yaş arasında güçlü negatif korelasyon bulunmuştur. Buna ek olarak lise matematik öğretmenlerinin TPAB ve öğretmenlik deneyimleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat lise matematik öğretmenlerinin TBÖY ve öğretmenlik deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır. Daha deneyimli öğretmenler için TBÖY ortalama puanı en düşük olarak kaydedilmiştir.

Anahtar Kelimeler: FATİH Projesi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Matematik Öğretmenleri.

AN EXAMINATION OF IN-SERVICE SECONDARY MATHEMATICS TEACHERS' TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE AND THEIR TECHNOLOGY INTEGRATION SELF-EFFICACY

Abstract

The aim of this study was to identify perceived technological pedagogical content knowledge (TPACK) and technology integration self-efficacy (TISE) of secondary mathematics teachers in Fatih Project Schools. Moreover, gender, age, years of experience and taking in-service training diversities related to TPACK and TISE were examined. The research conducted with 138 secondary mathematics teachers from 28 different FATİH project schools in six districts of Istanbul. Quantitative research method was used in this study. Turkish translated versions of TPACK-M and TISE scales were used to collect data. The results indicated that secondary mathematics teachers' perception of TPACK and their TISE are moderate level. According to demographic results, there was no significant difference in TPACK perception of male and female mathematics teachers while there was significant difference in TISE of mathematics teachers in favor of males. Also, small negative correlation was found between age and mathematics teachers' TPACK perception though strong negative correlation was found between age and mathematics teachers' TISE. Furthermore, there was no significant

difference in TPACK perception and teaching experience of secondary mathematics teachers. However, there was significant difference in TISE and teaching experience of secondary mathematics teachers. More experienced mathematics teachers recorded lowest mean score for TISE.

Key Words: FATİH Project, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Mathematics Teachers.

1.Giriş

Günümüzde teknoloji büyük bir hızla gelişmektedir. Gelişen bu teknolojiye eğitimin de katılması kaçınılmazdır. Bundan hareketle ülkemizde 2010 yılından itibaren Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi uygulanmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin 2012'deki raporuna göre bu projeye 620.000 dersliğe dizüstü bilgisayar, yansıtım cihazı ve internet altyapısı sağlanması planlanmıştır. Ayrıca bu proje ile her öğrenciye tablet bilgisayar verilmesi öngörülmektedir (MEB, 2012). Bu projenin amacı eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde, derslerde etkin kullanımını sağlamaktır (MEB, 2013).

Ancak, eğitim teknolojileri projelerinin amacına ulaşması teknolojik araç ve gereçlerin tedarik edilmesinin ötesinde, öğretmenlerin teknolojiye yönelik bilişsel ve duyuşsal özelliklerini geliştirmesini gerektirmektedir (Demiraslan ve Usluel, 2005). Çünkü iyi eğitilmiş öğretmenler olmadan sınıfları teknoloji araçlarıyla donatmak aslında teknoloji bütünleşmesi değildir (Dockstader, 1999). Teknoloji bütünleşmesi, öğrencinin öğrenmesini artıracak şekilde bir eğitim bağlamında teknoloji kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Harris, Mishra ve Koehler, 2009). Teknolojinin farklı içerik alanlarında, öğrencilerin etkin ve verimli bir şekilde öğrenmesine izin verecek şekilde kullanılmasıyla teknoloji bütünleşmesi gerçekleşebilir. Bu nedenle, öğrenme ve öğretme sürecine teknolojiyi bütünleştirme fen, matematik ve mühendislik gibi disiplinlerin ilkeleri arasında yer almaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi'nin teknoloji ilkesine göre, teknoloji matematik öğretimde ve öğrenmede esastır; öğretilen matematiği etkiler ve öğrencilerin öğrenmesini artırır (NCTM, 2000). Ayrıca, bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik dersinde etkin bir biçimde kullanılması matematik öğretim programında da vurgulanmaktadır (MEB, 2006, 2013). MEB 2006 ve MEB 2013 Matematik Programı'nda teknoloji kullanımı için matematik öğretmenlerinin alan yeterliliklerini belirlemiştir. Bunların arasında matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde teknoloji araçlarını kullanabilmesi ve matematik yazılımlarını bilmesi yer almaktadır. Bu yeterliliklere ek olarak, matematik öğretmenleri teknoloji okuryazarı olmalıdır ve bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri takip etmelidir ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2008). Bu açıdan bakıldığında, öğrenme-öğretme sürecine teknolojiyi bütünleştirmede matematik öğretmenlerinin rolü çok önemlidir. Fakat eğitim-öğretimin en önemli bileşenlerinden olan öğretmenlerimizin çoğu zaman teknolojiyi kullanmada ve

derslerine bütünleştirmede sıkıntı yaşadığı görülmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2005).

Bir matematik öğretmenin teknolojiyi dersinde bütünleşik kullanabilmesi için gerekli olan bilgi son on yıldır büyük ilgi gören bir konudur (Mishra ve Koehler, 2006; Niess ve diğer. ,2009; Bozkurt ve Cilavdaroğlu, 2011). Öğretmen bilgisi konusunda alanda temel oluşturan Shulman'ın (1986) Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) çerçevesine teknoloji alanının da dâhil edilmesiyle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesi geliştirilmiştir. TPAB; alan, teknoloji ve pedagoji bileşenlerinin ayrı ayrı ve bütünleşerek teknolojiyle iyi bir öğretimin nasıl gerçekleşeceğini açıklayan kavramsal bir çerçevedir (Mishra ve Koehler, 2006; Sancar, Konokman ve Yelken, 2013). Ayrıca, TPAB öğretmenlerin müfredat ve pedagoji içerisine teknolojiyi bütünleştirme algılarını ve uygulamalarını anlamak için faydalı bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmenler tarafından iyi anlaşılmayan, özümsemeyen ve etkili bir şekilde kullanılmayan hiçbir eğitimde yenilik hareketinin başarılı olamayacağını vurgulayan Baki (2002), pedagojiyi ve müfredatı başarılı bir şekilde teknolojiyle bütünleştirebilmek için öğretmenlerin sınıfta teknolojiyi bütünleştirme kabiliyetlerini artırıp kendilerine güvenmeleri sağlanması gerektiğini de dile getirmiştir.

Mishra ve Koehler (2006) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesi, öğretmenin teknoloji kullanımı, öğretim yöntemleri ve konuyu anlayışı arasındaki ilişkiyi ifade eder. Bu çerçeveye göre, öğretmenlerin uygun pedagojik yöntem ve teknolojileri kullanarak içeriği öğretirken bilginin üç temel bilgi türüne (teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi) sahip olmaları ve bu bilgi türleri arasındaki karmaşık etkileşimi anlamaları gerekir (Schmidth ve diğer. , 2009). TPAB'in doğasında, üç ayrı bilgi kaynağının basit bir şekilde bir araya gelmesinden ziyade; alan, pedagoji ve teknoloji bilgileri birbirine bağlı ve her biri diğerlerini etkilemektedir. Bu çerçeve genellikle Şekil 1' de gösterildiği gibi iç içe geçmiş üç çemberli Venn şeması kullanılarak gösterilmektedir. Her bir çember farklı bir öğretmen bilgisini (AB, PB, TB) temsil etmektedir.

Alan bilgisi (AB) öğretilecek konu alanı, içerik hakkındaki bilgidir.

Pedagoji bilgisi (PB) öğrencinin öğrenme yöntemi, sınıf yönetimi, ders planı geliştirme, uygulama ve değerlendirme gibi öğrenme ve öğretme süreci ve uygulanmasıyla ilgili bilgidir.

Teknoloji bilgisi (TB) ise kitap, tebeşir ve kara tahta gibi standart teknolojileri ve internet ve dijital teknolojiler gibi daha ileri teknolojileri kullanabilme bilgisidir.

Bu üç temel bilginin ikili ve üçlü kesişmeleriyle dört öğretmen bilgisi (TAB, TPB, PAB, TPAB) ortaya çıkmaktadır.

Pedagojik alan bilgisi (PAB), Shulman'ın (1986) çalışmasındakine benzer şekilde belirli bir içeriği öğretmek için uygulanan pedagoji bilgisidir.

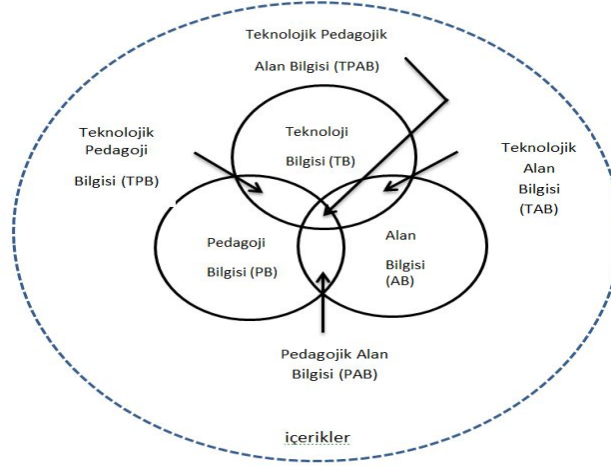
Teknolojik pedagoji bilgisi (TPB), belirli bir teknoloji kullanıldığında öğrenmenin ve öğretmenin nasıl değişeceği diğer bir deyişle kullanılan mevcut teknoloji araçlarını pedagojik bağlamda yaratıcı bir şekilde kullanma bilgisidir.

Teknolojik alan bilgisi (TAB), ders içeriğinin geliştirilmesinde, içeriğin sunulmasında veya alanla ilgili çalışmaların yürütülmesinde teknolojinin nasıl kullanılacağı ve alana ilişkin özel teknolojilerin neler olduğuna ilişkin bilgidir.

Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ise bir alandaki kavramın uygun teknoloji ile öğretilmesi için gerekli pedagojik yöntemlerin bütünleştirilmesine ilişkin bilgidir (Mishra ve Koehler, 2006). Niess (2006) matematik öğretmenleri için TPAB'yi, teknoloji ile belirli bir matematik kavramını öğrencilerin o kavramı anlayacağı şekilde öğretmek için gerekli olan bilgi şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde etkili teknoloji bütünleştirilmesinde TPAB'nin yanı sıra başka faktörler de vardır. Bunlardan bazıları; öğretmenlerin inanç ve tutumları (Chen, 2008; Lee ve Chai, 2008), yaş, cinsiyet ve hizmet süreleri gibi demografik özellikler (Van Braak, 2001), teknolojiye erişim (Hohlfeld, Ritzhaupt, Barron ve Kemker, 2008) ve sürekli mesleki gelişim (Becker, 1994) şeklinde sıralanabilir. Hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin TPAB ve teknolojiyi öğretim planlarıyla bütünleştirerek kullanmalarına yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğu TPAB tanımı ve TPAB ölçmek için ölçek geliştirmeye odaklanırken (Koehler ve Mishra, 2005; Arcambault ve Crippen, 2009; Graham ve diğer. , 2009; Schmidt ve diğer. , 2009; Lee ve Tsai, 2010) az sayıda çalışma öğretmenlerin mevcut TPAB ve uygulamaları üzerinde durmuştur (Niess, Lee, Sadri ve Suhawoto, 2006). Benzer durum ülkemizde yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Çalışmalar daha çok ölçek geliştirme, uyarlama ve uygulama çalışmaları (Horzum, 2011; Öztürk ve Horzum, 2011; Timur ve Taşar, 2011; Yurdakul, 2011; Pamuk, Ülken ve Dilek, 2012; Kaya ve Dağ, 2013; Kaya, Kaya ve Emre, 2013) sınırlı sayıda ise tasarım ve uygulama çalışmalarından oluşmaktadır (Özmantar, Akkoç, Bingölbali, Demir ve Ergene, 2010; Akkoç, 2012). Baran ve Canbazoglu Bilici (2015) TPAB alan yazın incelemesi çalışmasında ele alınan TPAB çalışmalarının yüzde sekseninde çalışma grubu olarak öğretmen adaylarına odaklanıldığını belirtmiştir. Ayrıca, disiplin odaklı az sayıda çalışma olduğu vurgulanmıştır. Ülkemizde de öğretmenlerle yapılacak çalışmaların eksikliği görülmektedir.

Şekil 1: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Çerçevesi



Kaynak: Koehler ve Mishra (2009: 63).

Bu çalışmada lise matematik öğretmenlerinin teknolojiyi bütünleştirme konusundaki tutum, algı ve inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç teknolojinin sınıflardaki aktif kullanımını sağlamak için başlatılan FATİH ve benzeri üst düzey teknolojik alt yapı ve bilgi gerektiren yüksek bütçeli projelerin başarılı olabilmesi için gereklidir.

Araştırmanın problem cümlesi “Fatih Projesi kapsamındaki okullardaki matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri nedir?” ve “Fatih Projesi kapsamındaki okullardaki matematik öğretmenlerinin teknolojiyi bütünleştirme öz-yeterlilik (TEÖY) düzeyleri nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Alt problemler ise matematik öğretmenlerinin TPAB ve TBÖY düzeylerinin her birinin;

1. Cinsiyet değişkenine,
2. Yaş değişkenine,
3. Kıdem değişkenine,
4. Teknoloji kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre,
5. Matematik dersinde teknoloji kullanımı ile ilgili eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

2.Yöntem

Bu araştırmada nicel bir araştırma yöntemi izlenmiştir. Bir konuya veya duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, beceri, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği tarama modeli kullanılmıştır.

2.1.Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın hedef evrenini İstanbul ilindeki FATİH Projesi okullarında çalışan lise matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan

katılımcıların FATİH Projesi kapsamındaki okullardan seçilmesinin nedeni öğretmenlerin sınıflarında akıllı tahta ve tablet gibi teknolojik araçlara erişim olanaklarının olmasıdır.

Fakat evrendeki tüm öğretmenlere ulaşmak mümkün olmadığı için araştırmanın katılımcıları çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. İstanbul ilindeki FATİH Projesi okulları küme olarak kabul edilmiştir. Her bir ilçe seçilirken tüm ilçelerdeki öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve okul kapasitesi değerlendirilmiştir. İlk olarak, tüm ilçeler öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre sıralanmıştır. Daha sonra bu ilçeler düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her gruptan biri Anadolu yakasından, diğeri Avrupa yakasından olmak üzere ikişer ilçe seçilmiştir. 39 ilçeden 6 ilçe (Anadolu yakasından 3 ve Avrupa yakasından 3) seçilmiştir. Böylece, her iki yakadan öğretmen ve öğrenci verileri bakımından benzer ilçeler seçilmiştir. Bu çalışma İstanbul'daki 6 farklı ilçedeki FATİH projesi kapsamındaki okullarda (tümü) çalışan 138 matematik öğretmeniyle yapılmıştır. Veri toplama aracının ilk kısmından elde edilen katılımcıların demografik bilgilerinden bazıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim ve Kıdem Durumlarına İlişkin Dağılımı

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	76	55.1
	Erkek	62	44.9
Eğitim	Lisans	112	81.2
	Lisansüstü Eğitim	25	18.8
Kıdem	5 yıl ve altı	3	2.2
	6-10 yıl	5	3.7
	11-15 yıl	58	42.3
	16-20 yıl	40	29.2
	21-25 yıl	23	16.8
	26-30 yıl	4	2.9
	30 yıl ve üzeri	4	2.9

Tablo 1'den de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların çoğu kadındır (f=76, %55.1) ve öğretmenlikte 11-15 yıl (f=58, % 42.0) arası deneyime ve lisans düzeyinde (f=112, %81.2) eğitime sahiptir. Ayrıca katılımcılar 42 yaş ortalamasıyla, 29 ve 62 yaş arası bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların günlük hayatlarında teknolojiyi ne derece kullandıklarıyla ilgili bilgi edinmek için hangi kişisel teknolojik aletlere (masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet ve akıllı telefon) sahip oldukları sorulmuştur. Büyük çoğunluğunun kişisel dizüstü bilgisayar (%76.1), akıllı telefon (%73.9) ve tablet (%70.3) sahibi olduğu görülmüştür. %42.8' inin ise kişisel masaüstü bilgisayarı bulunmaktadır.

Buna ek olarak, öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili hizmet-içi eğitim alıp almadıkları sorulmuştur.

Fatih Projesi kapsamında öğretmenlere “hazırlayıcı eğitim” ve “eğitimde teknoloji kullanımı” olmak üzere iki temel konuda hizmet-içi eğitim sunulmaktadır. Hazırlayıcı eğitim, "Temel Bilgisayar Kullanımı" konusunda eğitim almamış olan öğretmenler ile bu konuda kendilerini yeterli görmeyen öğretmenlere yönelik uygulanmaktadır (MEB, 2012c). Fatih Projesi kapsamında, bu kategoride yer alan öğretmenlere temel bilgisayar bilgileri (2 saat), işletim sistemi (5 saat), internet uygulamaları (5 saat), resim düzenleme işlemleri (2 saat), kelime işlemci programı (5 saat), sunu hazırlama programı (5 saat) ve ölçme değerlendirme (1 saat) olmak üzere toplam 25 saatlik eğitim verilmiştir. Fatih Projesi eğitimde teknoloji kullanımı kursunun amacı ise öğretmenlerin öğretim programlarına bağlı kalarak, öğrenme-öğretme sürecinde proje kapsamında kurulan donanımlarla bilişim teknolojilerini etkin ve verimli kullanabilmelerini sağlamaktır (MEB, 2012c). Bu kapsamda hizmet-içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlere; Fatih Projesi (1 saat), BT ekipmanları kurma ve kullanma (5 saat), eğitimde teknoloji kullanımı ve temel kavramlar (2 saat), öğretim sürecinde materyal kullanımı (2 saat), materyal arama, bulma ve seçme (5 saat), öğretim materyali tasarlama ve materyalin üzerinde değişiklik yapma (7 saat), etkileşimli tahta kullanılarak ders sunumu (7 saat) ve materyalin etkililiğinin ve verimliliğinin öğretmen tarafından değerlendirilmesi konu başlıklarında toplam 30 saatlik eğitim verilmiştir.

Bu makaledeki çalışmaya katılan öğretmenlerin %92.8’lik kısmı eğitimde teknolojiyle ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını ifade ederken, sadece %49.9’luk kısmı matematik eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili hizmet-içi eğitim aldıklarını ifade etmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, hizmet süresi, eğitim düzeyi) ve sahip olunan teknolojik araçlar, eğitimde teknoloji kullanımı ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim alıp almadıklarıyla ilgili bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini belirlemek için Handal ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen TPAB-M ölçeği bulunmaktadır. Son bölümde ise öğretmenlerin teknolojiyi bütünleştirme öz-yeterliliklerini belirlemek amacıyla Wang, Ertmer ve Newby (2004) tarafından geliştirilen TBÖY ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler araştırmacılar tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında Vallerand (1989) standart protokolü izlenmiştir. Ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Çeviri üzerinde matematik eğitimi alanında 3 kişi ve dil bilimi alanında 4 kişi olmak üzere toplam 7 uzmanın görüşleri alınmıştır. Ayrıca alanında deneyimli Türkçe ve matematik öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda anlaşılmasında güçlük çekilen veya yanlış anlaşılmalara neden olabilecek ifadeler düzeltilmiştir. Daha sonra Türkçe’ye çevrilmiş ölçekler iki dil uzmanı tarafından ayrı ayrı İngilizce’ye geri çevrilmiştir. Geri çevrilen ölçek maddeleriyle asıl ölçek maddelerinin büyük oranda uyduğu belirlenmiştir. Sadece TBÖY ölçeğinde küçük değişiklikler

yapılmıştır. Son aşamada ise Türkçe'ye çevrilmiş ölçekler bir grup matematik öğretmen adayına uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen sonuçlar değerlendirilerek ölçeklere son şekli verilmiştir (Karataş ve Tutak, 2014). Bu çalışmada yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. 30 maddeden oluşan TPAB ölçeği üç faktörde toplanmıştır. Üç faktör toplam varyansın %68,3'ünü açıklamıştır.

2.2.1 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi–Matematik (TPAB-M) Ölçeği

Handal ve diğerleri (2013) tarafından lise matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini ölçmek için geliştirilen bu ölçek; teknolojik alan bilgisi (TAB), teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) alt boyutlarından oluşmaktadır. Her bir boyuttan 10'ar madde olmak üzere toplam 30 madde bulunmaktadır. Disiplinle ilgili teknoloji bilgisi üzerine odaklanıldığından Handal ve diğerleri (2013) çalışmalarına teknoloji bilgisini (TB) dâhil etmemişlerdir. Ölçeğin maddeleri 5'li Likert tipi (1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) derecelendirmeye sahiptir.

Çalışmada toplanan verilerin güvenilirliği için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı TAB için 0.94, TPB için 0.90, TPAB için 0.95 ve ölçeğin tamamı için 0.98 olarak bulunmuştur.

2.2.2 Teknolojiyi Bütünleştirme Öz-Yeterlilik (TBÖY) Ölçeği

Wang, Ertmer ve Newby (2004) tarafından geliştirilen ve teknoloji bütünleştirilmesinde öz-yeterliliği ölçen ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri 5'li likert tipindedir. Bu ölçek için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı ölçeğin geçerli ve kullanılabilir bir ölçek olduğunu vurgulamaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin SPSS 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu verilerin normal dağılım göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin TPAB ve TEÖY düzeylerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistik teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarını yorumlamak için üç boyut (düşük, orta ve yüksek) kullanılmıştır. Aritmetik ortalama değeri 1 ve 2.33 arasında ise "düşük", 2.34 ve 3.67 arasında ise "orta" ve 3.68 ve 5.00 arasında ise "yüksek" olarak belirlenmiştir (Yurdakul, 2011).

Değişkenlere göre TPAB ve TEÖY incelenmesinde cinsiyet için Mann Whitney U testi, yaş için Spearman rho korelasyonu ve kıdem için Kruskal- Wallis testi analizi yapılmıştır. Teknoloji kullanımı ve matematik dersinde teknoloji kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenlerine bağlı olarak TPAB ölçeğinin tüm alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında ve TEÖY ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ve Teknolojiyi Bütünleştirme Öz-Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Lise matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini belirlemek için her bir alt boyutta ve teknolojiyi bütünleştirme öz-yeterliliklerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2: Matematik Öğretmenlerinin TPAB ve TEÖY

	N	Ortalama	Standart Sapma
TAB	127	3.48	0.92
TPB	131	3.28	0.77
TPAB	134	3.39	0.90
TEÖY	132	3.32	0.92

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisine ait aritmetik ortalama değerleri TAB alt boyutu için 3.48, TPB alt boyutu için ve TPAB alt boyutu için 3.39 olarak hesaplanmıştır. TEÖY için ise 3.32 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre lise matematik öğretmenlerinin TPAB algıları ve TBÖY orta seviyededir.

3.2. Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin ve Teknolojiyi Bütünleştirme Öz-Yeterliliklerinin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Demografik sonuçlara göre, erkek ve kadın öğretmenlerin TPAB algılarında anlamlı bir fark yokken ($U= 1557$, $z=-1.11$, $p= .27$) TBÖY' lerinde erkekler lehine anlamlı bir fark vardır ($U=1663$, $z=-2.27$, $p= .02$).

TPAB ve yaş arasında zayıf negatif korelasyon (Tablo 3) bulunmasına rağmen TBÖY ve yaş arasında güçlü negatif korelasyon (Tablo 4) bulunmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin TPAB ve Yaş Değişkenine İlişkin Korelasyon Sonuçları

		Yaş	TPAB
Spearman's rho	Yaş	Korelasyon Katsayısı	1.000
		Sig. (2-tailed)	.087
		N	138
	TPAB	Korelasyon Katsayısı	-.157
		Sig. (2-tailed)	.087
		N	119

Tablo 4: Öğretmenlerin TBÖY ve Yaş Değişkenine İlişkin Korelasyon Sonuçları

			Yaş	TBÖY
Spearman's rho	Yaş	Korelasyon Katsayısı	1.000	-.178*
		Sig. (2-tailed)	.	.041
		N	138	132
	TBÖY	Korelasyon Katsayısı	-.178*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.041	.
		N	132	132

* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Matematik öğretmenlerinin TPAB'lerinin öğretmenlik deneyimine göre değişimi Tablo 5' de, TEÖY'lerinin öğretmenlik deneyimine göre değişimi ise Tablo 6' de sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin TPAB ve Öğretmenlik Deneyimlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Deneyim	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	P
TPAB	10 yıl ve altı	7	51.86	4	6.560	.161
	11-15 yıl	53	67.71			
	16-20 yıl	32	55.69			
	21-25 yıl	19	52.53			
	25 yıl ve üzeri	7	41.36			

Tablo 6: Öğretmenlerin TEÖY ve Öğretmenlik Deneyimlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Deneyim	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	P
TEÖY	10 yıl ve altı	8	48.00	4	9.880	.043
	11-15 yıl	57	76.46			
	16-20 yıl	37	61.19			
	21-25 yıl	21	61.57			
	25 yıl ve üzeri	8	43.31			

Lise matematik öğretmenlerinin TPAB ve öğretmenlik deneyimleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat lise matematik öğretmenlerinin TBÖY ve öğretmenlik deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır. Daha deneyimli öğretmenler için TBÖY ortalama puanı en düşük olarak kaydedilmiştir.

Matematik öğretmenlerinin teknolojik alan bilgileri her bir alt boyutta ve teknolojiyi bütünleştirme öz-yeterlilikleri teknoloji kullanımıyla ve matematik dersinde teknoloji kullanımıyla ilgili hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, teknoloji kullanımına ilişkin hizmet-içi eğitim almanın matematik öğretmenlerinin TAB'leri üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir (U=340, z=-2.2, p=.03). Ayrıca matematik

dersinde teknoloji kullanımına ilişkin hizmet-içi eğitim almanın matematik öğretmenlerinin TPB ($U=1508$, $z=-2.9$, $p=.00$), TPAB ($U=1730$, $z=-2.0$, $p=.04$) ve TEÖY ($U=1765$, $z=-2.1$, $p=.04$)' leri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar lise matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) ve teknolojiyi bütünleştirme öz-yeterliliklerinin (TEÖY) orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Karataş ve Tutak, 2015). Bu çalışmanın sonuçları Gökçek, Güneş ve Gençtürk (2013), Karadeniz ve Vatanartıran (2013) ve Koh, Chai ve Tsai (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerini ve teknolojiyi bütünleştirme öz-yeterliliklerini orta düzeyde ifade etmeleri bakımından benzerlik göstermektedir. Bu bulgular öğretmenlerin günlük hayatta teknoloji kullanıma aşına olmalarıyla ve teknoloji kullanımına ilişkin almış oldukları hizmet-içi eğitimlerle açıklanabilir. Benzer şekilde, katılımcıların TPAB ve TEÖY'lerini orta düzeyde ifade etmeleri, iletişim kurmak ve bilgi edinmek için kişisel hayatlarında çeşitli teknolojik araçları kullanmaları ile açıklanabilir. Menzi, Çalışkan ve Çetin (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, kişisel teknolojik cihazlara sahip olan öğretmenlerin olmayanlara kıyasla kendilerini teknoloji alanında daha yeterli gördükleri ifade edilmiştir. Ancak öğretmenler günlük hayatlarında iletişim kurmak için teknoloji kullanırken, teknoloji bilgisini sınıf ortamına aktarmada güçlük yaşayabilirler. Sınıf ortamında teknolojinin kullanılması için öğretmenlerin günlük hayat kullanımlarındaki bilgiden daha fazlasına ihtiyaçları vardır. Bazı çalışmalarda gösterildiği gibi (Harris, Mishra ve Koehler, 2009; Lei, 2009), bilgi ve teknoloji için teknoloji kullanımı sınıfta teknoloji bütünleşmesi anlamına gelmemelidir.

Bu nedenle ki, Fatih Projesi kapsamında öğretmenler teknolojiyi sınıf ortamında kullanabilmeleri için hizmet-içi eğitime katılmışlardır. Fakat bu çalışmadaki katılımcı öğretmenler aldıkları eğitimlerin içeriğinin ağırlıklı olarak temel bilgisayar ve etkileşimli tahta kullanımıyla ilgili olduklarını ifade etmişlerdir. Yıldız, Sarıtepeci ve Seferoğlu (2013) çalışmasına benzer sonuçlara ulaşan bu çalışmada teknoloji ağırlıklı hizmet-içi eğitimlerin öğretmenlerin teknolojiyle ilgili bilgilerini ve yeterliliklerini istenildiği oranda desteklemediği ve sonucunda katılımcı öğretmenlerin TPAB ve TEÖY'lerini orta düzeyde belirtmelerini sağlamış olabilir. Bu sonuçlar Karadeniz ve Vatanartıran (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile de desteklenmektedir. Karadeniz ve Vatanartıran (2015) çalışmalarında teknoloji kullanımı üzerine hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin alan bilgisi ve teknoloji bilgisi konusunda kendilerini daha yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Yukarıda belirtilen, öğretmenlerin teknoloji ve alan bilgisi konusunda kendilerine güvenmeleri sonuçlarına paralel olarak, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama değerinin teknolojik alan bilgisine (TAB) ait olduğu görülmektedir. Bu, matematik öğretmenlerinin içerikle ilgili teknolojide (hesap makinesi, Geogebra gibi)

kendilerini daha yeterli görmeleriyle açıklanabilir. Weiss, Banilower, McMahon ve Smith (2001) tarafından yapılan çalışmada, lise matematik öğretmenlerinin kendilerini ilköğretim matematik öğretmenlerine göre çok sayıda matematik konusunu öğretmede anlamlı olarak daha yeterli hissettikleri belirtilmiştir. Bu nedenle lise matematik öğretmenleri kendilerini daha yeterli hissettikleri alanda (alan) teknolojiyi kullanmayı tercih edebilir. Ertaş (2014) çalışmasında lise öğretmen adaylarının alan bilgilerini ve pedagojik bilgilerini nicel olarak incelemiş, öğretmen adaylarının alan bilgilerinin, pedagojik alan bilgilerine göre daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Benzer şekilde, bu makaledeki çalışmada da katılımcıların TPAB alt boyutları arasından en düşük ortalama değeri TPB'ne aittir. Matematik öğretmenlerinin kendilerini teknolojiyi pedagojik amaçlarla kullanırken diğer alt boyutlardaki kadar yeterli hissetmedikleri sonucuna varılabilir. Weiss, Banilower, McMahon ve Smith (2001) tarafından yapılan çalışmada, lise matematik öğretmenleri kendilerinin çeşitli öğretim teknolojilerini kullanmak için hazır durumda olduklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin pedagojik hazır olma durumlarıyla ilgili algılarını da göz önüne alınca, teknolojiyle ilgili alanlarda öğretmenler kendilerini pek hazır görmediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, İstanbul örnekleminde gerçekleştirilen bu çalışmada da elde edilen sonuçlar öğretmenlerin teknolojiyle ilgili pedagoji alanında kendilerini pek yeterli görmediklerini desteklemektedir.

Cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve hizmet-içi eğitim değişkenleri mevcut alan yazınına göre öğretmenlerin teknolojiyi bütünleştirmesinin olası belirleyicileri oldukları için bu çalışmada da ele alınmıştır. Öğretmenlerin TPAB ve TEÖY'leri demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin TPAB algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. North ve Noyes (2012)'e göre, okullardaki bilgisayarların yaygınlaşması erkeklere ve kadınlara bilgisayar kullanımı bakımında eşit fırsatlar sağladı ve bu şekilde bilgisayar kullanımına ilişkin algılanan farklılıklar eşitlendi. Jang ve Tsai'nin (2012) yaptıkları çalışmada benzer şekilde, ilköğretim fen ve matematik öğretmenlerinin TPAB düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öte yandan, çalışmaya katılan lise matematik öğretmenlerinin TEÖY'lerinde erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Alanda daha önce yapılmış olan çalışmalar erkeklerin TEÖY'lerinin kadınlardan yüksek olduğunu destekler niteliktedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Cassidy ve Eachus, 2002). Erkeklere özgü bu farklılığın nedeni günlük hayatta teknolojinin daha çok erkekler tarafından kullanıldığı anlayışı olabilir. Sanders (2006) kadınların erkeklere göre teknolojiye daha az ilgi duyduklarını söylemiştir. Erkekler teknolojik aletlere kadınlardan daha ilgili ve karmaşık teknolojileri kadınlar daha fazla kullanıyor olabilir. Bu nedenle, erkekler kendilerini teknolojiyi bütünleştirmede öz-yeterliliklerini daha yüksek görüyor olabilir (Cassidy ve Eachus, 2002).

Ayrıca, bu çalışmada TPAB ve öğretmenlerin yaşları arasında önceki çalışmalara benzer şekilde (Koh, Chai ve Tsai, 2010; Öztürk, 2013) düşük negatif

korelasyon bulunurken, TEÖY ve yaş arasında güçlü negatif korelasyon bulunmuştur. Korobili, Togiaa ve Malliari (2010) ve Tella ve Ayeni (2006) çalışmalarında TEÖY'in yaş arttıkça azaldığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın örneklem grubundaki öğretmenlerde de alanda daha önce yapılmış olan benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların yaşlarının yanı sıra öğretmenlik deneyimleri de incelenmiştir. Öğretmenlerin TPAB ve öğretmenlik deneyimleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken öğretmenlerin TBÖY ve öğretmenlik deneyimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer bir deyişle, deneyimi çok olan öğretmenlerle deneyimi az olan öğretmenler TPAB'leri bakımından benzerlik göstermektedir. Fakat daha deneyimli öğretmenlerin TEÖY'leri daha düşüktür. Yaghi (2001) tarafından yapılan çalışmada da daha deneyimli öğretmenlerin bilgisayar kullanma güven düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilmiştir. Deneyimli öğretmenlerin teknoloji kullanmada kendilerine güven düzeyleri düşük olduğundan TEÖY'leri düşük olabilir (Yaghi, 2001). Bu sonuçlar yaş değişkeniyle de paralellik göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Fatih Projesinin ilk raporuna göre, projede başarısız hizmet-içi eğitimlerden kaynaklanan problemler olmuştur (MEB, 2012). Bu başarısızlığın altında yatan temel neden, hizmet-içi eğitimlerin temel amacının öğretmenlerin teknoloji bilgilerini düzeltmesi gerekirken bunu kazandıramamış olması şeklinde ifade edilmiştir. Keleş ve Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın bilgi teknolojilerine yönelik son 10 yıllık hizmet-içi eğitim programlarının içeriğini incelenmiş ve hizmet-içi eğitimlerde en çok yazılım kategorisinde eğitim verildiği ancak verilen eğitimin teknolojinin öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilmesinde yetersiz kaldığını belirtmiştir. Ayrıca, Banaoğlu, Madenoğlu, Uysal ve Dede (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenler Fatih Projesi kapsamında aldıkları hizmet-içi eğitimleri değerlendirmişler, içeriklerin temel düzeyde bilgilerle sınırlı olmasını, gereksiz detaylar içermesini, kısa sürmesini ve uygulamaya yönelik olmamasını eleştirmişlerdir.

Katılımcı lise matematik öğretmenlerinin Fatih Projesi kapsamında aldıkları teknolojiye ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin hizmet-içi eğitimlerin öğretmenlerin TPAB ve TEÖY ile ilişkisi de bu çalışmada incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda teknolojiye ilişkin eğitimlerin öğretmenlerin TAB'leri üzerinde etkisi olduğunu, matematik eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin eğitimlerin ise öğretmenlerin TPB ve TPAB üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin teknolojiyi kullanmasına rağmen öğrenim yöntem ve tekniklerini içeren sınıf içi öğretim uygulamalarını teknoloji ile bütünleştirilebilecekleri deneyimlere ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir (Hırça ve Şimşek 2013; Rakes Fields ve Cox 2006). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar matematik eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin kendilerini TPAB'de daha yeterli hissettiklerini ortaya koymuştur.

Cengiz (2012), öğretmenlere teknolojinin doğru yerde, doğru biçimde kullanılmasını öğretebilmek için verilecek birkaç haftalık hizmet-içi eğitimlerle istenen düzeye ulaşılması oldukça zor olacağını bu nedenle de Fatih Projesi gibi büyük yatırımın uygulanmasından önce beşeri alt yapının daha iyi hazırlanmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Buna dayanarak, Fatih Projesi'ne katılan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ve teknolojiyi entegre etme öz-yeterlilik seviyeleri ve bunların ilişkide olduğu etmenler (cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi gibi) incelendiği zaman öğretmenlerle yapılan hizmet-içi eğitimlerin, öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini bütünleştirerek uygun teknolojiyle sınıf öğrenme ve öğretme ortamlarına uygulamasını sağlayacak yönde olması gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

Akkoç, H. (2012). Bilgisayar destekli ölçme-değerlendirme araçlarının matematik öğretimine entegrasyonuna yönelik hizmet öncesi eğitim uygulamaları ve matematik öğretmen adaylarının gelişimi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(3), 99-114.

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 2(3), 86-93.

Archambault, L. , & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88.

Baki, A. (2002). *Bilgisayar destekli matematik*. İstanbul: Ceren Yayın Dağıtım.

Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş. & Dede, A. (2014). FATİH projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Eskişehir ili örneği).*Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (Özel Sayı 1), 39-58.

Baran, E. ve Canbazoglu Bilici S. (2015). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Üzerine Alanyazın İncelemesi: Türkiye Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.

Becker, H. J. (2000). Findings from the Teaching, Learning, and Computing Survey: Is Larry Cuban right? *Education Policy Analysis Archives*, 8(51), 1-31. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/442/565> (Erişim tarihi:22.05.2014)

Bozkurt, A. ,ve Cilavdaroglu A. K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 859-870.

Cassidy, S. & Eachus, P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (CUSE) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133-153.

Cengiz, D. (2012). Okullarda teknoloji kullanımı ile beşeri altyapı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı*, 1-3 Şubat, Uşak Üniversitesi.

Chen, C. H. (2008). Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *Journal of Educational Research*, 102(1), 65-75.

Demiraslan, Y. & Usluel, Y. K. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin durumu. *Turkish Journal of Educational Technology*, 4 (4), 47-61.

Dockstader, J. (1999). Teachers of the 21st Century Know the What, Why, and How of Technology Integration. *THE Journal (Technological Horizons In Education)*, 26.

Ertuş, G. (2014). *A way to compare mathematics teacher candidates' mathematical knowledge for teaching: TEDS-M Released Tests*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Gökçek, T. , Güneş, G. , & Gençtürk, E. (2013). Evaluation of Primary School Teachers' Technological Self-Efficacy, *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (1), 42-51.

Graham, R.C., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair L. & Harris, R. (2009). Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53, 70-79.

Handal, B. , Campbell, C., Cavanagh, M., Petocz, P., & Kelly, N. (2013). Pedagogical content knowledge (TPACK) of secondary mathematics teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13(1).

Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.

Hırça, N. ve Şimşek, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Fen Konularına Yönelik TeknoPedagojik Bilgi Bütünleştirmelerinin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 57-82

Hohlfeld, T. N. , Ritzhaupt, A. D. , Barron, A. E. , & Kemker, K. (2008). Examining the digital divide in K-12 public schools: Four-year trends for supporting ICT literacy in Florida. *Computers & Education*, 51(4), 1648-1663.

Horzum, M. B. (2011). Adaptation of web pedagogical content knowledge survey to Turkish. *Elementary Education Online*, 10(1), 257-272.

Jang, S.J. & Tsai, M.F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to use of interactive whiteboards. *Computers & Education*, 59, 327-338.

Karadeniz, Ş. ve Vatanartıran, S. (2013). Adaptation of a TPACK survey to Turkish for secondary school teachers. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 34-47.

Karadeniz, Ş. & Vatanartıran, S. (2015). Primary School Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *İlköğretim Online*, 14(3), 1017-1028.

Karataş, F.İ. & Tutak- Aslan, F. (2014). "Adaptation of technological pedagogical content knowledge (TPACK) and technology integration self-efficacy scale (TISE) into Turkish". *Proceedings of International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (16-18 May 2014)*, Konya: Necmettin Erbakan University, p.71.

Karataş, F.İ. & Tutak- Aslan, F. (2015). An examination of secondary mathematics teachers' technological pedagogical content knowledge. Konrad Krainer; Nad'a Vondrová. CERME 9 - Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Feb 2015, Prague, Czech Republic. *Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, pp.2361-2366.

Kaya, S. ve Dağ, F. (2013). Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 291-306.

Kaya, Z. , Kaya, O. N. ve Emre, İ. (2013). TPAB Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2355-2377.

Keleş E. , ve Çelik, D. (2013). 2000-2010 Yılları Arasında Bilgisayar Teknolojileri ve Eğitimde Kullanımlarına Yönelik Yürütülen Hizmet İçi Eğitim Kursların İncelenmesi, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 1(2), 164-194.

Koehler, M. J. , & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131–152.

Koh, J.H.L., Chai, C.S. & Tsait, C.C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore pre-service teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 563-573.

Korobili, S. , Togiia, A. & Malliari, A. (2010). Computer anxiety and attitudes among undergraduate students in Greece. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 399-405.

Lee, C. B. & Chai, C. S. (2008). *Building your students' metacognition through cognitive simulations*. In C. L. Quek, F. L. A. Wong, & M. Y. Tay. (Eds.), *Engaging and Managing Learners: Practitioners' Perspectives* (pp. 167-182). Singapore: Pearson.

Lee, M. H. & Tsai, C. C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of

the World Wide Web. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 38(1), 1-21.

Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-97.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bas., Ankara.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (5-8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bas., Ankara.

MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

MEB, (2012c). Derslerde BT kullanımı için öğretmenlere hizmetiçi eğitim. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=4> (Erişim tarihi: 25.04.2014).

Menzi, N., Çalışkan, E. ve Çetin, O. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*. 2 (1), 1-18.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme) Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php>

(Erişim Tarihi:15.10.2013)

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). FATİH Projesi Öğretmen Eğitimi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php.5>

(Erişim Tarihi: 11.06.2013)

Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). The Technology Principle. <http://standards.nctm.org/document/chapter2/techn.htm> (Erişim Tarihi 24. 06. 2013)

Niess, M.L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509-523.

Niess, M. L., Lee, K., Sadri, P., & Suharwoto, G. (2006). Guiding Inservice Mathematics Teachers in Developing a Technology Pedagogical Knowledge (TPCK). *In Society for Information Technology Teacher Education International Conference Proceedings of SITE 2006*. Orlando, Florida.

Niess, M. L., Ronau, R. N., Shafer, K. G., Driskell, S. O., Harper S. R., Johnston, C., Browning, C., Ozgun-Koca, S. A., & Kersaint, G. (2009). Mathematics teacher TPACK standards and development model. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 4-24.

North, A. S., & Noyes, J. M. (2002). Gender influences on children's computer attitudes and cognitions. *Computers in Human Behaviour*, 18, 135-150.

Sancar Tokmak, H. Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2013). Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Özgüven Algılarının İncelenmesi. *Kırşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 35-51.

Sanders, J. (2006). *Gender and Technology: What the Research Tells Us*. In C. Skelton, L. Smulyan, & B. Francis, *The SAGE Handbook of Gender and Education* (pp. 307-322). London: SAGE.

Özmantar, M. F., Akkoç, H., Bingölbali, E., Demir, S., & Ergene, B. (2010). Pre-service mathematics teachers' use of multiple representations in technology-rich environments. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(1), 19-36.

Öztürk, E. (2013). Sınıf öğretmeni adayların bazı değişkenler tarafından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 223-238

Öztürk, E. & Horzum, M.B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 255-278.

Pamuk, S., Ülken, A. ve Dilek, N. (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17)

Rakes, G.C., Fields, V.S., & Cox, K.E. (2006). The influence of teachers' technology use on instructional practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 411-426.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A.D., Mishra, P., Koehler, M.J. & Shin, T.S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for pre-service teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.

Seferoğlu, S.S., & Akbıyık, C.(2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlilik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.

Shulman, L. S. (1986, February). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Tella, A. & Ayeni, C. O. (2006). The impact of self-efficacy and prior computer experience on the creativity of new librarians in selected universities libraries in southwest Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, 8(2), 1-12.

Timur, B. ve Taşar, M. F. (2011). The adaptation of the technological pedagogical content knowledge confidence survey into Turkish. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 839-856.

Vallerand, R. J. (1989). Toward a methodology for the transcultural validation of psychological questionnaires - Implications for Studies in the French language. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.

Van Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.

Wang, L., Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 231.

Weiss, I. R., Banilower, E. R., McMahon, K. C., and Smith, P.S. (2001). *Report of the 2000 National Survey of Science and Mathematics Education*. Chapel Hill, NC: Horizon Research, Inc.

Yaghi, H. M. (2001). Subject matter as a factor in educational computing by teachers in international settings. *Journal of Educational Computing Research*, 24, 139-154.

Yıldız, H. , Sarıtepeci, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının ISTE öğretmen standartları açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel sayı (1), 375- 392.

Yurdakul, I. K. (2011). Examining technopedagogical knowledge competencies of preservice teachers based on ICT usage. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 397-408.

Yurdakul, I.K., Odabasi, H.F., Kilicer, K., Coklar, A.N., Birinci, G., & A.A. Kurt. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58, 964-977.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÜNEŞ, DÜNYA VE AY İLE İLGİLİ ZİHİNSEL MODELLERİ

Gonca HARMAN

goncaharman@hotmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 10.03.2016 Makale Kabul Tarihi: 21.11.2016

Özet

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin güneş, dünya, ay ve güneş-dünya-ay sistemi ile ilgili zihinsel modellerini saptamak amaçlanmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin zihinsel modellerinin sınıf düzeyleri ve alınan eğitimle birlikte nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Araştırmaya 5 (32), 6 (28), 7 (37) ve 8. (34) sınıfta öğrenim gören toplam 131 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada 8 sorudan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiş, belirlenen zihinsel modeller bilimsel, sentez ve ilkel olmak üzere sınıflandırılmıştır. Veriler gök cismini betimleme, gök cisminin büyüklüğünü belirtme, gök cismini, gök cisminin hareketini ve güneş-dünya-ay sistemini görselleme ve öğrencilerin zihinsel modelleri başlıkları altında sunulmuştur. Araştırma sonucunda gök cisimlerinin büyüklükleri ile ilgili olarak öğrencilerin zihinsel modellerinin 5 ve 6. sınıf düzeyinde daha çok bilimsel ve sentez, 7 ve 8. sınıf düzeyinde ise bilimsel model olduğu saptanmıştır. Gök cisimlerinin şekilleri ile ilgili olarak dört sınıf seviyesinde de öğrencilerin zihinsel modellerinin çoğunlukla sentez model olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Güneş, Dünya, Ay, Zihinsel Model, Ortaokul Öğrencisi.

MENTAL MODELS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS ON SUN, EARTH, MOON

Abstract

The aim of this study was to determine mental models of middle school students on sun, earth, moon and sun-earth-moon system. It was investigated changes about mental models of students that study in the different grade levels with grade level and education. The study was conducted with the participation of 131 middle school students attending the 5 (32), 6 (28), 7 (37) and 8th (34) grade. The study was conducted using the survey model. A data collection instrument composed of 8 questions were used in this research. Data were analyzed using descriptive analysis and mental models was classified as scientific, synthesis and primitive. The data was presented under the titles as; description of celestial body, determine of the size of the celestial body, visualization of the celestial body, the movement of celestial bodies and sun-earth-moon system and students' mental models. As a result of research, students' mental models on the size of celestial bodies were determined to be more scientific and synthesis model in 5 and 6th grade level, scientific model in 7 and 8th grade level. Students' mental models on the shape of the celestial bodies were determined to be more synthesis model in all classes.

Key Words: Sun, Earth, Moon, Mental Models, Middle School Students.

Giriş

Eski çağlardan itibaren dünyayı tanımak, dünyanın etrafındaki gök cisimleriyle olan etkileşimlerini incelemek (Öztürk ve Uçar, 2012), güneş ve ay tutulmaları, yıldız yağmurları, göktaşı düşmesi, kuyruklu yıldız görünmesi gibi astronomik olaylar insanoğlunun en çok merak ettiği ilgi çekici konular arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010).

Gök cisimlerinin, evrenin yapı ve evrimini araştıran, gözlemsel ve kuramsal araştırmalardan yararlanan astronomi (MEB, 2010) diğer bilimlerin öğrenilmesini olumlu yönde etkileyen bir bilim dalıdır. Öyle ki, astronomik gözlemlerle elde edilen bilgilerin açıklanması ve yorumlanmasında matematik ve fizik yasalarından, gök cisimlerinin yapısını oluşturan madde ve elementlerin incelenmesinde kimyadan, dünyanın oluşumu hakkında jeoloji ve jeofizikten, evrende hayatın varlığının araştırılmasında biyolojiden, gözlem yerinin tespiti, enlem ve boylam (meridyen) değerlerinin bulunması ve kullanılmasında topografya ve coğrafyadan yararlanılmaktadır (MEB, 2010). Bu yönleri ile fizik, kimya, biyoloji ve matematik bilimleri ile ilişkili olan (Küçüközer, Bostan ve Işıldak, 2010), yaşamı ve evreni anlama imkânı sunan (MEB, 2010) astronomi eğitimi alanında yapılan araştırmalar Avrupa ülkelerinde 1990'dan itibaren önem kazanmış olmasına karşın ülkemizde son yıllarda yoğunluk kazanmıştır. Çoğunlukla da ilkokul, ortaokul, lise, üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesine yönelik araştırmalar yapılmıştır (Demirel ve Aslan, 2014).

Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde 5. sınıf (Bolat, Aydoğdu, Uluçınar Sağır ve Değirmenci, 2014) ile 9-12 yaşlarındaki (Jones, Lynch ve Reesink, 1987) öğrencilerin güneş ve ayın; 5. sınıf öğrencilerinin (Bolat ve diğer., 2014; Kaplan ve Çifci Tekinarslan, 2013), 14 yaşındaki ortaokul öğrencilerinin (Cin, 2007) ve 9-12 yaşlarındaki öğrencilerin (Jones, Lynch ve Reesink, 1987) dünyanın şekli ile ilgili bilimsel bilgilerle örtüşmeyen cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevapların 5. sınıf (Bolat ve diğer., 2014) ve 8. sınıf (Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013) öğrencilerinde daire ve yuvarlak; 5. sınıf öğrencileri (Bolat ve diğer., 2014), son sınıf öğretmen adayları (Ünsal, Güneş ve Ergin, 2001) ile sınıf öğretmeni adaylarında (Trundle, Atwood ve Christopher, 2006) elips ve 5. sınıf öğrencilerinde küre (Bolat ve diğer., 2014) olduğu saptanmıştır. 6 ve 7 yaşlarındaki bazı öğrencilerin ise dünyayı düz bir disk şeklinde tanımladığı ortaya konulmuştur (Vosniadou ve Brewer, 1992). 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin insanların yaşadığı yerlerin düz, uzaydan bakıldığında ise dünyanın yuvarlak göründüğünü ifade ettikleri saptanmıştır (Kaplan ve Çifci Tekinarslan, 2013). 6 ve 7 yaş grubunun dünyanın dikdörtgen ve yassı, 10-11 yaş grubunun ise küresel olduğuna inandıkları belirlenmiştir (Vosniadou, 1992; Vosniadou ve Brewer, 1992). Dünya'nın şekli ile ilgili olarak son sınıfta öğrenim gören az sayıda öğretmen adayının geometrik terim olan geoid cevabını verebildiği saptanmıştır (Ünsal, Güneş ve Ergin, 2001). Güneşin şekli için öğretmen adaylarının büyük çoğunluğun yuvarlak, bir bölümünün de küre dediği saptanmıştır. Ay'ın şekli

ile ilgili olarak çoğunluğun yuvarlak, bir kısmının küre, bir kısmının da tek şekli olmayıp evreleri olduğunu ifade ettiği görülmüştür (Ünsal, Güneş ve Ergin, 2001).

Ayrıca ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin (Klein, 1982), 5. sınıf öğrencilerinin (Bolat ve diğer., 2014; Kaplan ve Çifci Tekinarslan, 2013), 9-12 yaşındaki öğrencilerin (Jones, Lynch ve Reesink, 1987), 14 yaşındaki ortaokul öğrencilerinin (Cin, 2007), 8. sınıf öğrencilerinin (Öztürk ve Uçar, 2012), sınıf öğretmeni adaylarının (Trundle, Atwood ve Christopher, 2006) güneş, dünya ve ayın büyüklüklerine göre yaptıkları çizimlerin bilimsel gösterime uygun olmadığı saptanmıştır. Bazı öğrencilerin dünya, güneş ve ayın büyüklüklerini bilmedikleri görülmüştür (Kavanagh, Agan ve Sneider, 2005). Başka bir araştırmada da 6. sınıf öğrencilerinin evren içerisinde güneşin büyüklüğünü doğru ifade edemedikleri saptanmıştır (Baloğlu Uğurlu, 2005). Buna karşın Ünsal, Güneş ve Ergin (2001) tarafından yapılan araştırmada son sınıf öğretmen adaylarının çoğunluğunun güneş, dünya ve aya ilişkin büyüklük sıralamasını doğru ifade edebildiği görülmüştür. Başka bir araştırmada ise 5. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ayın büyüklük sıralamasını yazabilmelerine karşın büyüklük oranına göre doğru çizim yapamadıkları saptanmıştır (Bolat ve diğer., 2014). Güneş, dünya ve ay için büyüklük sıralamasını yazılı olarak ifade edebilen öğrencilerin yaptıkları çizimlerin hatalı olması dikkat çekicidir.

Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında 4. sınıf "Gezegemiz Dünya" ünitesinde öğrencilerin dünyanın şeklini kavramaları; 5. sınıf "Dünya, Güneş ve Ay" ünitesinde dünya, güneş ve ayın şekil ve büyüklükleri ile dünya ve ayın hareketlerini tanıyıp kavramaları, dünya, güneş ve ay arasında hareket ilişkisi kurmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2005). Fen Bilimleri dersi öğretim programında ise 3. sınıf "Gezegemizi Tanıyalım" ünitesinde öğrencilerin dünyanın şeklini kavramaları; 4. sınıf "Dünyamızın Hareketleri" ünitesinde dünya ile güneş arasında hareket ilişkisi kurabilmeleri; 6. sınıf "Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş" ünitesinde dünya, güneş ve ayın görelî boyut ve biçimlerini kavramaları ile dünya ve ay arasında hareket ilişkisi kurabilmeleri amaçlanmakta ve ilgili konular işlenmektedir (MEB, 2013). Buna karşın öğrencilerin ilköğretimde ve ortaokulda öğrenmiş oldukları astronomi kavramlarını anlayamadıkları (Keçeci, 2012), bilimsel olarak açıklayamadıkları ve kavramlara ait algılarını günlük yaşam deneyimleri aracılığı ile yapılandırdıkları bilinmektedir (Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013). Öyle ki, 6. sınıf (Ekiz ve Akbaş, 2005), 7. sınıf (Sezen, 2002) ve 7-11. sınıf (Kurnaz ve Değermenci, 2011) öğrencilerinin dünya, güneş ve ay gibi temel kavramları anlama seviyelerinin çok düşük olduğu, kavram yanlışlarının bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca kavramların çoğunu bilimsel olarak ifade edemedikleri ve ifade ettikleri kavramlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir (Arıkurt, Durukan ve Şahin, 2015; Şahin, 2001; Ünsal, Güneş ve Ergin, 2001). İlköğretim öğrencilerinin dünya, güneş ve gökyüzü ilgili olarak günlük yaşamdan çeşitli bilgileri sentezleyerek açıklamalar yaptıkları, günlük yaşam bilgilerinin de kitap, anı, bireysel olarak yaptıkları çıkarım ve tecrübelerinden kaynaklandığı saptanmıştır (Kikas, 2005). Öğrencilerin güneş, dünya ve ay ile ilgili edindikleri yanlış algılamaların ilerleyen yaşlarda da düzeltilemediği ortaya

konulmuştur (Ünsal, Güneş ve Ergin, 2001). Bu sonuçlardan günlük yaşam bilgilerinin yeni öğrenmeler üzerinde etkili olduğu ve günlük yaşam bilgilerinin güneş, dünya ve ay ile ilgili konulara yanlış transfer edilmesinin bireylerin bilimsel modeller yerine ilkel ve sentez modeller oluşturmalarına neden olduğu anlaşılmaktadır.

Alanyazında yer alan araştırmalarda 9 yaşındaki öğrencilerin zihnindeki dünya modelinin sentez model olduğu saptanmıştır (Roald ve Mikalsen, 2001). Benzer şekilde başka bir araştırmada da 7. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya, ay ve güneş-dünya-ay sistemi ile ilgili bilimsel bilgilerle yeterince uyumlu olmayan sentez modellere sahip oldukları, bilimsel modelleri tam olarak kabul etmedikleri veya anlamadıkları bunun yerine ilkel modellerle bütünleştirerek kendilerine göre yordadıkları ortaya konulmuştur (Kurnaz ve Değermenci, 2012). 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin astronomi ile ilgili sahip oldukları alternatif kavramların astronomi ile ilgili algılamaları üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013). Öğrencilerin alternatif kavramları üzerinde ders kitaplarının, öğretmenlerin ve öğretmen materyallerinin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Cin, 2007).

Öğrencilerin oluşturdukları şemalar kavram öğrenmede çok önemlidir ve bu şemalar olarak zihinsel modeller birey tarafından oluşturulan temsillerdir. Zihinsel modeller bilimsel bilginin özümsemesi sonucunda ortaya çıkar (Greca ve Moreira, 2000). Öğrenci mevcut bilgileri ile öğrendiği bilimsel bilgileri kullanarak (Harrison ve Treagust, 2000) zihinsel modelini kendine özgü ifade ve davranışlarla yapılandırır (Kurnaz ve Değermenci, 2012). Sorulara cevap veren, problemlere çözüm bulan ve farklı durumlara başa çıkan dinamik yapılar olan zihinsel modeller (Vosniadou ve Brewer, 1992) temsil ettikleri sistemlerin anlaşılmasını kolaylaştırırlar (Gilbert ve Boulter, 1995). Zihinsel modeller ilişkileri anlaşılır kılar, (Harrison ve Treagust, 1996) belleği güçlendiren ve hatırlamayı kolaylaştıran araçlardır (Williams, Hollan ve Stevens, 1983: 135). Zihinsel modeller bireye dünyayı ve dünyadaki olayları anlama, sisteme yönelik tahminde bulunma, sistemi açıklama (Greca ve Moreira, 2000) ve sistemin işleyişini tahmin etme imkânı sunarlar (Williams, Hollan ve Stevens, 1983: 135). Zihinsel modeller araştırmacılara ve öğretmenlere öğrencilerin kavramsal çerçeveleri hakkında bilgi verirler (Vosniadou, 1994).

Öğrencilerin sahip oldukları zihinsel modeller bir sonraki öğrenme durumu üzerinde etkili olduğu için bilimsel açıdan uygun olmaları son derece önemlidir. Aksi halde bilimsel bilgilerle örtüşmeyen zihinsel modeller konuyla ilgili algılamaları olumsuz olarak etkileyerek bilimsel model oluşumunu ve öğrenmeyi engelleyecektir. Bu nedenle araştırmada, ortaokul öğrencilerinin güneş, dünya, ay, güneş-dünya-ay sistemi ile ilgili zihinsel modellerini saptamak amaçlanmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiş olan bu araştırma, zihinsel modellerin sınıf düzeylerine göre nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenbilmesine imkân sunması bakımından önemlidir.

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Betimsel araştırmalarda kullanılan yaygın bir yöntem olan tarama yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin konuya ilişkin mevcut durumları incelenerek ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir (Karakaya, 2009: 59).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 5 (32), 6 (28), 7 (37) ve 8. (34) sınıfta öğrenim gören toplam 131 ortaokul öğrencisinin katılımı ile oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında yer alan astronomi konularının ortaokul öğretim programında sarmal bir yapıda yer alması ve öğrencilerin zihinsel modellerinin sınıf düzeyine bağlı olarak nasıl bir değişim sergileyeceğini görebilmek amacıyla araştırmada örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Şahin, 2009: 125).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının hazırlanması için ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan araştırmalar ve ilköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı incelenmiştir. Veri toplama aracında yer alan sorulardan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 numaralı sorular alanyazından (Kurnaz ve Değermenci, 2012) alınmış olup, bu sorulara ilave olarak 7. soru araştırmacı tarafından eklenmiştir. Veri toplama aracında yer alan soruların konuya ilişkin zihinsel modelleri saptamak için yeterli olup olmadığı, gereksiz, düzeltilmesi gereken ya da anlaşılmayan herhangi bir ifade olup olmadığı ile ilgili olarak uzmanlık alanı fen eğitimi olan bir öğretim üyesi ve öğretmenden oluşan uzmanların görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler neticesinde veri toplama aracı aşağıdaki hali ile öğrencilere uygulanmıştır.

1. Güneş kavramını duyduğunuzda aklınıza neler gelmektedir? Açıklayınız.
2. Dünya kavramını duyduğunuzda aklınıza neler gelmektedir? Açıklayınız.
3. Ay kavramını duyduğunuzda aklınıza neler gelmektedir? Açıklayınız.
4. Güneş'in nasıl bir şekle sahip olduğunu düşünüyorsunuz? Çizerek gösteriniz.
5. Dünya'nın nasıl bir şekle sahip olduğunu düşünüyorsunuz? Çizerek gösteriniz.
6. Ay'ın nasıl bir şekle sahip olduğunu düşünüyorsunuz? Çizerek gösteriniz.
7. Güneş, dünya ve ayı büyüklüklerine göre sıralayınız.
8. Güneş, dünya ve ayı bir arada gösteren resim çiziniz. Resminizde güneş, dünya ve ayın size göre nasıl hareket ettiğini gösteriniz. Çizdiğiniz gök cisimlerinin üzerine isimlerini yazınız.

Açık uçlu bir sorgulama izlenerek zihinsel modellerin saptanabileceği; bilgi, öğrenme ve anlama düzeylerinin belirlenmesinde etkili olan (Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu ve Yaman, 2005: 49-50) çizim yöntemi, soru cevaplamayı sevmeyen öğrencilerin bile kendilerine yöneltilen soruları daha kolay ve hızlı bir şekilde cevaplamalarını sağlaması bakımından diğer yöntemlerden ayrılmaktadır (Bolat ve diğer., 2014). Alanyazında konuya ilişkin zihinsel modellerin araştırıldığı

araştırmalarda da veri toplama sürecinde yazılı açıklama gerektiren sorular ve çizim kullanılmıştır. Bu araştırmada güneş, dünya ve ay için şekil, büyüklük, konum ve hareket olmak üzere çok boyutlu veri toplamak ve zihinsel modelleri pek çok bileşen açısından ortaya koyabilmek amacı ile öğrencilerden çizim yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden çizim yapmalarının istenilmesinin diğer bir sebebi de güneş, dünya ve ay için ifade ettikleri geometrik şekil ile çizdikleri geometrik şeklin örtüşüp örtüşmediğini görmektir. Dünyanın şekli için geoid cevabı veren bir öğrenci ezbere bilgi ile mi cevap veriyor, yoksa gerçekten geoidin nasıl bir şekle sahip olduğunu bilerek mi cevap veriyor sorusunu aydınlatabilmek için öğrencilerden çizim yapmaları istenmiştir. Ayrıca çizimlerde öğrencilerin kasıt ettiği durumun daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlamak ve emin olmak için yaptıkları çizimleri açıklamaları da istenmiştir.

Verilerin Çözülmesi

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Analiz için öğrenci kâğıtları numaralandırılmıştır. Veri toplama aracında yer alan her soru için bir dosya oluşturulmuştur. Her dosyaya 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cevapları ham hali ile yazılmıştır. Analiz her soru için tek tek yazılı açıklama ve/veya çizim bağlamında gerçekleştirilmiştir. Veri analizi için kavramsal çerçeve ve araştırma soruları ışığında uygun bir çerçeve hazırlanmıştır. Hazırlanan çerçeveye uygun olacak şekilde verilerin hangi tema altına yerleştirileceği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler daha önceden belirlenen çerçeve göz önünde bulundurularak okunmuştur. Okunan veriler birbirleri ile ilişkilendirilerek açıklanmış ve anlamlandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Öğrenci cevapları ortak kategorilerin belirlenmesi için analiz sırasında karşılaştırılmıştır. Cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak hazırlanan tablolar yorumlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için açıklama ve çizim olmak üzere veri çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ham ve çözümlenmiş halleri ile bir uzman tarafından incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 267-268-270-272).

Astronomi kavramlarına dair zihinsel modelleri betimleme amacıyla yapılan araştırmalarda (Panagiotaki, Nobes ve Potton, 2009; Sezen, 2002; Vosniadou ve Brewer, 1992) ilkel, sentez ve bilimsel olmak üzere üç farklı modelden yararlanılmaktadır. Bunlardan ilkel modeller kişilerin bilimsel olmayan fikirleridir (Sezen, 2002). Bilimsel modeller, bilimsel bilgilere dayanan modellerdir (Vosniadou ve Brewer, 1992). Sentez modeller ise çocukların sahip oldukları ilkel modeller ile eğitim sürecinde gördükleri bilimsel modellerin sentezlenmesi sonucunda oluşmaktadır (Franco ve Colinvaux, 2000; Harrison ve Treagust, 2000; Sezen, 2002). Araştırma kapsamında öğrencilerin zihinsel modelleri ilkel, sentez ve bilimsel olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular gök cismini betimleme, gök cisminin büyüklüğünü belirtme, gök cismini, gök cisminin hareketini ve güneş-dünya-

ay sistemini görselleme ve öğrencilerin zihinsel modelleri başlıkları altında sunulmuştur.

Gök Cismini Betimleme

Öğrencilerin güneş için yaptıkları betimlemelere ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Güneş için Yaptıkları Betimlemelerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenci cevabı	Sınıf Düzeyleri								
	5		6		7		8		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kaynak	Doğal ışık	6	18,8	12	42,9	28	75,7	21	61,8
	Isı	13	40,6	10	35,7	19	51,4	18	52,9
	Enerji	-	-	-	-	3	8,1	2	5,9
	Yaşam	-	-	-	-	-	-	1	2,9
	D vitamini	-	-	2	7,1	-	-	-	-
Büyüklik	En büyük gezegen	2	6,3	2	7,1	1	2,7	4	11,7
	Dünyadan büyük	2	6,3	-	-	-	-	2	5,9
	En büyük gök cismi	2	6,3	-	-	8	21,6	2	5,9
Şekil	Yuvarlak	2	6,3	1	3,6	3	8,1	-	-
	Daire	-	-	-	-	2	5,4	-	-
Etkisi	Mevsimlerin oluşumu	-	-	1	3,6	1	2,7	-	-
	Küresel ısınma	-	-	1	3,6	-	-	-	-
	Bitkilerin büyümesi için gerekli	-	-	-	-	-	-	1	2,9
	Fotosentez	-	-	-	-	-	-	1	2,9
Çok sıcak	12	37,5	12	42,9	6	16,2	10	29,4	
Yıldız	1	3,1	1	3,6	1	2,7	-	-	
Dünya’nın etrafında dönen cisim	1	3,1	-	-	1	2,7	1	2,9	
Uzay	-	-	1	3,6	-	-	-	-	
Doğup batması	-	-	1	3,6	-	-	-	-	
Yazın çıkan kışın kaybolan gök cismi	-	-	1	3,6	-	-	1	2,9	
Güneş tutulması	-	-	-	-	-	-	1	2,9	
Boş	6	18,8	4	14,3	1	2,7	1	2,9	

Öğrencilerin önemli bir bölümü güneşin doğal bir ışık ve ısı kaynağı olduğunu, çok sıcak olduğunu ifade etmiştir. 5, 6 ve 7. sınıftan sadece birer öğrenci güneşin bir yıldız olduğunu doğru olarak belirtirken dört sınıf seviyesinde de az sayıda öğrenci gezegen olduğunu ifade etmiştir. 5, 7 ve 8. sınıftan birer öğrenci güneşin dünyanın etrafında döndüğünü belirtmiştir. 6 ve 8. sınıftan birer öğrenci ise güneşin yazın çıkan kışın kaybolan bir gök cismi olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin dünya için yaptıkları betimlemelere ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Dünya için Yaptıkları Betimlemelerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenci cevabı	Sınıf Düzeyleri							
	5		6		7		8	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaşadığımız yer	9	28,2	8	28,5	19	51,3	13	38,2
Gezegen	5	15,6	5	17,9	9	24,3	11	32,4
İçinde gezegenler olan evren	1	3,1	2	7,1	2	5,4	2	5,9
Şekil								
Yuvarlak	2	6,3	2	7,1	1	2,7	1	2,9
Küre	2	6,3	-	-	-	-	-	-
Daire	-	-	1	3,6	4	10,8	1	2,9
Geoid	-	-	-	-	1	2,7	-	-
Büyükük								
Diğer gezegenlerden küçük	1	3,1	-	-	1	2,7	-	-
Diğer gezegenlerden büyük	-	-	1	3,6	-	-	3	8,8
Güneşten küçük aydan büyük	-	-	-	-	2	5,4	-	-
Dönme								
Kendi etrafında	1	3,1	-	-	4	10,8	1	2,9
Güneşin etrafında	-	-	-	-	-	-	2	5,9
Canlılar	4	12,5	11	39,3	4	10,8	5	14,7
Kıtalar, ülkeler, şehirler	3	9,4	-	-	-	-	1	2,9
Yaşam	-	-	3	10,7	4	10,8	3	8,8
Oksijen, su	-	-	2	7,1	2	5,4	-	-
Çekirdek, içindeki kıvılcım	-	-	2	7,1	-	-	-	-
Kara ve deniz	-	-	1	3,6	4	10,8	3	8,8
Atmosfer	-	-	1	3,6	2	5,4	1	2,9
Hava olayları (rüzgâr, fırtına)	-	-	1	3,6	-	-	1	2,9
3/4'ü denizlerle kaplı	-	-	-	-	2	5,4	1	2,9
Yer çekiminin varlığı	-	-	-	-	1	2,7	2	5,9
Boş	9	28,1	6	21,4	2	5,4	6	17,6

Öğrencilerin dünyayı daha çok yaşadığımız yer olarak betimledikleri belirlenmiştir. Dört sınıf seviyesinde de az sayıda öğrencinin dünyayı içinde gezegenler barındıran bir evren olarak nitelemesi dikkat çekicidir.

Öğrencilerin ay için yaptıkları betimlemelere ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Ay için Yaptıkları Betimlemelerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenci cevabı	Sınıf Düzeyleri							
	5		6		7		8	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Gece olunca çıkıp etrafa ışık saçması	15	46,9	15	53,6	27	72,9	31	91,2
Güneşten aldığı ışığı yansıtması	-	-	1	3,6	2	5,4	1	2,9
Kaynak								
Doğal ışık	-	-	1	3,6	-	-	-	-
Yapay ışık	-	-	-	-	-	-	2	5,9
Konumu								
Güneşin önünde	1	3,1	-	-	-	-	-	-
Güneş ve dünya arasında	1	3,1	-	-	-	-	-	-
Dünyanın etrafında dönen cisim	-	-	1	3,6	1	2,7	2	5,9
Uzayda	-	-	1	3,6	2	5,4	-	-
Dünyanın önünde	-	-	1	3,6	-	-	-	-
Büüklük								
Dünyadan küçük	32	100	-	-	5	13,5	-	-
Dünyadan büyük	-	-	-	-	1	2,7	1	2,9
Şekil								
Evreleri (dolunay, yarımay)	6	18,8	1	3,6	3	8,1	2	5,9
Yuvarlak	-	-	2	7,1	1	2,7	1	2,9
Hilal	-	-	-	-	-	-	1	2,9
Yer								
Yok	-	-	-	-	1	2,7	-	-
Çekimi								
Az	-	-	-	-	1	2,7	-	-
Dünyanın uydusu	1	3,1	2	7,1	5	13,5	6	17,6
Yıldız	1	3,1	4	14,3	-	-	1	2,9
Gezegen	-	-	4	14,3	2	5,4	2	5,9
Gidilebilen bir yer	1	3,1	-	-	-	-	-	-
Ay tutulması	-	-	3	10,7	-	-	3	8,8
Meteorlar çarptığı için yüzeyinde oyukların olması	-	-	1	3,6	1	2,7	-	-
Soğuk	-	-	1	3,6	-	-	-	-
Yaşamın olmaması	-	-	1	3,6	-	-	-	-
Türk bayrağı	-	-	-	-	3	8,1	-	-
Boş	8	25	6	21,5	5	13,5	7	20,6

Öğrencilerin önemli bir bölümü 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gerçekleşen artışla ayın gece olunca çıkıp etrafa ışık saçtığını ifade etmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde az sayıda öğrenci ayın güneşten aldığı ışığı yansıttığını ifade ederken 6. sınıftan bir öğrenci ayın doğal bir ışık kaynağı olduğunu belirtmiştir. 7. sınıfta bir öğrenci ayda az da olsa yer çekimi olduğunu ifade etmiştir. 5. sınıftan 8. sınıfa doğru artışla az sayıda öğrenci ayın dünyanın uydusu olduğunu belirtirken bazı öğrenciler ayın bir yıldız, bazıları ise gezegen olduğunu ifade etmiştir.

Gök Cisminin Büyüklüğünü Belirtme

Öğrencilerin gök cisimlerinin büyüklük sıralaması ile ilgili verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Gök Cisminin Büyüklüğüne İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Büyüklik Sıralaması	Sınıf Düzeyleri							
	5		6		7		8	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Güneş>Dünya>Ay (BM)	12	37,5	14	50,0	28	75,7	20	58,8
Dünya>Güneş>Ay (SM)	15	46,9	10	35,7	7	18,9	5	14,7
Güneş>Ay>Dünya (İM)	2	6,3	2	7,1	2	5,4	5	14,7
Dünya>Ay>Güneş (SM)	-	-	2	7,1	-	-	-	-
Ay>Dünya>Güneş (İM)	1	3,1	-	-	-	-	2	5,9
Boş	2	6,3	-	-	-	-	2	5,9
Toplam	32	100	28	100	37	100	34	100

BM: Bilimsel model, SM: Sentez model, İM: İlkel model

5. sınıftan 7. sınıfa doğru gerçekleşen artışa karşın 8. sınıfta gerçekleşen azalma ile birlikte öğrencilerin önemli bir bölümü güneş, dünya ve ay için büyüklük sıralamasında Güneş>Dünya>Ay doğru cevabını vermiştir. Doğru cevaptan sonra en fazla ifade edilen cevap dört sınıf düzeyi için de 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gerçekleşen azalma ile Dünya>Güneş>Ay olmuştur.

Gök Cismini Görselleme

Öğrencilerin gök cisimlerinin şekilleri için yaptıkları betimlemelere ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Gök Cisimlerinin Şekli İçin Yaptıkları Çizimlerin-Açıklamaların Frekans ve Yüzde Değerleri

Gök Cismi	Çizim ve Açıklama	Sınıf Düzeyleri							
		5		6		7		8	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Güneş	Yuvarlak (SM)	19	59,4	3	10,7	8	21,6	17	50
	Daire (SM)	9	28,1	22	78,6	26	70,3	10	29,4
	Küre (BM)	-	-	2	7,1	2	5,4	7	20,6
	Yıldız (SM)	1	3,1	-	-	-	-	-	-
	Boş	3	9,4	1	3,6	1	2,7	-	-
Toplam		32	100	28	100	37	100	34	100
Dünya	Yuvarlak (SM)	21	65,7	3	10,7	10	27	14	41,2
	Daire (SM)	10	31,3	22	78,6	19	51,4	8	23,5
	Küre (SM)	-	-	2	7,1	3	8,1	6	17,6
	Geoid (BM)	-	-	-	-	4	10,8	6	17,6
	Boş	1	3,1	1	3,6	1	2,7	-	-
Toplam		32	100	28	100	37	100	34	100
Ay	Yuvarlak (SM)	7	21,9	2	7,1	6	16,2	6	17,6
	Daire (SM)	3	9,4	18	64,3	16	43,2	6	17,6
	Küre (BM)	-	-	2	7,1	2	5,4	5	14,7
	Evreleri (SM)	2	6,3	1	3,6	3	8,1	1	2,9
	Dolunay (SM)	2	6,3	-	-	-	-	-	-
	Hilal (SM)	18	56,3	4	14,3	5	13,5	16	47,1
	Yarım daire (SM)	-	-	-	-	3	8,1	-	-
	Boş	-	-	1	3,6	2	5,4	-	-
Toplam		32	100	28	100	37	100	34	100

BM: Bilimsel model, SM: Sentez model

Güneş, dünya ve ay için 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yuvarlak, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin ise çoğunlukla daire, 6, 7 ve 8. sınıftan az sayıda öğrencinin küre şekli çizdiği görülmüştür. Dünya için az da olsa sadece 7 ve 8. sınıf düzeyinde geoid şekline rastlanmıştır. Az sayıda da olsa bazı öğrencilerin ayın sabit bir şekli olmadığını gerekçe göstererek ayın evrelerini çizdikleri saptanmıştır. Bununla birlikte dört sınıf seviyesinde de görülmekle birlikte yoğun olarak 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin ay için hilal şekli çizdikleri görülmüştür.

Güneş, dünya ve ay için öğrenciler tarafından yapılan çizimlerden bazı örnekler sınıf ve öğrenci numaraları ile şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1: Güneş, Dünya ve Ay için Öğrenciler Tarafından Yapılan Çizim Örnekleri
(g: güneş, d: dünya, a: ay, s: sınıf)



Gök Cisminin Hareketini ve Güneş-Dünya-Ay Sistemini Görselleme

Öğrencilerin güneş-dünya-ay sistemindeki hareket için yaptıkları çizimlere ilişkin frekans değerleri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Güneş-Dünya-Ay Sistemindeki Hareket için Yaptıkları Çizimlerin Frekans Değerleri

Ortaokul Öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay İle İlgili Zihinsel Modelleri

Hareket	Sabit gök cismi	BS	Sınıf Düzeyleri			
			5	6	7	8
			f	f	f	f
Dünya kendi eksenini ile güneşin etrafında	Güneş	BS+	-	1	1	-
Ay dünyanın etrafında		BS-	-	-	1	-
Dünya güneşin etrafında	Güneş	BS+	-	-	3	2
Ay dünyanın etrafında		BS-	-	-	2	2
Dünya kendi eksenini etrafında	Güneş	BS+	-	-	1	-
Ay dünyanın etrafında						
Dünya güneşin etrafında	Yok	BS+	-	-	2	-
Ay dünyanın etrafında						
Güneş kendi eksenini etrafında						
Dünya Kendi eksenini etrafında	Ay ve güneş	BS+	-	1	-	1
		BS-	1	-	-	-
	Güneşin etrafında	Ay ve güneş	BS-	1	3	1
Dünya ve Kendi eksenleri etrafında	Güneş	BS+	-	-	-	1
ay Güneşin etrafında	Güneş	BS+	-	2	-	-
		BS-	2	-	1	3
	Kendi eksenleri ve güneşin etrafında	Güneş	BS-	-	1	-
Dünya kendi eksenini etrafında	Ay	BS+	-	1	-	-
Güneş dünyanın etrafında						
Dünya güneşin etrafında	Ay	BS+	-	-	1	-
Güneş kendi eksenini etrafında						
Güneş kendi eksenini etrafında	Dünya ve ay	BS-	1	-	-	-
Güneş ve dünya kendi eksenleri etrafında	Ay	BS-	-	1	-	-
Güneş, dünya ve ay kendi eksenleri etrafında	Yok	BS-	-	1	-	-
Güneş dünyanın etrafında	Dünya ve ay	BS-	2	-	3	2
Güneş ve ay dünyanın etrafında	Dünya	BS-	2	-	-	-
Güneş dünyanın etrafında	Dünya	BS-	-	-	2	-
Ay güneşin etrafında						
Ay güneşin etrafında	Güneş ve dünya	BS-	-	1	-	-
Gezegenler dünyanın etrafında	Güneş ve ay	BS-	1	-	-	-
Gök cisimleri çizilmiş; ancak gök cisimlerinin hareketleri gösterilmemiş		BS-	20	16	13	14
		BS+	-	-	4	4
Çizim yok			2	-	2	4
Toplam			32	28	37	34

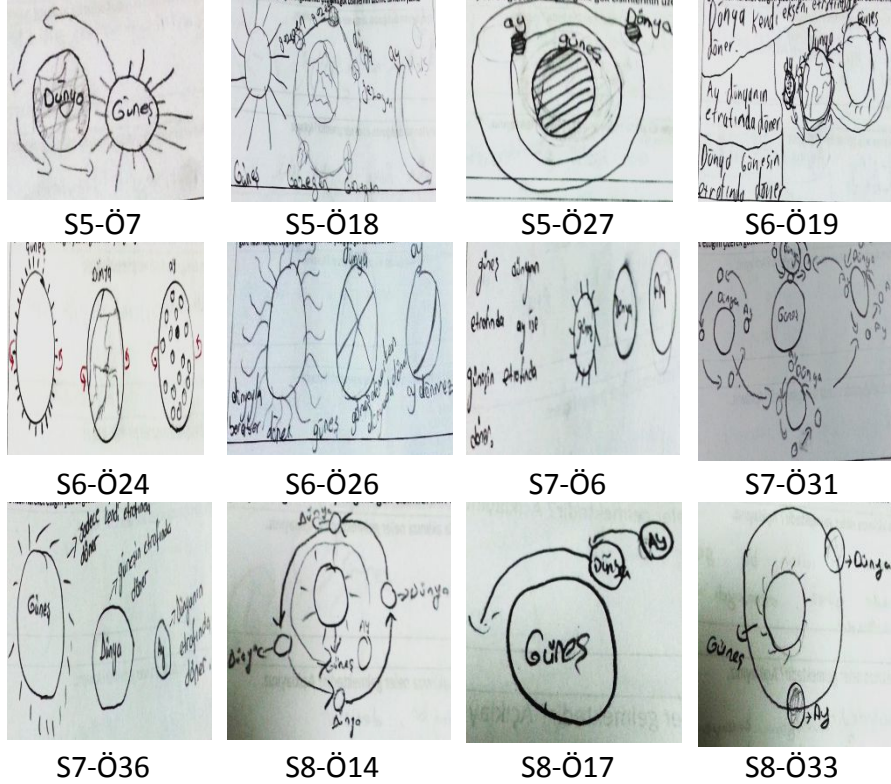
BS+: Büyüklük sıralamasına uygun çizim, BS-: Büyüklük sıralamasına uygun olmayan çizim

Dört sınıf seviyesinde de az sayıda da olsa bazı öğrenciler güneşin dünya etrafında döndüğünü gösteren bir çizim yapmıştır. 5, 6 ve 7. sınıftan az sayıda öğrenci

güneşin kendi eksenini etrafında döndüğünü temsil eden bir çizim yapmıştır. 6 ve 7. sınıftan az sayıda öğrenci ise ayın güneş etrafında döndüğünü çizmiştir.

Güneş-dünya-ay sistemindeki hareket için öğrenciler tarafından yapılan çizimlerden bazı örnekler sınıf ve öğrenci numaraları ile şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2: Güneş-Dünya-Ay Sistemindeki Hareket için Öğrenciler Tarafından Yapılan Çizim Örnekleri



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gök Cismini Betimleme-Güneş

Dört sınıf seviyesi için de öğrencilerin önemli bir bölümü güneşin doğal bir ışık ve ısı kaynağı olduğunu, çok sıcak olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında da güneşe ilişkin öğrenci algılamalarının daha çok ısı (Keçeci, 2012; Kurnaz ve Değermenci, 2012) ve ışık kaynağı üzerinde yoğunlaştığı ortaya konulmuştur (Keçeci, 2012; Kurnaz ve Değermenci, 2011; Kurnaz ve Değermenci, 2012). Buradan öğrencilerin güneşin yaşam kaynağımız olma özelliğini vurguladıkları anlaşılmaktadır.

5, 6 ve 7. sınıftan sadece birer öğrenci güneşin bir yıldız olduğunu doğru olarak belirtirken dört sınıf seviyesinde de az sayıda öğrenci güneşin bir gezegen olduğunu ifade etmiştir. Kurnaz ve Değermenci (2012) tarafından yapılan araştırmada da

öğrencilerin yaklaşık üçte biri güneşin bir yıldız, az sayıda öğrenci ise gezegen olduğunu ifade etmiştir. Arıkurt, Durukan ve Şahin (2015), Bülbül, İyibil ve Şahin (2013), İyibil ve Sağlam Arslan (2010), Keçeci (2012) ve Ünsal, Güneş ve Ergin (2001) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrenciler güneşin bir yıldız olduğunu belirtmiştir. Kurnaz ve Değermenci (2011) tarafından yapılan araştırmada ise az sayıda öğrencinin güneşin bir yıldız olmadığını ifade ettikleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin yıldızları gündüz, güneşi ise gece göremedikleri için güneşin bir yıldız olamayacağını ifade ettikleri düşünülmektedir. Bu öğrencilerin güneş bir yıldız olsaydı gece güneşi görebilirdik şeklinde yanlış bir genelleme yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bir yıldız olan güneşin ve diğer yıldızların gündüz ve gece durumuna bağlı olarak gökyüzünde kaybolduğuna inandıkları düşünülmektedir.

Araştırmada 5, 7 ve 8. sınıftan birer öğrenci güneşin dünyanın etrafında döndüğünü belirtmiştir. Alanyazında da bireyler güneşin dünya etrafında dolandığını ifade etmiştir (Baxter, 1991). Bolat ve diğer. (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin güneşin dünyanın etrafında dolandığını gösteren şekilde çizimler yaptıkları ortaya konulmuştur. Kurnaz ve Değermenci (2011) tarafından yapılan araştırmada da az sayıda öğrencinin güneşin başka cisimlerin etrafında döndüğünü ifade ettikleri saptanmıştır. Bireylerin günlük hayattaki gözlemlerinden/tecrübelerinden kaynaklanan güneşin sabah doğudan doğma ve akşama doğrudan batıdan batma durumu güneşin dünyanın etrafında dolandığına ilişkin bir düşünceye neden olmaktadır (Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013). Ayrıca öğrencilerin bir yerden başka bir yere hareketleri sırasında değişen konumlarına karşın güneşe baktıklarında güneşi aynı noktada görmeleri güneşin de kendileri ile birlikte hareket ettiğini ve dolayısıyla da güneşin dünyanın etrafında hareket ettiğini düşünmeleri üzerinde etkili olabilir.

6 ve 8. sınıftan birer öğrenci ise yaz aylarında sıcaklığın kış aylarından daha yüksek olması gerekçesi ile güneşin yazın çıkan kışın kaybolan bir gök cismi olduğunu ifade etmiştir. Bülbül, İyibil ve Şahin (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenciler güneşin sadece gündüz çıktığını belirtmiştir. Buradan öğrencilerin güneşin ısı kaynağı olması ile yaz ve kış mevsimleri, ışık kaynağı olması ile gündüz ve gece arasında ilişki kurarak cevap verdikleri düşünülmektedir. Öğrenciler soğukta ve karanlıkta güneşin kaybolduğuna inanmaktadır. Bu sonuç öğrencilerin gece-gündüz ve mevsimlerin oluşumu ile ilgili bilimsel olmayan düşüncelere sahip olduklarını da ortaya koyması bağlamında dikkat çekicidir.

Gök Cismini Betimleme-Dünya

Öğrencilerin dünyayı daha çok yaşadığımız yer olarak betimledikleri belirlenmiştir. Alanyazında da öğrenci algılamalarının çoğunlukla dünyanın yaşanabilir olmasında birleştiği ifade edilmektedir (Kurnaz ve Değermenci, 2012). Arıkurt, Durukan ve Şahin (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler dünyanın bir gezegen olduğunu ve üzerinde yaşam olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmada dört sınıf seviyesinde de az sayıda öğrencinin dünyayı içinde gezegenler

barındıran bir evren olarak nitelemesi dikkat çekicidir. Bu durum öğrencilerin dünyayı yeryüzü ve gökyüzü ile bir bütün olarak kabul ederek gökyüzüne baktıklarında gördükleri gök cisimlerinden dolayı dünyayı farklı gök cisimlerinin yer aldığı bir evren olarak düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Gök Cismini Betimleme-Ay

Öğrencilerin önemli bir bölümü 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gerçekleşen artışla ayın gece olunca çıkıp etrafa ışık saçtığını ifade etmiştir. Arıkurt, Durukan ve Şahin (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin ayın akşamları çıktığını ifade ettikleri saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin ayı gündüz görmemelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin ayı gece olduğunda çıkan gündüz ise kaybolan bir gök cismi olarak algıladıkları düşünülmektedir.

6. sınıftan bir öğrenci ayın doğal bir ışık kaynağı olduğunu ifade ederken 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde az sayıda öğrenci ayın güneşten aldığı ışığı yansıttığını belirtmiştir. Alanyazında da öğrencilerin ayın güneşten aldığı ışığı yansıttığını ifade ettikleri ortaya konulmuştur (Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013; Kurnaz ve Değermenci, 2011; Kurnaz ve Değermenci, 2012). Bu araştırmada 6. sınıftan bir öğrenci ayın doğal, 8. sınıftan iki öğrenci ise ayın yapay ışık kaynağı olduğunu belirtmiştir. Demirel ve Aslan (2014) ve Kurnaz ve Değermenci (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin ayın bir ışık kaynağı olduğunu ifade ettikleri ortaya konulmuştur. Geceleri güneşin kaybolduğuna inanan öğrencinin ayı doğal bir ışık kaynağı olarak kabul ettiği düşünülmektedir.

7. sınıfta bir öğrenci ayda az da olsa yer çekimi olduğunu ifade etmiştir. 5. sınıftan 8. sınıfa doğru artışla az sayıda öğrenci ayın dünyanın uydusu olduğunu belirtirken bazı öğrenciler ayın bir yıldız bazıları ise gezegen olduğunu ifade etmiştir. Kurnaz ve Değermenci (2012) ve Ünsal, Güneş ve Ergin (2001) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin önemli bir kısmının ayın dünyanın uydusu olduğunu ifade ettikleri, bununla birlikte az sayıda öğrencinin ise ayın bir gezegen olduğunu belirttikleri ortaya konulmuştur. Ayın yıldız ya da gezegen olarak düşünülmesi gündüz gökyüzünde görülmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Gök Cisminin Büyüklüğünü Belirtme

Dört sınıf düzeyinde de görülmekle birlikte 5 ve 6. sınıf düzeyinde yoğun olacak şekilde öğrencilerin güneş, dünya ve ayın büyüklük sıralamasını yazabilmede güçlük yaşadıkları saptanmıştır. 5. sınıftan 7. sınıfa doğru gerçekleşen artışa karşın 8. sınıfta gerçekleşen azalma ile birlikte öğrencilerin önemli bir bölümü güneş, dünya ve ay için büyüklük sıralamasında Güneş>Dünya>Ay doğru cevabını vermiştir. Ünsal, Güneş ve Ergin (2001) tarafından yapılan araştırmada da güneş, dünya ve aya ilişkin büyüklük sıralamasını öğrencilerin çoğunluğunun doğru ifade edebildiği görülmüştür. Başka araştırmalarda da öğrencilerin güneş, dünya ve ayın büyüklük sıralamasına ilişkin bilgilerinin yeterli olduğu ortaya konulmuştur (Bolat ve diğer., 2014; Kaplan ve Çifci Tekinarslan, 2013).

Bu araştırmada öğrencilerin güneş, dünya ve ay'ın büyüklük sıralamasını yazabildikleri ancak güneş-dünya-ay sistemi için bilimsel bilgilerle örtüşmeyen çizimler yaptıkları görülmüştür. Benzer şekilde alan yazında da öğrencilerin güneş, dünya ve ayın büyüklüklerine göre yaptıkları çizimlerin bilimsel bilgilerle örtüşmediği (Bolat ve diğer., 2014; Cin, 2007; Jones, Lynch ve Reesink, 1987; Kaplan ve Çifci Tekinarslan, 2013; Klein, 1982; Öztürk ve Uçar, 2012; Trumper, 2001, 2003, 2006; Trundle, Atwood ve Christopher, 2006), bazı öğrencilerin dünya, güneş ve ayın büyüklüklerini bilmedikleri görülmüştür (Kavanagh, Agan ve Sneider, 2005). Başka bir araştırmada da öğrencilerin evren içerisinde güneşin büyüklüğünü bilimsel olarak doğru ifade edemedikleri saptanmıştır (Baloğlu Uğurlu, 2005). Demirel ve Aslan (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler dünyanın güneş ve aydan daha büyük olduğunu ifade etmiştir. Gerek araştırmadan elde edilen, gerekse alan yazında ortaya konulan sonuçlardan hareketle bazı öğrencilerin dünyanın güneş ve aydan daha büyük bir gök cismi olduğunu belirtmelerinin sebebi dünyadan bakan bir gözlemci olarak yer aldıkları gezegenin gökyüzüne baktıklarında gördükleri güneş ve aya nazaran daha büyük bir alana sahip olduğunu düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Gök Cismini Görselleme-Güneş

Güneş için 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yuvarlak, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin ise çoğunlukla daire, 6, 7 ve 8. sınıftan az sayıda öğrencinin küre şekli çizdiği görülmüştür. Alanyazında da güneşin şekli için öğrencilerin büyük çoğunluğunun yuvarlak, bir bölümün de küre dediği saptanmıştır (Ünsal, Güneş ve Ergin, 2001).

Gök Cismini Görselleme-Dünya

Dünya için 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yuvarlak, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin ise çoğunlukla daire, 6, 7 ve 8. sınıftan az sayıda öğrencinin küre şekli çizdiği görülmüştür. Alanyazında da 5. sınıf öğrencileri tarafından uzaydan bakıldığında dünyanın yuvarlak görüldüğü ifade edilmiştir (Kaplan ve Çifci Tekinarslan, 2013). Bülbül, İyibil ve Şahin (2013) tarafından yapılan araştırmada da dünyanın yuvarlak olduğunu ifade eden öğrenciler olduğu görülmüştür. 10-11 yaş grubunun ise dünyanın küresel olduğuna inandıkları belirlenmiştir (Vosniadou ve Brewer, 1992). Bu araştırmada dünya için az da olsa sadece 7 ve 8. sınıf düzeyinde geoid şekline ve ifadesine rastlanmıştır. Alanyazında da dünyanın şekli ile ilgili olarak az sayıda öğrencinin geometrik terim olan geoid cevabını verebildiği saptanmıştır (Ünsal, Güneş ve Ergin, 2001).

Gök Cismini Görselleme-Ay

Ay için 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yuvarlak, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin ise çoğunlukla daire, 6, 7 ve 8. sınıftan az sayıda öğrencinin küre şekli çizdiği görülmüştür. Az sayıda da olsa bazı öğrencilerin ayın sabit bir şekli olmadığını gerekçe göstererek ayın evrelerini çizdiği saptanmıştır. Alanyazında da ayın şekli ile ilgili olarak öğrencilerin çoğunluğunun yuvarlak, bir kısmının küre, bir kısmının da tek şekli olmayıp evreleri olduğunu ifade ettiği görülmüştür (Ünsal, Güneş ve Ergin, 2001).

Bununla birlikte dört sınıf seviyesinde de görülmekle birlikte yoğun olarak 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin ay için hilal şekli çizdiği görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğrencilerin güneş, dünya ve ayın şekilleri ile ilgili bilimsel bilgilerle örtüşmeyen zihinsel modellere sahip oldukları saptanmıştır. Alanyazında da öğrencilerin güneş, ay (Bolat ve diğer., 2014; Jones, Lynch ve Reesink, 1987) ve dünyanın şekilleri ile ilgili bilimsel açıdan uygun olmayan çizimler yaptıkları görülmektedir (Bolat ve diğer., 2014; Cin, 2007; Jones, Lynch ve Reesink, 1987; Kaplan ve Çifci Tekinarslan, 2013). Bilimsel şekle uygun olmayan cevapların daire, yuvarlak (Bolat ve diğer., 2014; Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013), elips (Bolat ve diğer., 2014; Ünsal, Güneş ve Ergin, 2001; Trundle, Atwood ve Christopher, 2006) ve küre olduğu saptanmıştır (Bolat ve diğer., 2014). Bu durum öğrencilerin güneş, dünya ve ayı daha çok iki boyutlu bir gök cismi olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu algılamanın gökyüzüne baktıklarında güneşi ve ayı yuvarlak, daire olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Gök Cisminin Hareketini ve Güneş, Dünya ve Ay Sistemini Görselleme

5, 6 ve 7. sınıftan az sayıda öğrenci güneşin kendi eksenini etrafında döndüğünü temsil eden bir çizim yapmıştır. 6 ve 7. sınıftan az sayıda öğrenci ise ayın güneş etrafında döndüğünü çizmiştir. Dört sınıf seviyesinde de az sayıda da olsa bazı öğrencilerin güneşin dünya etrafında döndüğünü gösteren bir çizim yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler yaptıkları çizimde dünyanın sabit olduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin yaptıkları bu çizim dünya merkezli evren görüşünü ortaya koyan bir görsel olması bakımından dikkat çekicidir. Benzer şekilde alanyazında da bireyler güneşin dünya etrafında dolandığını ifade etmiştir (Baxter, 1991). Bolat ve diğer. (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin güneşin dünyanın etrafında dolandığını gösteren şekilde çizimler yaptıkları ortaya konulmuştur. Kurnaz ve Değermenci (2011) tarafından yapılan araştırmada da az sayıda öğrencinin güneşin başka cisimlerin etrafında döndüğünü ifade ettikleri saptanmıştır. Alanyazında güneşin dünyanın etrafında dolandığının düşünülme nedeninin bireylerin günlük hayattaki gözlemlerinden/tecrübelerinden kaynaklanan güneşin sabah doğudan doğma ve akşama doğrudan batıdan batma durumundan kaynaklanıyor olabileceği belirtilmiştir (Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013). Ayrıca öğrencilerin bir yerden başka bir yere hareketleri sırasında değişen konumlarına karşın güneşe baktıklarında güneşi aynı noktada görmeleri güneşin de kendileri ile birlikte hareket ettiğini ve dolayısıyla da güneşin dünyanın etrafında hareket ettiğini düşünmeleri üzerinde etkili olabilir.

Öğrencilerin Güneş, Dünya, Ay, Güneş-Dünya-Ay Sistemine İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel Modeller

Gök cisimlerinin büyüklükleri ile ilgili olarak öğrencilerin zihinsel modellerinin 5 ve 6. sınıf düzeyinde daha çok bilimsel ve sentez, 7 ve 8. sınıf düzeyinde ise bilimsel model olduğu saptanmıştır.

Gök cisimlerinin şekilleri ile ilgili olarak güneş, dünya ve ay için zihinsel modellerinin dört sınıf seviyesi için de çoğunlukla sentez model olduğu belirlenmiştir. Alanyazında da 9 yaşındaki öğrencilerin dünya (Roald ve Mikalsen, 2001), 7. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay için zihinlerindeki modelin (Kurnaz ve Değermenci, 2012) sentez model olduğu saptanmıştır.

Güneş, dünya ve ayın hareketleri ile ilgili olarak bazı öğrenciler güneş, dünya ve ayın kendi eksenleri etrafında döndüklerini, dünyanın güneşin etrafında döndüğünü, ayın dünya ve güneşin etrafında döndüğünü doğru olarak ifade etmiştir. Bu doğru ifadeleri veren öğrencilerin aynı zamanda güneş, dünya, ay, güneş-ay, dünya-ay ve güneş-dünya olmak üzere gök cisimlerinin hareket etmediklerine inandıkları saptanmıştır. Bu nedenle bu öğrencilerin sahip oldukları zihinsel modeller sentez model olarak nitelendirilmiştir. Genel anlamda güneş, dünya ve ay sistemini ve gök cisminin hareketini görselleme ile ilgili olarak tüm gök cisimlerinin hareketini eksiksiz bir şekilde temsil edecek türden bilimsel modele sahip öğrenci olmadığı görülmüştür. Kurnaz ve Değermenci (2012) tarafından yapılan araştırmada da 7. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ayın hareketleri, güneş-dünya-ay sistemi ile ilgili bilimsel bilgilerle yeterince uyumlu olmayan sentez modellere sahip oldukları, bilimsel modelleri tam olarak kabul etmedikleri veya anlamadıkları, bunun yerine ilkel modellerle bütünleştirerek kendilerine göre yordadıkları ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler güneşin dünyanın etrafında, bazıları ise gezegenlerin dünyanın etrafında döndüğünü ifade etmiştir. Bu öğrencilerin sahip oldukları zihinsel modeller bilimsel olmayan bir düşünce içerdiği için ilkel model olarak nitelendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ilkel ve sentez modellerin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinde de görülmesi dikkat çekicidir. Bu durum öğrencilerin sahip oldukları ilkel ve sentez modellerin değişime karşı dirençli olup sınıf seviyesi ile ilerleyerek devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle konunun öğretimi sırasında alanyazında yer alan araştırma bulgularının göz önünde bulundurulması ve öğretim yapılacak sınıflarda öğrencilerin zihinsel modellerinin saptanarak öğretimin bu doğrultuda planlanması önerilmektedir. Öğrencilerin güneş, dünya ve ay arasında kuracakları ilişkiler ve yapacakları karşılaştırmalarda kendilerini dünyadan bağımsız bir gözlemci olarak düşünerek bilimsel bilgileri anlayabilmeleri için konunun öğretiminde uzaydan çekilmiş görüntülerin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca ders sırasında öğretmen rehberliğinde öğrencilerin işbirliği halinde çalışarak oluşturacakları üç boyutlu modellerle konunun öğretilmesi önerilmektedir. Güneş, dünya ve ay sistemindeki hareketin öğretiminde ise öğrencilerin aktif olarak yer alacakları drama etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir. Öğrenilen bilgilerin bir sonraki eğitim kademesine doğru bir şekilde aktarılabilmesi ve öğrencilerin zihinsel modellerinin bilimsel model kategorisinde nitelendirilebilmesi için derslerin çok sayıda duyu organına hitap edecek şekilde çoklu öğrenme ortamları ile desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Arikurt, E., Durukan, Ü. G. ve Şahin, Ç. (2015). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin astronomi kavramıyla ilgili görüşlerinin gelişimsel olarak incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 66-91.

Baloğlu Uğurlu, N. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dünya ve evren konusu ile ilgili kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 229-246.

Baxter, J. (1991). A constructivist approach to astronomy in the National Curriculum. *Physics Education*, 26, 38-45.

Bolat, A., Aydoğdu, R. Ü., Uluçınar Sağır, Ş. ve Değirmenci, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay kavramları hakkındaki kavram yanlışlarının tespit edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 218-229.

Bülbül, E., İyibil, Ü. G. ve Şahin, Ç. (2013). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin astronomi kavramıyla ilgili algılamalarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 182-191.

Cin, M. (2007). Alternative views of the solar system among Turkish students. *Review of Education*, 53 (1), 39-53.

Demirel, R. & Aslan, O. (2014). The effect of science and technology teaching promoted with concept cartoons on students' academic achievement and conceptual understanding. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10 (2), 368-392.

Ekiz, D. ve Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 61-78.

Franco, C. & Colvaux, D. (2000). Grasping mental models. (Eds. J.K.Gilbert & C.J. Boulter), *Developing Models in Science Education*, Kluwer Academic Publishers, İngiltere.

Gilbert, J. K. & Boulter, C. J. (1995, April). *Stretching models too far*. Annual Conference of the American Educational Research Association, San Francisco.

Greca, I. M. & Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models and modeling. *International Journal of Science Education*, 22 (1), 1-11.

Harrison, A. G & Treagust, D. F. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. *Science Education*, 80 (5), 509-534.

Harrison, A. G. & Treagust, D. F. (2000). A typology of school science models. *International Journal of Science Education*, 22 (9), 1011- 1026.

Jones, B.L., Lynch, P.P. & Reesink, C. (1987). Children's conceptions of the earth, sun and moon. *International Journal of Science Education*, 9 (1), 43-53.

İyibil, Ü. ve Sağlam Arslan, A. (2010). Fizik öğretmen adaylarının yıldız kavramına dair zihinsel modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4 (2), 25-46.

Kaplan, G. & Çifci Tekinarslan, İ. (2013). A comparison of knowledge levels of students with and without intellectual disabilities about astronomy concepts. *Elementary Education Online*, 12 (2), 614-627.

Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Ed. A. Tanrıoğen), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 55-84.

Karamustafaoğlu, S., Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S. (2005). Fen ve teknoloji eğitiminde kavram öğretimi. (Ed: M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu), *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 25-54.

Kavanagh, C., Agan, L. & Sneider, C. (2005). Learning about phases of the moon and eclipses: A guide for teachers and curriculum developers. *Astronomy Education Review*, 4 (1), 19-52.

Keçeci, T. (2012). İlköğretim öğrencilerinin astronomiyle ilgili kavramları anlama düzeyi ve astronomi dersinin eğitim için önemi. 3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, 26-28 Nisan 2012.

Kikas, E. (2005). The development of children's knowledge: The sky, the Earth and the Sun in children's explanations. *Folklore: Electronic Journal of Folklore*, 31, 30-56.

Klein, C. A. (1982). Children's concepts of earth and the sun: A cross cultural study. *Science Education*, 66 (1), 95-107.

Kurnaz, M. A. ve Değermenci, A. (2011). Temel astronomi kavramlarına ilişkin öğrenci algılamalarının sınıf seviyelerine göre karşılaştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 91-112.

Kurnaz, M. A. ve Değermenci, A. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ile ilgili zihinsel modelleri. *İlköğretim Online*, 11 (1), 137-150.

Küçüközer, H., Bostan, A. ve Işıldak, R. S. (2010). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının bazı astronomi kavramlarına ilişkin fikirlerine öğretimin etkileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 105-124.

MEB. (2010). Ortaöğretim astronomi ve uzay bilimleri dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2005) İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2013). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar) öğretim programı. Devlet Kitaplar Müdürlüğü Basımevi. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Öztürk, D. ve Uçar, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Ay'ın evreleri konusunda kavram değişimlerinin işbirliğine dayalı ortamda incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (2), 98-112.

Panagiotaki, G., Nobes, G. & Potton, A., (2009). Mental models and other misconceptions in children's understanding of the Earth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104 (1), 52-67.

Roald, I. & Mikalsen, O. (2001). Configuration and dynamics of the earth-sun-moon system: On investigation into conceptions of deaf and hearing pupils. *International Journal of Science Education*, 23 (4), 423-440.

Sezen, F. (2002). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin astronomi kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Şahin, F. (2001). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin uzay hakkındaki bilgilerinin değerlendirilmesi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 156- 169.

Şahin, B. (2009). Metodoloji. (Ed. A. Tanrıöğen), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 109-130.

Trumper, R. (2001). A cross-college age study of science and nonscience students' conceptions of basic astronomy concepts in pre-service training for high-school teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 10 (2), 189-195.

Trumper, R. (2003). The need for change in elementary school teacher training -a cross-college age study of future teachers' conceptions of basic astronomy concepts. *Teaching and Teacher Education*, 19 (3), 309-323.

Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts-seasonal changes-at a time of reform in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (9), 879-906.

Trundle, K. C., Atwood, R. K. & Christopher, J. E. (2006). Pre-service elementary teachers' knowledge of observable moon phases and pattern of change in phases. *Journal of Science Teacher Education*, 17 (2), 87-101.

Ünsal, Y., Güneş, B. ve Ergin, İ. (2001). Yükseköğretim öğrencilerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin tespitine yönelik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 47-60.

Vosniadou, S. (1992). Knowledge acquisition and conceptual change. *Applied Psychology*, 41 (4), 347-357.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4 (1), 45-69.

Vosniadou, S. & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the Earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.

Williams, M. D., Hollan, J. D. & Stevens, A. L. (1983). Human reasoning about a simple physical system. (Eds. D. Gentner & A. L. Stevens), *Mental Models*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 131-153.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ADANA ULUSLARARASI PORTAKAL ÇİÇEĞİ KARNAVALINA KATILAN ZİYARETÇİLERİN ALGI VE MEMNUNİYETLERİ

Oya Berkay KARACA

Çukurova Üniversitesi, Karataş Turizm İ. O. Y.O., obkaraca@cu.edu.tr

Oya YILDIRIM

Çukurova Üniversitesi, Karataş Turizm İ. O. Y.O., oyabayram_33@hotmail.com

A. Celil ÇAKICI

Mersin Üniversitesi, Turizm Fakültesi, celilcakici@gmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 27.07.2016 Makale Kabul Tarihi: 06.03.2017

Özet

Şehirler ve/veya destinasyonlar, imajlarını geliştirmek, turizm talebi yaratmak ve ekonomik ve sosyal yararlar elde etmek amacıyla, turistlere ve yerel halka dönük çeşitli etkinlikler düzenleyebilmektedir. Etkinlik turizmi kapsamında, 2015 yılı Nisan ayında Adana'da gerçekleştirilen Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalını izleyen ziyaretçilerin algısı ile memnuniyetlerini belirlemek üzere bir araştırma yapılmıştır. Veriler, alan yazından yararlanılarak geliştirilen bir anketin 4-6 Nisan 2015 tarihleri arasında anketörler tarafından yüz yüze uygulanmasıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında kolayda örneklem tekniğine başvurulmuştur. Uygulama dönemi sonunda 393 anket elde edilmiştir. Ziyaretçilerin karnavalı; sosyo-kültürel boyut, karnavala özgü ürünler, ağırlama hizmetleri ve tanıtım ve etkinlik yeterliği boyutlarında algıladığı bulunmuştur. Ziyaretçilerin memnuniyetlerini, en çok karnavalın sosyo-kültürel boyutu ile karnavala özgü üretilen ürünler etkilemektedir. Makale; karnaval duyurumunda yerli turistlerin ağırlıklı geldikleri iller ile medya kullanım alışkanlıklarının dikkate alınması ve karnavala özgü ürün çeşidinin artırılması önerisi ile son bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Etkinlik turizmi, Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı, Adana.

THE SATISFACTIONS AND THE PERCEPTIONS OF THE VISITORS JOINING ADANA INTERNATIONAL ORANGE BLOSSOM CARNIVAL

Abstract

City and/or destinations can organize various activities oriented local people and tourists in order to achieve economic and social benefits, create demand for tourism, and improve their image. Within the events tourism, a research was conducted to determine the satisfactions and perceptions of visitors following the International Orange Blossom Carnival, held in Adana in April 2015. Data were collected by applying face to face a questionnaire developed based on the literature by the interviewers between 4 and 6 April 2015. Convenience sampling was applied to the collection of data. 393 questionnaires were obtained at the end of the application period. It was found that visitors perceived carnival as socio-cultural dimensions, hospitality services and promotion, carnival-specific products and events proficiency dimensions. It was also determined that visitors' satisfaction was mostly affected by carnival-specific products and socio-cultural dimensions of carnival. Article ends with the recommendations that the carnival specific product types should be increased, media usage habits and provinces which is coming mainly domestic tourists should be taken into account in carnival announcement.

Key Words: Events tourism, International Orange Blossom Carnival, Adana.

Giriş

Etkinlik turizmi, birincil veya ikincil bir çekicilik unsuru olarak etkinliklere katılan turist sayısını en üst düzeye çıkarmak amacıyla etkinliklerin planlanması, geliştirilmesi ve pazarlanması olarak tanımlanmaktadır (Getz, 1997, s. 16). Etkinlikler, destinasyonlar için bir cazibe unsuru niteliğindedir. Kültürel unsurların kullandığı etkinlikler, kültürün yanı sıra sürdürülebilir turizmin geliştirilmesinde de kilit roledir. Etkinlik turizmi; turizm sezonunu uzatmaya ve çeşitlendirmeye, turistik talebin zaman ve mekânda toplanmasını engelleyerek onu farklı bölgelere yaygınlaştırmaya hizmet edebilmektedir. Ayrıca, yeni gelir kaynakları yaratmaya, destinasyonların çekiciliğini ve farkındalığını arttırmaya, yeni alt yapı ve hizmetlerin oluşturulmasına ya da mevcutların geliştirilmesine, destinasyon imajının iyileştirilmesine ve tekrar ziyaretlerin gerçekleştirilmesine yardımcı olabilmektedir (Çelik, 2009, s. 45).

Turizm ve etkinlikler arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Etkinlikler güçlü bir turizm talebi yaratıcısı olarak, toplumlar ve destinasyonlar için çeşitli ekonomik, sosyal, çevresel hedeflere ulaşılmasında önemli bir araç haline gelmektedir (Arcodia ve Robb, 2000, s. 154; Getz, 2008, s. 406). Etkinlikler, destinasyonların marka güçlendirme, destekleme ve değiştirme faaliyetlerinde kilit bir rol oynamaktadır (Jago, Chalip, Brown, Mules ve Ali, 2002, s. 114). Etkinliklerin düzenlendiği şehirler, ciddi sayılarda turist çekme potansiyeline sahip olmakta, hatta bazı şehirler ülkelerin bile önüne geçebilmektedir (Bilgili, Yağmur ve Yazarkan, 2012, s. 117-118). Günümüzde, Rio Karnavalı, Berlin Film Festivali ve Cannes Film Festivali buldukları şehri dünyada marka haline getirmiş etkinliklerdir. Etkinlikler sadece bir destinasyona turist çekmek için hizmet etmemekte, aynı zamanda toplumsal kimliğin korunmasına ve gelişmesine de yardımcı olmaktadır (Derrett, 2004, s. 39).

Adana, farklı temalarda festivaller organize ederek etkinlik turizmini geliştirmeye çalışan bir kenttir. Uluslararası Altın Koza Film Festivali (22. yılı), Devlet Tiyatroları Sabancı Uluslararası Adana Tiyatro Festivali (17. yılı) ve 13 Kare Sanat Festivali (17. yılı) bunlar arasındadır. Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı da her yıl Nisan ayında Adana'da gerçekleştirilen bölgesel bir organizasyondur ve üçüncü yılını doldurmuştur. Bu araştırmada, söz konusu karnavalı izlemeye Adana dışından gelen ziyaretçilerin Karnaval algıları ve memnuniyetlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu algı ve memnuniyetlerin belirlenmesi ile gelen ziyaretçilerin karnavalın beklentilerini en iyi şekilde karşılayarak tekrar geri gelme oranlarını arttırmak, karnavalın başarısını en üst düzeye çıkartarak ilin tanıtımına, ekonomisine ve turizmüne katkı sağlanması hedeflenmektedir. Ayrıca çalışmanın bu karnaval için il dışından gelen katılımcılar ile yapılan ilk çalışma olmasından dolayı elde edilen verilerin karnavalın organizasyonundaki eksikliklerin tespit edilmesinde ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında yerel yöneticilere katkıda bulunacağı da düşünülmektedir.

Alanyazın Taraması

Festivaller ve karnavallara, kültürel etkinlikler olarak genellikle kültür turizmi alanyazınında yer verilmiştir (Getz 2008, s. 412). Turistik destinasyonlara ziyaretçi çekebilme özelliğinde olan kültürel etkinliklerden festivaller, Latince ‘festivitas’ kelimesinden türetilmiştir. İnsanların, kutlama veya şükran duygularını belirtmelerini sağlamak üzere organize edilen sosyal bir toplanma olayıdır (Kladou 2011, s. 27). Bu kapsamda müzik, dans, drama, çeşitli sanatlar, el işleri, komedi, film, etnik veya yerel kültür birikimi, dinsel gelenekler, dini törenler, tarihsel açıdan önemli olaylar, yemek, şarap ve tarım ürünleri birer festival teması olabilmekte ve çoğunlukla tek bir tema üzerinde odaklanılmasına karşın birden çok temayı da kapsayabilmektedir (Ekin, 2011, s. 20).

Bir bölgenin turistik çekiciliğini canlandırmakta ve geliştirmekte etkili olan, kültürel etkinlik türlerinden biri de karnavallardır (Ekin, 2011, s. 19; Getz, 1997, s. 7). Karnaval “Belli dönemlerde renkli, komik ve şaşırtıcı kılıklara girilerek yapılan şenlik ve eğlence dönemi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Karnavalların, insanları kesin hatlarla belirlenmiş, dengeli bir varoluşun sınırları dışına çıkardığı, kötü hayat koşullarından, baskıdan ve adaletsizlikten boğulan halk için aynı zamanda bir rahatlama mekânı yarattığı düşünülmektedir. Orta Çağ’da da halkın en önemli şenliklerinden biri olan karnavallar, hoşgörüsüz, kasvetli kadercilik, günah, ceza, ıstırap, baskıcı ve sindirici Orta Çağ ideolojisinin karşısında bir hava alma durağı niteliğindedir. Deliler Bayramı, Eşek Bayramı gibi karnavallar da her türlü aşırılığın mubah sayıldığı, her şeyin özgürce yapılabildiği etkinliklerdir (Bakhtin, 2001, s. 24). Ancak şöyle bir gerçek de vardır; halka rahatlama sağlayıp toplumun güvencesi olarak işlev gören karnavallar bir anlamda düzenin devamını da sağlamış olmaktadır (Bakhtin, 2001, s. 96).

Tablo 1: Dünyanın En İyi 15 Karnavalı.

Karnavalın Adı	Tarihi	Yeri
Tenerife Karnavalı	28 Ocak – 09 Mart	Kanarya Adaları, İspanya
Venedik Karnavalı	15 Şubat – 04 Mart	İtalya
Rio de Janeiro Karnavalı	28 Şubat – 08 Mart	Brezilya
Binche Karnavalı	02 – 04 Mart	Belçika
Mardi Gras	15 Şubat – 04 Mart	New Orleans, ABD
Cadiz Karnavalı	27 Şubat – 09 Mart	İspanya
Oruro Karnavalı	01-02 Mart	Bolivya
Viareggio Karnavalı	16 Şubat – 09 Mart	İtalya
Trinidad ve Tobago Karnavalı	03 – 04 Mart	Venezuela
Sitges Karnavalı	25 Şubat – 05 Mart	İspanya
Patras Karnavalı	17 Ocak – 02 Mart	Yunanistan
Ivrea Karnavalı	06 Ocak – 05 Mart	İtalya
Torelló Karnavalı	27 Şubat – 05 Mart	İspanya
Antroxu, Asturias	26 Şubat – 05 Mart	İspanya
Notting Hill Karnavalı	24 – 25 Ağustos	Londra

Kaynak: Arcodia ve Dickson (2013: 148); Rio Services (2015); Springer (2007); Yıldırım (2010); www.skyscanner.com.tr.

Tablo 1’de turizm açısından önemli ve en ünlü karnavallar yer almaktadır. Bunların dışında ayrıca tüm dünyada ün yapmış Salvador de Bahia Karnavalı (Brezilya), Köln Karnavalı (Almanya), Münih Fasching Karnavalı (Almanya), Quebec Kış Karnavalı (Kanada), Nice Karnavalı (Fransa), Paris Karnavalı (Fransa), Basel Karnavalı (İsviçre), Kopenhag Karnavalı (Danimarka) da bulunmaktadır (www.carnivalcities.com).

Alan yazın incelendiğinde, festivalleri çeşitli açılardan inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, çoğunlukla festivallerin ekonomik ve sosyal kazanımları üzerine odaklanmaktadır (Congcong, 2014; Delamere vd., 2001; Nurse, 2001; Smith, 2005). Ancak, festivallere katılım nedenleri, katılımcı memnuniyeti ve davranışları gibi ziyaretçiler üzerinde yapılan araştırmalara da mevcuttur (Baez ve Devasa 2014; Formica ve Uysal, 1998; Li, Huang ve Cai, 2009; McClinchey, 2008; Yolal, Çetinel ve Uysal, 2009; Yolal, Gürsoy, Uysal, Kim ve Karacaoğlu, 2016). Festivalleri çeşitli açılardan ele alan çalışmalara rastlamak mümkün iken, karnavalları konu edinen çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa etkinlik turizminin önemli bir parçası olan karnavallar, dünyada pek çok yerde gerçekleştirilmekte ve yapıldığı bölgenin imajını güçlendirmek, turizm sezonu dışında kalan aylarda yapılarak bölgeye turist çekmek gibi önemli görevleri yerine getirmektedir (Arcodia ve Dickson, 2013, s. 148; Tayfun ve Arslan, 2013, s. 194). Karnavalları konu edinen çalışmalardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Esu (2009), kültür festivali nitelikleri ve turistlerin genel memnuniyeti arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada Calabar Karnavalının bir vaka çalışması olarak incelemiştir. 500 izleyici üzerinde yapılan araştırmada, genel memnuniyetin dokuz karnaval niteliğinden (organizasyon, tanıtım, tesisler, alışveriş, sıcak kanlı yöre halkı, yiyecek-içecek, altyapı, etkinlik atmosferi, emniyet ve güvenlik) hangisi ile anlamlı ilişki gösterdiği araştırılmıştır. Dört karnaval özelliğinin (organizasyon, tanıtım, tesisler ve sıcak kanlı yöre halkı) turistlerin memnuniyet seviyesi üzerindeki etkisinin açıklayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Arcodia ve Dickson (2013, s. 153), öğrenciler üzerinde yaptıkları bir çalışmada deneysel bir eğitim programını (a study tour) turizm, otelcilik ve etkinlik yönetimi bağlamında ele alarak karnavallara eğitim açısından yaklaşmışlardır. Venedik Karnavalının inceleme gezisi olarak seçildiği araştırmada, katılarak öğrenme olarak da ifade edebileceğimiz deneysel öğrenme yönteminin öğrencilere turizm, otelcilik ve etkinlik yönetimi ile ilgili ilk elden bilgiler sağlamak gibi avantajları olacağı vurgulanmıştır.

Denissaa, Widodob, Adisasmito ve Piliang (2015, s. 98), tüm dünyanın dikkatini çekebilmek için sokakların bir vitrin alanına dönüştürülmesi gerektiği fikrinden ortaya çıkan Jember Moda Karnavalı’nı (Endonezya) konu almış, karnaval yeri seçimi ve toplumsal katılım üzerinde durmuşlardır. Karnavalın misyon ve vizyonunun uygulanmasında genç insanların yaratıcılığının önemli bir değer olduğunu ifade etmişlerdir.

Yıldırım, Karaca ve Çakıcı (2016, s. 58), Adana’da gerçekleştirilen Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalına katılan yerel halkın algı ve memnuniyetlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, karnavalın yerel halka sosyal, bireysel, ekonomik, kentsel ve turistik faydalar sağladığını tespit etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların karnavaldan haberdar olmasında % 52,9 oranında internet, sosyal medya, TV, gazete ve dergilerin etkili olduğu da saptanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, etkinlik turizmi kapsamında Adana Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalını izlemeye gelen turistlerin karnaval algıları ile memnuniyetlerini ortaya koymaktır. Adana’da Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalının seçilmesinde, söz konusu etkinliğin periyodik hale gelerek 2015 yılında üçüncüsünün düzenlenmiş olması, karnavalın Türkiye’de yerel yönetimlerin, STK’ların, kanaat önderlerinin, medyanın, ünlülerin ve özel sektörün sahiplendiği bir etkinlik projesi olmasının etken olduğu belirtilebilir. Ayrıca, 2013 yılında sivil inisiyatifle başlayan etkinliğin, kısa sayılabilecek bir zamanda büyük bir etkinliğe dönüşmesi de karnavalın araştırma konusu olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Zira 2013’te 15.000, 2014’te 30.000 ve 2015’te 90.000 kişi kortej ve karnaval etkinliklerine katılmıştır (www.nisandaadanada.com).

Karnaval organizatörleri için karnavalın çekim gücünü, ziyaretçilerin algılarını ve karnavala katılım memnuniyetini etkileyen faktörleri belirlemek önemlidir. Böylece, ziyaretçilerin gelecekteki katılımını ve memnuniyetini artırmaya yönelik önlemlerin alınabilmesi kolaylaşacaktır. Ziyaretçilerin algıları ile seyahatlerine ilişkin özelliklerin belirlenmesiyle, karnavalda eksikliği hissedilen hususlar ortaya konabilecek ve organizasyonun daha iyi yapılmasına katkı sağlanabilecektir. Başka bir anlatımla, araştırma ile karnaval düzenleme komitesine ve yerel yöneticilere karnaval yönetim fonksiyonlarında fayda yaratılması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın Türü

Araştırma, tanımlayıcı türde tasarlanmıştır. Tanımlayıcı araştırmalar, gerçeğin ne olduğunu bulmak ve var olan mevcut duruma anlam verilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tür araştırmalarda güncel sorunlara çare aranması ve uygulamacılar için öneriler geliştirilmesi de amaçlanmaktadır (Ural ve Kılıç, 2013, s. 19). Adana Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı ile ilgili olarak ziyaretçilerin algısı ile memnuniyetlerini etkileyen hususların tespit edilmeye çalışılması gibi nedenlerle, tanımlayıcı araştırma türü benimsenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, literatürden yararlanarak geliştirilen bir anket ile derlenmiştir. Ankette; Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalını izlemeye Adana’ya gelen turistlerin karnaval algısını belirlemek için 23 maddeli bir ölçek bulunmaktadır. Ölçek maddelerinin belirlenmesinde, Ekin (2011), Kömürcü (2013) ve Deery ve Jago’nun (2010) çalışmalarından yararlanılmıştır. Ayrıca turistlerin karnavaldan memnuniyet

düzeyini belirlemeye dönük 5 maddeli bir ölçek de bulunmaktadır. Bu ölçek maddeleri yazılırken; Tayfun ve Arslan'dan (2013) yararlanılmıştır. Her iki ölçeğin tepki kategorileri 1=Kesinlikle katılmıyorum...5=Kesinlikle katılıyorum biçiminde 5'li Likert derecelemesine göre hazırlanmıştır. Ankette ayrıca turistlerin demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan sorular da bulunmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, karnavalı izlemeye Adana'ya gelen ziyaretçiler oluşturmaktadır. Karnavalın gerçekleştiği tarihlerden önce, karnavalı izlemeye ne kadar turist gelebileceğine dair sağlıklı bir bilgi edinilememiştir. Dolayısıyla örnek büyüklüğü hesaplanırken dikkate alınacak kesin bir evren büyüklüğü elde edilememektedir. Bununla birlikte, önceki yıllara dair verilen kortej katılımcısı ve izleyici toplamının 10.000'in üstünde (www.nisandaadanada.com) olması nedeniyle, örnek büyüklüğünün belirlenmesinde oran için kullanılan sınırsız evren örnekleme formülünden $(n=P.Q.Z^2_{\alpha}/H^2)^1$ yararlanılmıştır (Ural ve Kılıç 2013, s. 45). Örnek büyüklüğü, % 95 güven düzeyinde, maksimum varyans (p: 0,50; q: 0,50) durumunda ve % 5 örneklem hatası ile 384 kişi olarak tespit edilmiştir.

$$n= P.Q.Z^2_{\alpha}/H^2=0,5 \times 0,5 \times 1,96^2 / 0,05^2 = 0,25 \times 3,8416 / 0,0025 = 384.$$

Geliştirilen anket, 4-6 Nisan 2015 tarihlerinde araştırmaya katılmayı kabul eden 393 turiste, tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak anketörler tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Belirlenen büyüklüğün üzerinde bir örnek hacmine varılmak istenmesinin nedeni, veri setine uygulanacak kayıp veri analizi ve çoklu sapan analizi sonucunda kimi gözlemlerin silinmesi gereğinin ortaya çıkabilmesidir.

Verilerin Analizi

Yapılan inceleme sonucu 5 anket değerlendirme dışı bırakılmış olup; analizlere 388 anketli veri seti üzerinden başlanmıştır. Karnaval algısı ölçeğinde ters kodlama gerektiren 3 madde bulunmakta olup ("Karnaval süresince trafik yoğunluğu vardır", "Karnaval süresince otopark sorunu vardır", "Karnaval süresince gürültü düzeyi rahatsızlık vericidir"); veri girişi tamamlandıktan sonra puanları değiştirilmiştir. Ankette yer alan iki ölçek için kayıp veri analizi yapılmıştır. Turistlerin karnaval algısını belirlemeye dönük ölçekte kayıp veri oranı en fazla % 1,5 ve memnuniyet ölçeğinde ise % 0,5'tir. Kayıp verilerin tesadüfen gerçekleştiği tespit edildiğinden (Kalaycı, 2010, s. 20-21), kayıp veriler ilgili maddelerin ortalaması atanarak tamamlanmıştır (Kalaycı, 2010, s. 27).

Kayıp veri analizinden sonra, her iki ölçek için çoklu sapan analizi yapılmıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanarak (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 15) uç değerlerin belirlenmesinde t-dağılımından yararlanılmıştır. Herhangi

¹ n: Örneklem büyüklüğü; P: İncelenen olayın gözlenme oranı; Q: İncelenen olayın gözlenmeme oranı (1-P); Z: Belirli anlamlılık düzeyine karşılık gelen teorik değer - α : 0,05 için Z değeri 1,96'dır; H: Standart hata değeri.

bir Mahalanobis değerinin sapan olarak kabul edilebilmesi için, ölçekteki madde sayısını esas alan 0,001'deki teorik t-değerinden büyük olması gerekir (Kalaycı, 2010, s. 212). Ziyaretçilerin Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı algısı ölçeğine göre $t_{23;0,001}=3,485$ değerinden büyük 7 ve karnaval memnuniyeti ölçeğine göre ise $t_{5;0,001}=5,893$ değerinden büyük 17 gözlem sapan değer olarak tespit edilmiştir. Bir gözlemin her iki ölçek için de sapan değer olarak belirlenmesi nedeniyle toplamda 23 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Böylece çoklu normal dağılım testine 365 gözlem ile başlanmıştır.

Çoklu sapan analizinden sonra her iki ölçek için Kalaycı'da (2010, s. 215-216) belirtildiği şekilde çoklu normal dağılım analizi gerçekleştirilmiştir. Ziyaretçilerin Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı algısı ölçeği için hesaplanan korelasyon değeri (0,956), Kalaycı'da (2010, s. 231) yer alan 23 serbesti derecesinde ve 0,005'deki tablo değerinden (0,922) büyüktür. Karnavalın memnuniyet ölçeği için hesaplanan korelasyon değeri (0,893), Kalaycı'da (2010, s. 231) yer alan 5 serbesti derecesinde ve 0,005'deki tablo değerini (0,803) aşmaktadır. Böylece her iki ölçekten elde edilen verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği kanaatine varılmıştır.

Anketler yoluyla elde edilen verilere, kayıp veri, çoklu sapan ve çoklu normal dağılım analizlerinin yanı sıra, çeşitli istatistik teknikler de uygulanmıştır. Öncelikle tanımlayıcı istatistikler sunulmuş, ardından gerçekleştirilen faktör analizi ve regresyon analizi sonuçları tartışılmıştır.

Faktör analizinde; bir maddenin bir faktöre boyutlanabilmesi için ilgili faktör ile en az 0,5 düzeyinde yüke sahip olmasına karar verilmiştir. Bu konuda; 0,5 ve üstü ağırlıkların anlamlı kabul edildiği, 0,7 ve üzeri değerlerin iyi tanımlanmış olarak belirtildiği ifade edilmektedir (Hair vd., 2010, s. 117). Faktör sayısının tespitinde özdeğeri 1'den büyük olanların dikkate alınmasına (Kalaycı, 2010, s. 322) ve Varimax dönüşümü yapılmasına karar verilmiştir. Varimax dönüşümü dikeydir, yani dönüşüm sürecinde korelasyonu olmayan faktörlerin çıkartılmamasıdır. Her bir faktöre yüksek oranda yük alan değişkenlerin incelenmesiyle, Varimax dönüşümünün uygun olduğu belirlenmiştir (Hair vd., 2010, s. 139). Bir faktörün en az 3 maddeden oluşması tercih edilmekle birlikte, güvenilirlik katsayısının (Cronbach Alpha) 0,7'nin üstünde olması durumunda 2 maddeli faktörlere de izin verilebilmektedir (Alpar, 2011, s. 288).

Güvenirlilik ve Geçerlik

Güvenirlilik için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Tablo 1, her iki ölçek için yapılan güvenirlilik analizi sonuçlarını göstermektedir. Yapılan incelemede, turistlerin karnaval algısını belirlemeye dönük ölçeğe yerleştirilen ve ters kodlama yapılan üç madde ("Karnaval süresince trafik yoğunluğu vardır", "Karnaval süresince otopark sorunu vardır", "Karnaval süresince gürültü düzeyi rahatsızlık vericidir") ile "Adana'da çevre temizliği yeterlidir" maddelerinin, madde-bütün korelasyonlarının 0,2'nin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle söz konusu dört madde ölçekten çıkarılmıştır. İşlem öncesinde 0,79 olan Cronbach Alpha katsayısı 0,843'e çıkmıştır. İkinci analizde iki maddenin ("Adana'ya ulaşım

olanakları yeterlidir”, “Karnaval süresince güvenlik sorunu yoktur”) de madde-toplam korelasyonlarının 0,2'nin altına düştüğü görülmüş, bu maddeler de ölçekten çıkarıldıktan sonra iç tutarlılık katsayısının 0,858'e yükseldiği tespit edilmiştir. 17 maddeye inen turistlerin karnaval algısı ölçeğindeki maddelerin, madde-bütün korelasyonlarının 0,370-0,591 arasında, çoklu R² değerlerinin ise 0,289-0,721 arasında değiştiği saptanmıştır. 17 maddeli karnaval algısı ölçeği ikiye bölünerek yapılan analizde, ilk yarının iç tutarlılık katsayısı 0,767 olarak, ikinci yarının ise 0,826 olarak hesaplanmıştır. Tek ve çift numaralı ölçek maddelerine göre gerçekleştirilen analizde, katsayıların 0,738 ve 0,707 olduğu görülmüştür. Örneği rastgele yaklaşık ikiye bölerek yinelenen analizde; katsayıların 0,877 ve 0,832 olduğu belirlenmiştir.

Genel memnuniyet ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı, 0,928'dir. Bu ölçekte madde-bütün korelasyonları 0,753-0,875 arasında, çoklu R² değerleri ise 0,601-0,794 arasında değişmektedir. Her iki ölçekteki madde-bütün korelasyonlarında negatif işaret bulunmamaktadır. Ayrıca, silindiğinde iç tutarlılık katsayısını yükseltecek maddeler de yer almamaktadır. Bu yapılan analizler sonucunda, her iki ölçeğe verilen cevapların güvenilir olduğuna kanaat getirilmiştir.

Tablo 2: Karnaval Algısı ve Karnavaldan Memnuniyet Ölçeklerinin Güvenilirlik Katsayıları

Ölçekler	Karnaval Algısı Ölçeği	Karnaval Memnuniyeti Ölçeği
Madde Sayısı	17	5
Tüm ölçek için Alfa katsayısı	0,858	0,928
Ölçeğin ilk yarısı için Alfa katsayısı	0,767	-
Ölçeğin ikinci yarısı için Alfa katsayısı	0,826	-
Tek numaralı ölçek maddeleri için Alfa katsayısı	0,738	-
Çift numaralı ölçek maddeleri için Alfa katsayısı	0,707	-
Rastgele seçilen 192 anket için Alfa katsayısı	0,877	0,930
Rastgele seçilen 173 anket için Alfa katsayısı	0,832	0,925
En küçük ve büyük madde-bütün korelasyon değeri	0,370-0,591	0,753-0,875
Negatif madde-bütün korelasyon değeri	Yok	Yok
En küçük ve büyük çoklu R ² değeri	0,289-0,721	0,601-0,794
Silindiğinde katsayısı yükseltecek madde varlığı	Yok	Yok

Araştırmada yapı geçerliliği için faktör analizinden yararlanılmıştır. 17 maddeye inen turistlerin karnaval algısı ölçeğine uygulanan faktör analizinde dört boyut tespit edilmiştir. Bu dört boyut, toplam varyansın % 67,738'ini açıklamıştır. Oluşan dört boyutun literatürle tam bir uyum göstermese de (Delamere, 2001, s. 27; Ekin, 2011, s. 93; Fredline vd., 2003, s. 33), önemli ölçüde benzer olduğu tespit edilmiştir. 5 maddeli memnuniyet ölçeği tek boyutlu bir yapı sergilemiştir. Tek boyutta, toplam varyansın % 78,374'ünü açıklamıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılanların demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 3'de yer almaktadır. Buna göre, katılımcıların yarısından biraz fazlası (% 53,4) kadın, % 60'a yakını evli ve % 50 dolay da orta gelirli insanlardır. Yaklaşık üçte biri lise mezunu olup; % 40 dolay lisans mezunudur. Yaş aralığı 18 ile 82 arası olup, ortalama yaş 37,9 (standart sapma (ss)=12,9) olarak tespit edilmektedir. Katılımcıların göreceli

olarak genç ve orta yaş grubunda olduğu dikkat çekmektedir. Karnavala il dışından her yaş grubundan (56-82 yaş hariç) hemen hemen benzer oranlarda katılımın gerçekleştirilmesi dikkat çekicidir. Meslek olarak da özel sektör çalışanları ve öğrenciler dikkat çekmektedir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı (n=365)

Değişken	Frekans	%	Değişken	Frekans	%
Cinsiyet			Eğitim Düzeyi		
Kadın	195	53,4	İlköğretim	6	1,6
Erkek	170	46,6	Ortaokul	20	5,5
Medeni Durum			Lise	116	31,8
Evli	212	58,1	Ön lisans	38	10,4
Bekar	153	41,9	Lisans	151	41,4
Gelir Düzeyi			Yüksek lisans	27	7,4
Düşük	31	8,5	Doktora	7	1,9
Ortanın altı	25	6,8	Meslek (n=356)		
Orta	200	54,8	Memur	11	3,1
Ortanın üstü	89	24,4	Mühendis	18	5,1
Yüksek	20	5,5	Doktor	17	4,8
Yaş Grubu			Öğretmen	20	5,6
18-25 yaş arası	81	22,2	Özel sektör çalışanı	84	23,6
26-35 yaş arası	92	25,2	Esnaf	6	1,7
36-45 yaş arası	82	22,5	İşletmeci	10	2,8
46-55 yaş arası	83	22,7	Emekli	23	6,5
56-82 yaş arası	27	7,4	Öğrenci	57	16,0
			Diğer	110	30,9

Tablo 4: Katılımcıların Karnaval Seyahatleri İle İlgili Bazı Bilgiler (n=365)

Değişken	Frekans	%	Değişken	Frekans	%
Geceleme Süresi			Amaç		
Günübirlik	41	11,2	Karnaval	254	69,6
Bir gece	52	14,2	Tatil	11	3,0
İki gece	81	22,2	İş	37	10,1
Üç gece	91	24,9	Akraba ve arkadaş ziyareti	43	11,8
Dört gece	33	9,0	Diğer	20	5,5
Beş gece ve üstü	67	18,4	Konaklama Yeri		
Kişi Sayısı			Otel	189	48,1
Tek ben	60	16,4	Apart otel, kiralık ev	21	5,3
İki	85	23,3	Yurt, misafirhane	16	4,0
Üç	56	15,3	Akraba veya arkadaş yanında	128	32,6
Dört	29	7,9	Belirtmeyen	11	10,0
Beş	24	6,6	Seyahat Acentasından Hizmet Alımı		
Altı	13	3,6	Evet	26	7,1
Yedi	6	1,6	Hayır	339	92,9
Sekiz	2	,5	Planlama		
On	7	1,9	Bireysel olarak planladım	351	96,2
On bir ve üstü	83	22,7	Bir seyahat acentasından hizmet satın aldım	14	3,8

Araştırmaya katılanların üçte ikisi İstanbul (86 kişi), Mersin (43), Bursa (33), Ankara (19), Hatay (16), Gaziantep (15), İzmir (15), Konya (11) ve Kocaeli ilindedir (10). Tablo 4'e göre katılımcıların % 70'e yakını karnavalı izlemek için Adana'ya

gelmişlerdir. Yarıya yakını 2-3 geceleme yapma niyetinde olup; yarısı otelde konaklamayı tercih etmektedir. Dolayısıyla etkinlik süresince ilde yer alan konaklama işletmelerinin doluluk oranlarının arttığı söylenebilir. Katılımcılarda tek katılım ve/veya 2-3 kişilik gruplara daha sık rastlanmaktadır. Çoğunluk Adana'ya Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalını izlemeye gelirken herhangi bir seyahat acentasından hizmet alımı yapmamış ve seyahatlerini bireysel olarak planlamışlardır. Bunda özellikle karnavalın çok kısa bir geçmişinin olmasının etken olduğu ve seyahat acentalarının pazarlamalarını bu dönemde karnavala yönelik yapmalarının katılımcı sayısının artmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Tablo 5, Adana'ya karnavalı izlemeye gelenlerin haber kaynaklarını göstermektedir. Buna göre, katılımcıların önemli bir kısmı (% 33,4) arkadaş tavsiyesi, beşte biri akraba tavsiyesi ile Adana'ya gelmiştir. Dörtte bir dolayı da internet/sosyal medyadan etkinliği duyup gelmiştir. Söz konusu katılımcıların üçte ikisi, daha önce Adana'ya gelmiş kişilerdir.

Tablo 5: Haber Kaynaklarına Göre Dağılım (n=365)

Haber Kaynakları	Frekans	%
Aile üyelerinin tavsiyesi	14	3,8
Arkadaş tavsiyesi	122	33,4
Akraba tavsiyesi	74	20,3
Broşür, katalog, afiş vb.	42	11,5
TV, Gazete, Dergi vb.	39	10,7
İnternet- sosyal medya	100	27,4
Seyahat acentesi	1	0,3
Diğer	89	24,4

Not: Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Tablo 6'ya göre, Adana'ya karnavalı izlemeye gelenler, en çok Taş Köprü'yü ziyaret etmiş ya da etme niyetindedir. Bunu Büyük Saat izlemektedir. Ziyaret edilen veya edilmesine niyet edilen diğer yerler arasında, birbirine yakın oranlarla "Büyük Park", "Sabancı Camii" ve "Atatürk Evi" gelmektedir.

Tablo 6: Adana'da Ziyaret Edilen/Edilecek Yerlere Göre Dağılım (n=365)

Yer	Frekans	%	Yer	Frekans	%
Taşköprü	254	69,6	Atatürk evi	89	24,4
Sinema müze	76	20,8	Büyük park	105	28,8
Büyük saat	167	45,8	Sabancı camii	99	27,1
Kız lisesi	29	7,9	Alman köprüsü	31	8,5
Yağ camii	84	23,0	Toprak kale	21	5,8
Kazancılar çarşısı	98	26,8	Yılan kale	35	9,6
Ramazanoğlu konağı	17	4,7	Anavarza	18	4,9
			Diğer	22	6,0

Not: Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Adana'da karnavalı izleyen ziyaretçilerin, karnaval sırasında yedikleri veya yemeyi planladıkları yiyecek, içecek ve tatlıların listesi Tablo 7'de gösterilmektedir.

Buna göre ziyaretçiler, yemeklerden en çok kebabı (% 89,6) tercih etmektedirler. Bunu ciğer (% 26,3) ve şırdan (% 21,1) izlemektedir. Şalgam % 77 ile en çok tercih edilen içecek olurken, şalgamı % 39,5 ile portakal suyu ve % 23,3 ile ayran izlemektedir. Tatlılarda ise, ilk sırayı taş kadayıfı ve künefe almaktadır. Bunu halka tatlısı (% 29) izlemektedir. Üçüncü sırayı ise, % 17,3 ile turunç tatlısı almaktadır. Böylece karnavalın bölge yemek kültüründe yer alan yöresel yiyeceklerin tanıtımına da büyük katkısının olduğu söylenebilir. İl dışından katılanlar Adana'ya has olan yöresel yiyecek ve içecekleri özellikle yüksek oranlarda tercih etmişlerdir.

Tablo 7: Karnaval Ziyaretçilerinin Yedikleri veya Yemeyi Planladıkları Yiyecek, İçecek ve Tatlılar

Yiyecek	F	%	İçecek	F	%	Tatlı	F	%
Kebab	327	89,6	Şalgam	281	77,0	Karakuş	50	13,7
Hamburger	17	4,7	Meyan kökü	32	8,8	Taş kadayıfı	120	32,9
Kuşbaşı	57	15,6	Portakal suyu	144	39,5	Halka tatlısı	106	29,0
Köfte	25	6,8	Gazlı içecekler	15	4,1	Şam tatlısı	38	10,4
Ciğer	96	26,3	Ayran	85	23,3	Bici bici	44	12,1
Şırdan	77	21,1	Portakal şarabı	31	8,5	Turunç tatlısı	63	17,3
Bumbar	32	8,8	Diğer içecekler	35	9,6	Cevizli sucuk	9	2,5
Izgara çeşitleri	40	11,0	Taze sıkılmış diğer meyve suları	51	14,0	Künefe	119	32,6
Sulu ev yemekleri	18	4,9	Endüstriyel meyve suları	2	0,5	Baklava	49	13,4
Diğer yemekler	14	3,8				Tel kadayıfı	24	6,6
						Kerebiç	2	0,5

Araştırmaya katılanların Uluslararası Portakal Çiçeği Karnaval algısını daha kolay yorumlayabilmek için, söz konusu ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu, Tablo 8'de gösterilmektedir. Faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği % 81 olarak hesaplanmaktadır. Bartlett's Küresellik Testi için ki-kare (3431,958; serbestlik derecesi (s.d.)=136; $p<0,001$) değeri de anlamlıdır. Her iki sonuç, veri setinin faktör analizine uygunluğuna işaret etmektedir (Kalaycı, 2010, s. 321).

İlk faktör 6 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın yaklaşık beşte birini açıklamaktadır. Bu faktörde; "Karnaval yerel kültürün korunmasına yardımcı olmaktadır" (0,818), "Karnaval Adana'nın tanıtımına katkı sağlamaktadır" (0,808), "Karnaval yerel halk ile turistlerin iletişim kurmasını sağlamaktadır" (0,799), "Adana halkının ziyaretçilere karşı tutumu olumludur" (0,779), "Karnaval Adana'nın kültürünü yansıtmaktadır" (0,746) ve "Karnaval yerel halka becerilerini sergileme ve kazanç sağlama fırsatı sağlamaktadır" (0,664) maddeleri bir araya gelmiştir. Bu nedenle faktöre "Sosyo-Kültürel Boyut" adı verilmiştir.

Toplam varyansın yaklaşık beşte birini açıklayan ikinci faktörde 5 madde toplanmıştır. Bunlar; "Karnavala özgü satışa sunulan yiyecekleri beğendim" (0,887), "Karnavala özgü satışa sunulan içecekleri beğendim" (0,859), "Karnavala özgü satışa sunulan hediyelik eşyaları beğendim" (0,822), "Karnavala özgü yapılan eğlenceleri/etkinlikleri beğendim" (0,788) ve "Karnaval etkinlikleri beklentilerimi karşıladı" (0,626) maddeleridir. Maddeler incelendiğinde karnavala özgü yiyecek ve içecekler ile hediyelik eşya ve etkinlikleri kapsadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu

boyuta “Karnavala Özgü Ürünler” adı verilmiştir. Bu boyutta; karnavala özgü üretilen ve satışa sunulan yiyecek ve içecekler ile hediyelik eşyalar ön plana çıkmaktadır.

Tablo 8: Ziyaretçilerin Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı Algısının Boyutları

	Öz Yüklü	Açıklanan Değer	Ortalama	Alfa
I. SOSYO-KÜLTÜREL BOYUT (6 madde)	3,699	21,757	4,4600	0,868
Karnaval yerel kültürün korunmasına yardımcı olmaktadır.	0,818			
Karnaval Adana'nın tanıtımına katkı sağlamaktadır.	0,808			
Karnaval yerel halk ile turistlerin iletişim kurmasını sağlamaktadır.	0,799			
Adana halkının ziyaretçilere karşı tutumu olumludur.	0,779			
Karnaval Adana'nın kültürünü yansıtmaktadır.	0,746			
Karnaval yerel halka becerilerini sergileme ve kazanç sağlama fırsatı sağlamaktadır.	0,664			
II. KARNAVALA ÖZGÜ ÜRÜNLER (5 madde)	3,433	20,192	4,3762	0,877
Karnavala özgü satışa sunulan yiyecekleri beğendim.	0,887			
Karnavala özgü satışa sunulan içecekleri beğendim.	0,859			
Karnavala özgü satışa sunulan hediyelik eşyaları beğendim.	0,822			
Karnavala özgü yapılan eğlenceleri/etkinlikleri beğendim.	0,788			
Karnaval etkinlikleri beklentilerimi karşıladı.	0,626			
III. AĞIRLAMA HİZMETLERİ (4 madde)	2,691	15,827	4,1071	0,811
Adana'daki konaklama imkânları yeterlidir.	0,837			
Adana'daki konaklama fiyatları uygundur.	0,831			
Adana'daki yeme-içme fiyatları uygundur.	0,785			
Adana'da alışveriş imkânları yeterli düzeydedir.	0,631			
IV. TANITIM ve ETKİNLİK YETERLİLİĞİ (2 madde)	1,693	9,961	3,6641	0,796
Karnavalla ilgili yapılan tanıtımlar yeterli düzeydedir.	0,864			
Karnavalda düzenlenen etkinlikler yeterli düzeydedir.	0,831			

Faktör çıkarma metodu: Temel bileşenler analizi; Döndürme metodu: Varimax
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği: % 81,0; Bartlett's Küresellik Testi Ki-Kare:3431,958; s.d.:136; p<0,001
Açıklanan toplam varyans: % 67,738; Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı: 0,858; Genel ortalama: 4,2587
Tepki kategorileri: 1: Kesinlikle katılmıyorum,.....5:Kesinlikle katılıyorum

Üçüncü faktörde “Adana'daki konaklama imkânları yeterlidir” (0,837), “Adana'daki konaklama fiyatları uygundur” (0,831), “Adana'daki yeme-içme fiyatları uygundur” (0,785) ve “Adana'da alışveriş imkânları yeterli düzeydedir” (0,631) maddeleri bir araya gelmiştir. Faktörün konaklama, yeme-içme ve alışveriş olanakları ile ilgili olduğu tespit edildiğinden, faktöre “Ağırlama Hizmetleri” denmiştir. Faktörde konaklama olanaklarının yeterliliği, yiyecek-içeceklerle birlikte fiyatların da uygun olduğu dikkat çekmekte olup; bu faktör toplam varyansın % 16'sını açıklamaktadır.

İki maddeden oluşan dördüncü faktör, toplam varyansın % 10'unu açıklamaktadır. Faktörde; "Karnavalla ilgili yapılan tanıtlar yeterli düzeydedir" (0,864) ve "Karnavalda düzenlenen etkinlikler yeterli düzeydedir" (0,831) maddeleri bir araya gelmiş olup; faktöre "Tanıtım ve Etkinlik Yeterliliği" adı verilmiştir.

Tablo 9: Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı Memnuniyet Ölçeği Faktör Analizi Sonucu

	Yükü	Öz Açıklanan			Alfa
		değeri	Varyans	Ortalama	
Karnavala gelmekle iyi bir karar verdiğimi düşünüyorum.	0,927	3,919	78,374	4,6354	0,928
Karnaval ile ilgili etrafıma olumlu şeyler söyleyeceğim.	0,914				
Karnavaldan genel olarak memnunum.	0,907				
Gelecek sene karnavala yine gelmeyi düşünüyorum.	0,840				
Adana'da Portakal Çiçeği Karnavalının düzenlenmesinden memnunum.	0,835				

Faktör çıkarma metodu: Temel bileşenler analizi; Döndürme metodu: Varimax
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği: % 87,6; Bartlett's Küresellik Testi için Ki-Kare: 1533,073; s.d.:10; p<0,0001
Açıklanan toplam varyans: %78,374; Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı: 0,928; Genel ortalama: 4,6354
Tepeki kategorileri= 1: Kesinlikle katılmıyorum,.....5:Kesinlikle katılıyorum

Adana'ya Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalını izlemeye gelenlerin memnuniyetleri, 5 maddeli bir ölçek ile belirlenmiştir. Ölçeğe uygulanan faktör analizi, tek boyutlu bir yapıyı teyit etmiştir. Tablo 9, faktör analizi sonucunu göstermektedir. Maddelerin tamamı, majör durumunda olup; tek boyutlu yapı, toplam varyansın yaklaşık % 78'ini açıklamaktadır.

Araştırmaya katılanların Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalından memnuniyetlerini etkileyen en iyi karnaval algısı boyutlarını tespit etmek için adimsal regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 10). Adimsal regresyon analizi ileri yönlü seçim ve geriye doğru eleme yöntemlerinin birleşiminden oluşmaktadır (Lee ve Koval, 1997, s. 566). Yapılan analizde model bir bütün olarak geçerli olup ($F_{2,362}: 31,135, p<0,001$); model kullanılarak tahmin işlemi yapılabilir. Modele göre, karnavalın sosyo-kültürel boyutu ile karnavala özgü sunulan ürünler, memnuniyeti belirleyen en iyi faktörlerdir. Sosyo-kültürel boyuttaki bir birimlik artış, memnuniyeti 0,305 birim artırırken, karnavala özgü ürünlerde yapılacak bir birimlik artış ise memnuniyeti 0,153 birim artırmaktadır.

Tablo 10: Karnaval Memnuniyetini Etkileyen Karnaval Algısının Boyutları

	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar	t-değeri	Anlam düzeyi
	B	Standart Hata	Beta		
(Sabit)	2,859	0,227		12,583	0,001
Sosyo-kültürel boyut	0,283	0,048	0,305	5,954	0,001
Karnavala özgü ürünler	0,118	0,039	0,153	2,983	0,003

Bağımlı değişken: Karnaval memnuniyeti;

R: 0,383; R²: % 14,7; Düzeltilmiş R²: % 14,2; Model için $F_{2,362}: 31,135, p<0,001$;

Minimum tolerans: 0,896; Maksimum VIF: 1,116; Maksimum CI: 22,070

Sonuç

Adana'ya Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalını izlemeye gelen yerli turistlerin karnaval algısı ve memnuniyetlerini belirlemek üzere yapılan araştırmada, ziyaretçilerin haber kaynakları arasında internet-sosyal medya, arkadaş ve akraba tavsiyesinin dikkat çektiği görülmektedir. Dolayısıyla, sosyal medyanın ve pozitif ağızdan-kulağa iletişimin önemi bir kez daha teyit edilmiş olup, tutundurma çalışmalarında bu hususlara dikkat edilmesinde fayda vardır.

Adana ili coğrafi özelliği ve destinasyon gelişim sürecini iyi bir şekilde tamamlayamaması nedeniyle diğer il ve bölgelere geçiş yapılan il durumundadır. İlindeki konaklama süresinin artırılması ile ilin gastronomik ve tarihi kültürünün tanıtımının daha etkin bir şekilde yapılabilmesi ve böylece turizm işletmelerinin ekonomik açıdan kazançlarının artırılması da mümkün olacaktır. Yiyeceklerden en çok kebab tercih edilmekte, şalgam içilmekte ve taş kadayıfı ile künefe tüketilmektedir. Bu nedenle, son dönemlerde artan gastronomi turizmi eğiliminin de karnavala katılım nedenlerini artırıcı bir etken olabileceğinin unutulmaması ve karnavalla ilgili tanıtımlarda ilin yöresel yiyeceklerine de vurgu yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. İlin Mahreç İşareti ile Türk Patent Enstitüsü tarafından coğrafi olarak işaretlenmiş ürünü olan kebabın ilk sırada yer aldığı, coğrafi işaretleme başvurusu yapılmış ikinci ürünü olan şalgam suyunun ise içeceklerde karnavalın simgesi olan portakal suyunun önüne geçtiği görülmüştür. Bu da ile ait özel yöresel ürünlerin il dışından katılımcılar tarafından özellikle tercih edildiğinin bir göstergesidir. Tüm bu göstergeler sonucunda, karnaval amacıyla gelen ziyaretçilerin bölgenin gastronomik kültürünü de merak ettikleri söylenebilir.

Katılımcıların Adana içinde farklı mekanları da ziyaret ettikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların eğlence kültürü içindeki etkinlik faaliyetiyle ziyaretlerini sınırlandırmamaları bölge kültür ve tarihi mirasını da merak ediyor olmaları memnuniyet vericidir. İlerleyen dönemlerde bölgenin bütünlüklü pazarlanmasında seyahat acentaları ve turizm işletmelerinin işinin bu yönde kolaylaşacağı bir gerçektir.

Ziyaretçilerin genel olarak karnavaldan memnun oldukları bulgulanmaktadır. Bu durum, kendilerinin bilgi kaynakları arasında da önemli yer tutan pozitif ağızdan kulağa ve sosyal medya iletişimi yoluyla, etkinliğin potansiyel tanıtım gönüllüleri olabilecekleri izlenimi doğurmaktadır. Hatta karnavala tekrar eğlenmeye gelebilecekleri öngörüsünde bile bulunulabilir. Ayrıca etkinliğin Adana ilinde gerçekleştirilmesinden memnun olmaları nedeniyle, karnaval süresince gerek halkla gerekse işletmelerle etkileşimlerinde olumsuz bir tecrübe edinmedikleri çıkarımında da bulunulabilmektedir.

Araştırmaya katılanlar, Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalını dört boyutta algılamaktadırlar. Bunlar; sosyo-kültürel boyut, karnavala özgü ürünler, ağırlama hizmetleri ve tanıtım ve etkinlik yeterliğidir. Ziyaretçilerin memnuniyetlerini, en çok karnavalın sosyo-kültürel boyutu ile karnavala özgü üretilen ürünler etkilemektedir. Karnavala özgü üretilen ürünlerin çeşitlerinin her geçen yıl arttığı gözlemlenmiştir.

Karnaval temasını işleyen tişörtler, şapkalar, bardaklar, buzdolabı magnetleri vs.'nin yanı sıra stantlarda satılan yiyecek ve içeceklerin de temayla bağdaştırılarak (turuncu renk kullanımı, portakal sembolü) ve yerel halkın da katılımı ile üretiliyor olması ayrı bir cazibe oluşturmuştur. Bu durum, Derrett'in (2004, s.39) toplumun temanın geliştirilmesine etkin bir katılımı olduğunda karnavalın toplum tarafından kabul görme düzeyinin daha yüksek olabileceği yönündeki düşüncesini desteklemektedir. Bunların ilerleyen yıllarda daha planlı, programlı hale getirilmesi ve ürün çeşitliliğinin artırılması için gayretlerin desteklenmesi gerekmektedir. Adana ilinin turizm gelirinden aldığı payın artırılması için destinasyon içerisinde de pazarlama unsurlarının ön plana çıkarılması, gelen turiste zamanını değerlendirebileceği alternatif şehir içi ve dışı gezi turlarının yaratılması, kalış süresini arttırabileceği yakın illerle bütünleşik ürün pazarlamalarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Karnavala katılanların en fazla okudukları gazeteler, izledikleri televizyonlar ve dinledikleri radyolar dikkate alınarak, öncelikle karnaval hakkında bilgilendirici yayınlar yapılması sağlanmalıdır. Bu programlarda, karnavalın sosyo-kültürel boyutu ile karnavala özgü üretilen ürünlere vurgu yapan mesajlar verilmesi faydalı olacaktır. Bu mesajların ziyaretçilere doğru kanalla iletilebilmesi için, ziyaretçilerin okudukları gazeteler, izledikleri televizyon ve dinledikleri radyolarda reklam ve tanıtım çabalarının yerine getirilmesi, tutundurma faaliyetleri planlanırken bu medya kuruluşlarının dikkate alınması gereği ortadadır.

Hem tarihi dokusu hem de gastronomik kültürü açısından zengin olan Adana ilinin ilgi çekici bir destinasyon haline getirilmesinde karnavalın etkin bir rolü olacağı düşünülmektedir. Karnavalın sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesinde katılımçıların memnuniyetleri en önemli unsur olduğundan memnuniyet düzeyinin artırılmasında bu konuda etkili olan unsurların göz önünde bulundurulması önemli olacaktır. Diğer taraftan araştırma sonucunda katılımçıların seyahat acentasından hizmet alımı yapmadıkları ve seyahatlerini bireysel olarak planladıkları tespit edilmiştir. Bu durum, bölgede işlev gören işletmeler, yerel örgütler, STK'lar ve kurumlararası iş birliği ile gerçekleşen karnavalın düzenlenmesi konusundaki iş birliğinin karnavalın yeni bir turizm ürünü olarak pazarlanması konusunda da geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla gerek yerel acentaların gerekse büyük şehirlerdeki ve online hizmet veren acentaların işe dahil edilerek Adana için karnaval gezi programları oluşturmalarının teşvik edilmesi sağlanmalıdır. Bu durumun karnavala il dışından gelen ziyaretçi sayısını arttırabileceği öngörülmektedir.

Araştırmada birtakım sınırlamalar bulunmaktadır. Böyle bir araştırmada, her etkinlik sonrası (karnaval sırasında 188 etkinlik düzenlenmiştir), belli istatistiki analizlere izin verecek sayıda bir örnekten veri toplanması gerekliliğidir. Karnavalın bir eğlence ortamında gerçekleşiyor olması, ziyaretçileri böyle bir ortamda anket doldurmaya isteksiz kılmıştır. Durum böyle olunca da her etkinlik sonrası arzu edilen sayıda anket uygulaması gerçekleştirilememiştir. Etkinliğe ilişkin potansiyel

katılımcı listesi oluşturmanın olanaksızlığı karşısında, zorunlu olarak kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Sonraki araştırmalarda benzer içerikli etkinlikleri izleyenlerin en azından sayıları dikkate alınarak, bulunabiliyorsa başka özellikleri de hesaba katılarak kota örnekleme yoluna gidilebilir. Böylece, karnavalın farklı etkinliklerini izleyenlerin örnekleme katılmaları sağlanmış ve örneklemin evreni temsil kabiliyeti iyileştirilmiş olur.

Kaynakça

Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Arcodia, C. & Dickson, C. (2013). Tourism field studies: Experiencing the carnival of Venice. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25 (3), 146-155, DOI: 10.1080/10963758.2013.826985

Arcodia, C., & Robb, A. (July, 2000). Future for event management: A taxonomy of event management terms. Setting The Agenda Proceedings of Conference on Event Evaluation, Research and Education, (Ed: A. Johnny, L. Leo, H. Robert), pp. 154, Sdney.

Baez, A., & Devesa, M. (2014). Segmenting and profiling attendees of a film festival. *International Journal of Event and Festival Management*, 5 (2), 96-115, DOI: 10.1108/IJEFM-08-2013-0021

Bakhtin, M. (2001). *Karnavaldan romana*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bilgili, B., Yağmur, Ö., ve Yazarkan, H. (2012). Turistik ürün olarak festivallerin etkinlik ve verimliliği üzerine bir araştırma (Erzurum-Oltu Kırdag Festivali örneği). *International Journal of Social and Economic Sciences*, 2 (2), 117-124.

Congcong, T. (2014). The study of festival tourism development of Shanghai. *International Journal of Business and Social Science*, 5 (4), 52-58.

Çelik, A. (2009). *Destinasyon pazarlama unsuru olarak etkinlik turizmi ve etkileri-İstanbul örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Deery, M. & Jago, L. (2010). Social impacts of events and the role of anti-social behaviour. *International Journal of Event and Festival Management*, 1 (1), 8-28, DOI: 10.1108/17852951011029289

Delamere T. A., Wankel L. M. & Hinch T. D. (2001). Development of a scale to measure resident attitudes toward the social impacts of community festivals, part I: Item generation and purification of the measure. *Event Management*, 7 (1), 11-24, DOI: 10.3727/152599501108751443

Denissa, L., Widodo, P., Adisasmito, N. D., & Piliang, Y. A. (2015). Public engagement and the making of carnival's place at Jember Fashion Carnaval.

Procedia - Social and Behavioral Sciences, 184, 95-103, DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.05.061

Derrett, R. (2004). Festivals, events and the destination. Festival and Events Management: An International Arts and Culture Perspective.: Ian Yeoman, Martin Robertson ve Jane Ali Knight (Amsterdam: Elsevier Butterworth Heinemanx), pp. 32-50.

Ekin, Y. (2011). *Etkinlik turizmi kapsamında festivaller ve Antalya Atın Portakal Film Festivali'nin yerel halk üzerindeki sosyal etkileri konulu bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Esu, B. B., Arrey, V. M.-E. (2009). Tourists' satisfaction with cultural tourism festival: A case study of Calabar Carnival Festival' Nigeria. *International Journal of Business and Management*, 4 (3), 116-125, DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v4n3p116>

Formica, S. ve Uysal, M. (1998). Market segmentation of an international cultural-historical event in Italy. *Journal of Travel Research*, 36 (16), 16-24, DOI: 10.1177/004728759803600402

Fredline E., Jago L. & Deery M. (2003). The development of a generic scale to measure the social impacts of events. *Event Management*, 8 (1), 23-37, DOI: 10.3727/152599503108751676

Getz, D. (1997). *Event management and event tourism*. New York: Cognizant Communications Corporation.

Getz, D. (2008). Event tourism: definition, evolution, and research. *Tourism Management*, 29, 403-428, DOI: 10.1016/j.tourman.2007.07.017

Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis. (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall*.

Jago, L., Chalip, L., Brown, G., Mules, T., & Ali, S. (2002). The role of events in helping to brand a destination. Events & Place Making UTS: Business Events Research Conference (15-16 July 2002), p.114.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Kladou S. (2011). Kültür festivalleri: Genel bir bakış. (Der. Serhan Ada), İstanbul'un Festivalleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kömürcü, G. B. (2013). *Etkinlik turizmi çeşidi olarak festivaller: Bozcaada yerel tatlar festivali örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Lee, K. & Koval, J. J. (1997). Determination of the best significance level in forward stepwise logistic regression. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 26 (2), 559-575, DOI: 10.1080/03610919708813397

Li, M., Huang, Z., & Cai, L. A. (2009). Benefit segmentation of visitors to a rural community-based festival. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 26 (5-6), 585-598, DOI: 10.1080/10548400903163152

Mc Clinchey, K. A. (2008). Urban ethnic festivals, neighbourhoods and the multiple realities of marketing place. *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 25 (3-4), 251-264, DOI: 10.1080/10548400802508309

Nurse, K. (2001). *Festival tourism in the Caribbean: An economic impact assessment*. Inter-American Development Bank Washington D.C.USA.

Smith, M. F. (2005). Spotlight events, media relations, and place promotion: A case study. *Journal of Hospitality and Leisure Marketing*, 12 (1-2), 115-134, DOI: 10.1300/J1150v12n01_08

Tayfun, A. ve Arslan, E. (2013). Festival turizmi kapsamında yerli turistlerin Ankara Alışveriş Festivali'nden memnuniyetleri üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 191-206.

Türk Dil Kurumu. (2015). 'Karnaval' terimi, (Erişim Tarihi: 25.08.2015).

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, O., Karaca, o. B., ve Çakıcı, A. C. (2016). Yerel halkın "Adana-Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı"na yönelik algı ve memnuniyetleri üzerine bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 13 (2), 50-68.

Yolal, M., Çetinel, F., ve Uysal, M. (2009). An examination of festival motivation and perceived benefits relationship: Eskişehir International Festival. *Journal of Convention & Event Tourism*, 10 (4), 276-291, DOI: 10.1080/15470140903372020.

Yolal, M., Gürsoy, D., Uysal, M., Kim, H., & Karacaoğlu, S. (2016). Impacts of festivals and events on residents' well-being. *Annals of Tourism Research*, 61, 1-18, DOI: 10.1016/j.annals.2016.07.008.

<http://www.nisandaanada.com/WebSite/Display.aspx?MyContentGroupID=2> (Erişim tarihi: 18.08.2015).

<http://www.carnivalcities.com> (Erişim tarihi: 18.08.2015).

KAHRAMANMARAŞ ARKEOLOJİ MÜZESİ'NDEN BİR GRUP URARTU METAL ESERİ*

Davut YİĞİTPAŞA

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü,
Protohistorya ve Önasya Arkeolojisi ABD, davut.yigitpasa@omu.edu.tr

Süleyman CAN

Arkeolog, Kahramanmaraş Müze Müdürlüğü, rusahinili@gmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 22.06.2016 Makale Kabul Tarihi: 28.02.2017

Özet

Urartu Krallığı, Anadolu'nun ve Önasya dünyasının önemli madenci toplumlarından biridir. Urartular'ın hüküm sürdüğü bölge, bakır, gümüş ve demir kaynakları açısından oldukça zengindir, özellikle bu bölge, demir madenciliğinin anavatanı olarak kabul edilmektedir. Urartu Krallığı'nda süs ve takılar hakkındaki veriler; yazılı belgelerden çok arkeolojik kazılardan elde edilmiştir. Dolayısıyla söz konusu kültür hakkındaki bilgi, çoğunlukla, mezarlar ve bu mezarlarda ele geçirilen buluntuların değerlendirilmesi ve çevre kültürlerle karşılaştırılmasıyla oluşturulmuştur.

Bu makalenin konusunu, Kahramanmaraş Arkeoloji Müzesi'nde bulunan adak levhası, kemer, iğne, fibula, bilezik ve boyun halkası oluşturmaktadır. Eserler müzeye satın alma yoluyla geldiğinden buluntu yerlerinin ya da tabakalarının saptanması mümkün olmamıştır. Çalışmanın öncelikli amacı, genel hatları ile söz konusu eserlerin kullanım yöntemleri ve yapım tekniklerinin açıklanması, ardından Urartu Devleti sınırları içinde yer alan yerleşme buluntuları ile stil kritiği yapılması olarak belirlenmiştir. Ayrıca müze envanterinde yer alan bu eserlerin tarihlendirilmesine ve sahip olabileceği anlamların belirlenmesine de çalışılarak bir sonuca ulaşmak hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kahramanmaraş Müzesi, Urartu, Adak Levhası, İğne, Kemer, Fibula.

A GROUP OF URARTIAN METAL WORKS FROM KAHRAMANMARAŞ ARCHEOLOGY MUSEUM

Abstract

The Kingdom of Urartu was one of the important mining communities of Anatolia and Asia Minor. The region where Urartians reigned is rich in copper, silver, and iron. The region is particularly accepted as the motherland of iron mining. The data regarding ornaments and adornments in the Kingdom of Urartu was mostly obtained from archeological excavations rather than written documents. Therefore, information on their culture was derived from the evaluation of tombs and remains found within these tombs and the comparison of them with those found in the surrounding cultures. This study focuses on the votive plaque, belt, needle, fibula, bracelet and neck ring which are displayed in Kahramanmaraş Archeological Museum. Since these remains were obtained through purchase, it was not possible to detect their findspots or layers. The primary purpose of this study is to make a general explanation in relation to the methods of use and production of these remains. The study also attempts to

* Bu eserleri yayınlamamıza izin veren Müze Müdürü Ahmet DENİZHANOĞULLARI ve Arkeolojik depo zimmetlisi Arkeolog Özgür HACIKERİMLİ'ye teşekkür ederiz.

make a stylistic criticism of the settlement finds found within the boundaries of the Kingdom of Urartu and to date and determine potential possible meanings.

Keywords: *Kahramanmaraş Archeological Museum, Urartian, Votive Plaque, Needle, Belt, Fibula*

Giriş

M.Ö. 13. yüzyılda Assur yazıtlarında Doğu Anadolu'da uruatri ve Nairi adlı bölge ve toplumların ortaya çıkışına ve sonrasında Urartular'ın da kendilerini Biainili olarak adlandırdıklarını görüyoruz (Köroğlu, 2011, 21). M.Ö. 9.-7. yüzyıllar arasında Doğu Anadolu Bölgesi başta olmak üzere, Transkafkasya ve K. Batı İran gibi çok geniş bir coğrafi bölgede egemenliğini sürdüren Urartu krallığı aynı zamanda Anadolu ve Eski Önasya Dünyası'nın büyük madenci toplumlarından biriydi. Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan altın, gümüş, kurşun, bakır ve demir yatakları Urartular tarafından başarılı bir şekilde işletilmiş ve ordudan günlük hayata, tarımdan mimariye ve sanata kadar her alanda faydalanmayı bilmişlerdir (Van Loon, 1966). Urartu krallığının madenciliği hakkında bilgiler, çivi yazılı belgeler, arkeolojik kazılar ve kaçak kazılarda ele geçen eserlerden elde edilmektedir. Toprakkale, Kayalidere, Çavuştepe, Anzaf, Ayanis, Karmir-Blur, Arin-Berd, Bastam v.b. Urartu kaleleri ile Van/Altıntepe, Van/Kalecik, Yoncatepe, Liç, Dedeli, Adilcevaz, Habipuşağı ve Burmageçit gibi nekropollerde yapılan arkeolojik kazılarda çok sayıda metal eserler ile yurt içi ve yurt dışı müze ve özel koleksiyonlara dağılmış vaziyetteki binlerce silahlar, at koşum parçaları, mobilya aksamaları, kazanlar, madeni kaplar, adak levhası ile bilezik, pazubent, küpe, yüzük, fibula, iğne, kemer vb. eserler Urartu madenciliği ve maden sanatının ulaştığı seviyeyi anlamamız açısından bizlere önemli bilgiler vermektedir. Başka bir önemli veri Urartu ve Asur yazılı kayıtlarıdır.

Toplumda kadın-erkek ve toplumun her kesiminden insan tarafından kullanılan takıların, kişilerin toplumsal statüsünü belirleyici birer obje oldukları ve dini anlamlar taşıdıkları düşünülmektedir (Çavuşoğlu, 2011: 250-251). Urartu takıları arasında saç spiralleri, küpeler, boncuk kolyeler, boyunluklar, pektoraller (göğüslük), madalyonlar, amuletler, bilezikler, pazubentler (kolçak), yüzükler, kemerler, süs iğneleri ve fibulaların (çengelli iğne) özel bir yeri vardır. Takılar, döküm, dövme, kaybolan mum, kabartma, kazıma, ajur, granül, telkari ve kaplama tekniklerinden biri veya birkaçının bir arada uygulanmasıyla üretilmiştir (Belli, 1985: 369; 2010).

Bu çalışmada, özellikle, Kahramanmaraş Müzesi'nde bulunan 8 tunç adak levhası (Res. 1-8), 2 iğne (Res. 9-10), 5 kemer (Res. 11-15), 4 fibula (Res. 16-19), 2 bilezik (Res. 20-21) ve 1 boyun halkası (Res. 22) analiz edilecektir. Eserler müzeye satın alma yoluyla geldiğinden buluntu yerlerinin ya da tabakalarının saptanması mümkün olmamıştır.

Urartu'da sanatın devlet eliyle şekillendirildiğini ve "saray atölyeleri"nde üretildiğini; eserlerin standart yapıları ve bunlar üzerinde yer alan birbirini tekrar eden tasvirlerin monoton yapısı açıklamaktadır (Belli, 2010: 163 vd.). Ancak Urartu sanat ürünleri içerisinde bu kurala uymayan, Urartu tarzının dışında, daha primitif

üslupta bir grup bulunmaktadır. Bunlar, farklı bir anlayıştaki bezeme tarzında, “halk sanatı” (Belli, 2003: 250) veya “halk sitili” (Van Loon, 1966: 166 vd.) olarak adlandırılan üslupta ve genellikle tek ya da birden çok figürden oluşan bezeme biçimine sahip tunç adak (Kutsal plakalar) levhalarıdır (Harita).¹ Daha önce kullanılmış kemerler, parçalara ayrılarak ve üzerlerindeki bezemeler düzleştirilip silinerek yeniden değerlendirilmesi yoluna gidilerek üzerlerine veya arkalarına yerel atölyelerde yeniden resimler çizilmiştir. Tunç kemerlerin üzerinde silinmeye çalışılan resim ve motifler M.Ö. 7. yüzyıla ait Urartu Krallığı’nın karakteristik resim sanatının tipik örneklerini yansıtmaktadır (Belli, 2003: 248-252). Adak levhası üreten atölyelerde sanatçılar artık Urartu Krallığı’nın erk ve gücünü zengin bir şekilde canlandırmak yerine, toplumun ortak gereksinimlerini, özellikle ekonomik sıkıntılarını ve beslenme sorunlarını o dönemdeki halkın dinsel ve büyüsel inançlarının yardımıyla daha içten ve inandırıcı bir biçimde yansıtmaya çalışmışlardır (Belli, 2003: 248-252).

Adak levhaları dikdörtgen, kare, bazen de oval biçimindedir. Levhalar ortalama 10 X 8 cm. ile 15 X 10 cm. boyutlarında olmakla beraber boyu ve genişliği 5 cm.’den 20 cm.’ye kadar değişen örnekleri de mevcuttur. Levhaların bezemelerinde klasik Urartu stiline devamı şeklinde ustalıklı işçilikliler ile son derece, basit, kaba ve ilkel biçimde üretilmiş olanlar bulunmaktadır (Kellner, 1982: 79 vdd. Lev. 5-11; 1991: 286, Res. 1-8).

Ponponlu, yüksek başlık, tek boynuzlu başlık giyen, çift kanatlı, elinde nar tutan ve tahtta oturması tanrısal bir figür olduğuna işaret etmektedir. Ellerinde alem, bakraç, boncuk dizisi (tespîh), buğday başağı taşıyan, tanrıya sunulacak keçinin ipini tutan, başlıksız ve kanatsız olan bu figürler tanrı/tanrıça olmamakla birlikte, muhtemelen tapınaklarda görevli kişiler (?) olabileceklerine işaret etmektedir. Sadece konturları işlenmiş, tümüyle soyut figür ise halkı temsil ediyor olmalıdır (Seidl, 2004; Biber ve Çavuşoğlu, 2010).

İlk gruptaki levhalarda tanrılar, aslan, boğa, dağ keçisi gibi hayvanlar üzerinde ayakta durur biçimde ya da Tanrı, aslan üzerinde duran tahtta oturur pozisyonda betimlenmiştir. Ponponlu, yüksek başlık, tek boynuzlu başlık giyen, çift kanatlı, elinde nar tutan ve tahtta oturması tanrısal bir figür olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca aslan üzerinde veya arkalıklı tahtta oturan, ayakta duran tanrılar ve tanrıçalar yer alırken tanrıların karşısına genelde oğlak/keçi getiren erkek veya kadınlar ile ellerinde bakraç, alem veya boncuk dizisi (tespîh), buğday başağı tutan, baş örtülü kadınlar, başlıksız ve kanatsız olan bu figürler tanrı/tanrıça olmamakla birlikte, muhtemelen tapınaklarda görevli kişiler (?) olabileceklerine işaret etmektedir. Profilden betimlenen bu figürler daima kutsal selamlama pozisyonu olan kollarını hafif

¹ 1971 yılında, Van ili, Gürpınar ilçesi, Giyimli (eski Hırkanis) köyü’nün 250 m. kadar güneybatısında, Serbar Tepesi civarında, köylüler tarafından tesadüfen bulunmuş ve kaçak kazılarla ortaya çıkarılmış, 1972 yılında Afif Erzen tarafından arkeolojik kazılar yapılmıştır. Bkz. Erzen, 1974a: 13-15; 1974b: 194 vd.; Taşyürek, 1977.

yukarıya doğru "V" şeklinde uzatarak gösterilmişlerdir (Kellner, 1982: Lev. 5/1-9, Lev. 7-9.; 1991: 291-295, Res.1-8).

İkinci gruptaki levhalar üzerindeki figürler daima cepheden, oldukça soyut ve stilize edilerek işlenmiştir. Sadece konturları işlenmiş, tümüyle soyut figür ise halkı temsil ediyor olmalıdır. Bu levhalar üzerinde bir veya daha çok insan portresi tasvir edilmiş, ellerini iki yana ve yukarıya doğru kaldırmış dua biçimini ifade eder gibi erkek ve kadın figürlere yer verilmiş ancak tanrısal simgeler verilmemiştir (Kellner, 1982: Lev. 6, Lev. 10-11; 1991: 296-299, Res. 9-18).

Her iki grupta da figürler arasındaki boş alanlar çoğunlukla kabara rozetlerle doldurulmuştur. Levhaların çoğunun üst bölümü testere dişi, dendane ya da kale burçları biçiminde kesilmesi ve üzerlerinde dinsel sahnelerin varlığı eve ya da kutsal alanlara adandığının göstergesi olabilir. Kötülüklerden korunmak için adeta muska işlevinde kullanılan levhaların kenarlarına açılan çivi delikleri yardımıyla evlere ve kutsal alanlara çakılmış olmaları muhtemeldir.

Giyimli definesinden ele geçen halk sanatına ait tunç levhalar üzerine işlenen insan figürleri, kaba ve çirkin olmasına karşın, abartılmadan daha sade ve canlı bir biçimde çizilmeye çalışılmıştır. Sanatçılar, sanki insan biçimi hakkında sahip olduğu bilgiden bir figür ortaya çıkarmak istemiştir. Tüm eski Doğu sanatında olduğu gibi Urartular'da da değişmeyen ve kesin bir kural halinde uygulanan insan figürlerinin yandan gösterilmesi yönteminin tersine- halk sanatından insan figürleri karşıdan betimlenmiştir. Buna rağmen yine de sanatçı ayakları karşıdan değil, yandan göstermek zorunda kalmıştır. Dolayısıyla bu tür resimlerde basık ve çarpık olmaktan kurtulamamıştır (Belli, 1982: 207) (Katalog no: 1-8).

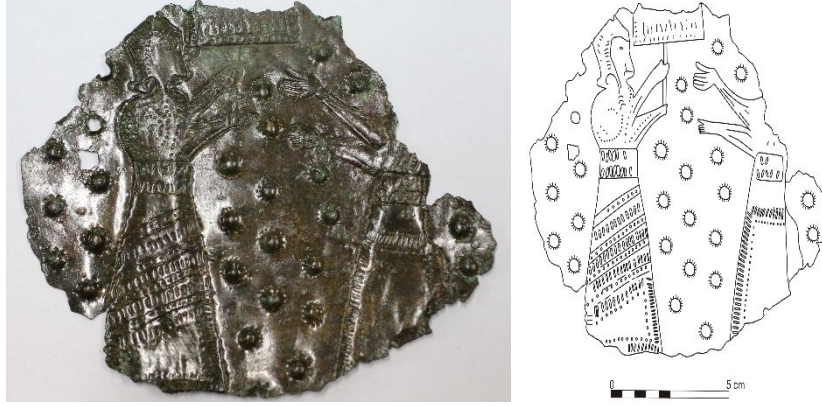
Adak levhalarının işlevi için, giysilere dikilerek, koruyucu anlamda muska ya da amulet gibi kişiler üzerlerinde taşındığı söylenmiştir (Belli, 2003: 248). Ancak kanımızca 20 cm. uzunluğunda metal bir nesnenin elbiseye dikilmek suretiyle taşınması çok da kolay ya da işlevsel görülmemektedir. Mezar hediyesi olarak cesetlerin yanına dinsel içerikli olarak bırakılmış (Öğün, 1984: 67) olabileceği yönündeki görüş de hiçbir Urartu nekropolünde ele geçirilmemesinden dolayı tutarlı görülmemektedir.

Urartu uygarlığının geç evrelerine ait olan bu levhalardan şimdiye kadar çoğunluğunun Giyimli'de (Erzen, 1974a: 13-15; 1974b: 194 vd.), azı da kazısı yapılan Urartu resmi merkezlerinde² bulunması adak levhası anlayışının devlet ve saraydan çok halk tarafından benimsenmiş ve kullanılmış olduğunu gösterir.

Katalog:

Katalog no: 1

² Ermenistan'da Karmir-Blur ve Argıştihinili (Armavir) kaleleri ile Elazığ/Norşuntepe'de birer adak levhası ele geçmiştir. Kellner, 1991: 286-287.



Tanımı: Dairesel yapıldığı anlaşılan levhanın kenarları kırık durumda olduğu için kenarlarında delikler mevcut değildir. Arka yüzden vurularak kabartılan figürlerin bütün konturları ince kalemle kazıma çizgilerle belirginleştirilmiştir. Bezeme alanının sol tarafında; sağa yönelik durumda, başlıklı figür yer almaktadır. Profilden verilmiş figür, sağ elinde, dikdörtgen yapıldığı, ortası bezemeli, kısa saplı bir alem tutmaktadır. Tanrının belinde çizgi bezemeli kemer ve üzerinde ayak topuklarına kadar inen diagonal yerleştirilmiş çizgi bezemeli süslü bir giysi vardır. Tanrı boynuzlu polos türü bir başlık takmaktadır. İki eliyle "V" oluşturacak şekilde ön-yukarıya uzatılmış durumdadır. Figürlerin gözleri cepheden verilmiş, soldaki figürün ağzı açık. Bezeme alanının boşlukları rasgele yerleştirilmiş, etrafı kazıma çizgilerle çevrili, kabara şeklinde dairesel rozetlerle doldurulmaya çalışılmıştır.

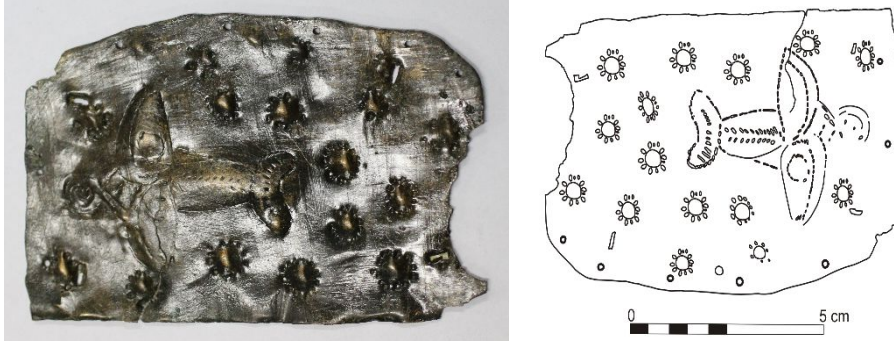
Katalog No: 2



Tanımı: Levha dikdörtgen şekildedir ve bir yere applike edilmek için 6 delik açılmıştır. Levha üzerine cepheden verilmiş göğüsleri belirgin bir bayan ve 2 başlı insan işlenmiştir. Levha kenarlarında yer alan sıralı deliklerden, Urartu kemerlerinden kesilen parçaların ikinci defa kullanıldığı anlaşılmaktadır. Figürün

belinde nokta bezemeli kemer vardır. İki elini "V" oluşturacak şekilde yan-yukarıya doğru uzatmış durumdadır. Gözler ve kaşlar belirgindir. Sol altta keçi vardır.

Katalog No: 3



Tanımı: Dikdörtgene yakın şeklindeki levhanın sağ kısmı oval şekildedir. aplike edilmek için 6 delik açılmıştır. Levhanın boş kalan kısımları, etrafı küçük halkalarla sınırlandırılmış kabara rozetlerle gelişi güzel doldurulmuştur. Kabartma olarak ve üzerlerinde çizgi bezeme bulunan, baş kısmı çok belirgin olmamakla beraber kuyruğundan bir balık olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kanatlı olarak verilmiş olmasıyla da karışık yaratıktır. Levhanın oval kısmın kenarlarında yer alan sıralı deliklerden levhanın bir kemerden kesilmiş olduğuna işaret etmektedir. Levhanın üst kısmında 2 çivi deliği bulunmaktadır.

Katalog No: 4



Tanımı: Envanter No: 8.3.73. Dikdörtgene yakın şeklindedir. Aplike edilmek için 4 delik açılmıştır. Levha üzerine çizgi şeklinde cepheden verilmiş soyut kadın işlenmiştir. Vücudun sadece konturları işlenmiş, ayaklara kadar inen elbisesi ve saç kazı ve nokta bezemeye oluşturulmuştur. Ayakları görülmemektedir. Sol elini öne

uzatmış sağ eliyle bitki sunmaktadır. Tümüyle soyut olan figür halkı temsil ediyor olmalıdır.

Katalog No: 5



Tanımı: Envanter No: 8.1.73. Dikdörtgene yakın şeklindeki levhanın sağ kısmı oval şeklindedir. Aplike edilmek için 4 delik açılmıştır. Levha üzerine çizgi şeklinde cepheden verilmiş soyut insan işlenmiştir. Vücudun sadece konturları işlenmiş ve ağız, göz, bacaklar ve figürün dış çevresini tek sıra dolanan kabartma nokta ile bezenmiştir. Tümüyle soyut olan figür halkı temsil ediyor olmalıdır.

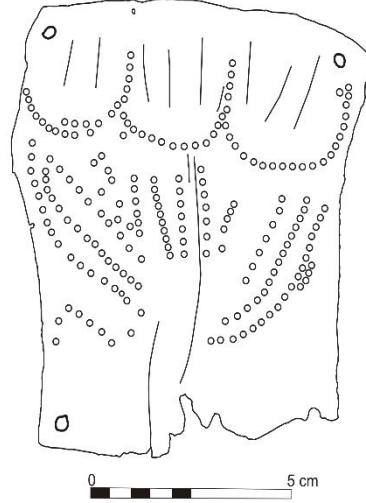
Katalog No: 6



Tanımı: Envanter No: 8.2.73; Dikdörtgene yakın şeklindeki levhanın sağ kısmı oval şeklindedir. Aplike edilmek için açılmış 2 delik görülebilmektedir. Levha üzerine kabara şeklinde cepheden verilmiş soyut insan işlenmiştir. Vücudun sadece konturları işlenmiş ve vücudun yüzeyi ön yüzden vurularak oluşturulmuş nokta ile

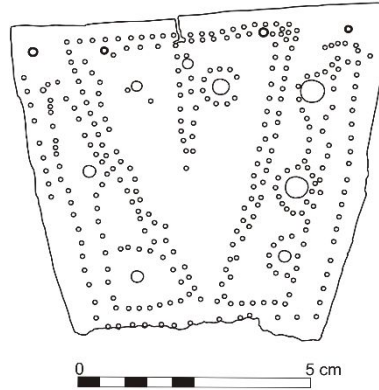
bezenirken bacaklarının arası ve kare şeklinde verilen başın ağız kısmı levhanın arkasından vurularak oluşturulmuş nokta motifiyle doldurularak oluşturulmuş ve tümüyle soyut olan figür halkı temsil ediyor olmalıdır.

Katalog No: 7



Tanımı: Dikdörtgen şeklindeki levhanın üst kısmı hafif oval şekildedir ve 4 köşesinde bir yere aplike edilmek için delikler açılmıştır. Levha üzerine yan yana kabara şeklinde cepheden verilmiş üç insan işlenmiştir. Figürün vücudunun sadece konturları işlenmiş tümüyle soyuttur.

Katalog No: 8



Tanımı: Dikdörtgene yakın şeklindedir. Aplike edilmek için üstte 5 delik açılmıştır. Levha üzerine çizgi şeklinde cepheden verilmiş soyut insan işlenmiştir. Sadece baş kısmı korunabilmiş, alt kısım kırıktır. Noktalarla yapılmış üçgen şeklindeki başın sadece göz ve burnu verilmiştir. Figürün sağ ve solunda aşağı doğru tek sıra

kabartma nokta ile sınırlandırılmıştır. Bu nokta sıraları ile başı şekillendiren noktalar arasında da yukarıdan aşağı doğru nokta sıraları ve sağında 3, solunda 2 büyük kabara yer almaktadır. Tümüyle soyut olan figür halkı temsil ediyor olmalıdır.

Urartu Krallığı'nda süs ve takılar hakkındaki veriler; yazılı belgelerden çok arkeolojik kazılardan elde edilmiştir. Bu takılar bilimsel kazılarda çok az sayıda ele geçmiştir. Müze ve özel koleksiyonlardaki takıların çoğu kaçak kazılardan gelmiştir ve buluntu yerleri ise belirsizdir. Bu durum takıların tarihlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla söz konusu kültür hakkındaki bilgi, mezarlar ve bu mezarlarda ele geçirilen buluntuların değerlendirilmesi ve çevre kültürlerle karşılaştırılmasıyla oluşturulmuştur. Takılar konusundaki betimlemelere; adak levhaları, kemer, mobilya parçaları, duvar resmi, heykelcik, kalkan, fildişi eser, kaya ve paye üzerinde yer alan kabartmalar üzerinde karşılaşılmıştır. Bu tür takıların toplumda kimler tarafından kullanıldığı, bileklere nasıl takıldığı, nerelerde kullanıldıkları görülebilmektedir (Kohlmeyer, 1991: 178).

İğne süslenme, giysi dikme, omuzda pelerin türü giysilerin uçlarını birbirine tutturma ve saç tutturma amacıyla kullanılmaktadır (Muscarella 1988: 40). İnce, düz, köşeli, silindirik şeklinde olabilen iğne, çeşitli şekillerde biçimlendirilmiş bir baş, gövde ve uç kısımlarından oluşmaktadır. İğnelerin bazılarında, baş kısmında oturtulan torus ve bilezik olarak adlandırılan öğelerin üzerine oturtulan, bitki veya hayvan figürleri ile süslenmiş bir taç, gövde ise delik kısmı ve uca doğru inceleşen iğneden oluşmaktadır (Zahlhaas, 1991: 184).

Mezarlarda ele geçen iğnelerin, bir kısmının iskeletin gövdesi üzerinde, bir kısmının kafatasının yanında bulunması, iğnelerin saç bağlama için de kullanıldığını göstermektedir (Muscarella, 1988: 40). Ancak iğnelerin bazı sembolik anlamlarının olduğu da tespit edilmiştir. Bunlardan biri, nazarlık olarak kullanılmış, "koruyucu" anlama sahip olmasıdır. Boğazköy'deki "aslanlı kapı" ve Alacahöyük'deki "sfenksli kapı" da yer alan aslan ve sfenks protomları aynı zamanda koruyucu anlamda kullanılmışlardır. Kapılarda tespit edilen bu anlam, iğneler için de düşünülmektedir (Yıldırım, 1989: 27; Marcus, 1994: 9-11).

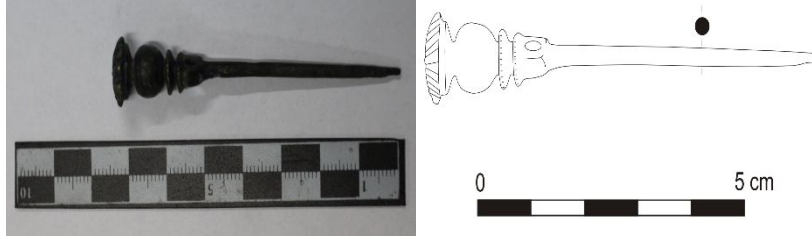
Hasanlı'da yapılan çalışmalarda, kefen iğnesi olarak adlandırılan bir iğne grubundan bahsedilmektedir. Ancak kefen sonucuna nasıl ulaşıldığı konusuna açıklık getirilmemiştir (Marcus, 1994: 4).

İğneler toplumsal tabakalanmayı gösteren bir araç olarak da kullanılmış olabilir. Özellikle altın ve gümüş gibi değerli madenlerden yapılan iğnelerin, seçkin ya da yönetici sınıfın saç toplamak veya başa örtülen örtüyü bağlamak için kullandığı bir eşya olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışmamıza dahil ettiğimiz Meyve ve Bitki Başlı İğne grubu içerisinde yer alan Haşhaş Başlı İğneler; iğnelerin tepe kısmının haşhaş kapsülünün dışı organ başçığını hatırlatması nedeniyle bu şekilde adlandırılmıştır. Stigmalar, iğne başında ortak noktadan yayılan ışınlar şeklindedir. Stigmaların arasında bulunan yivler,

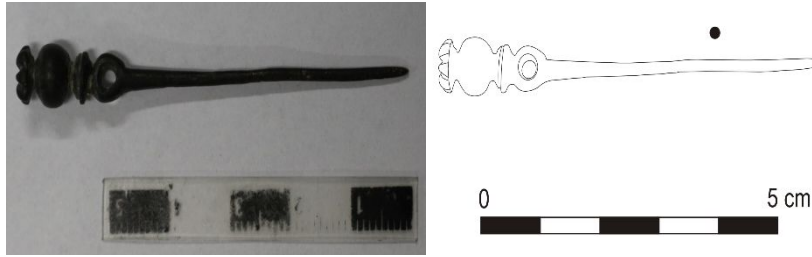
stigma sayısına bağlı olarak sığ ya da derin olmaktadır. İncelediğimiz haşhaş başlı iğneler taç kısımlarına göre 2 alt gruba ayrılmaktadır.

Katalog No: 9



Taç Kısım Düz veya İçbükey Şekilli Olan İğneler: Bu gruptaki iğnelerin taç kısmındaki haşhaş başı düz veya içbükey formundadır. Stigmalar derin çentiklerle ayrılmış başın altındaki torus yuvarlak şekillidir. Torustan sonra, aralarında mesafe bulunan ve iki adet olan bilezikler bulunmaktadır. İğne gövdesi yuvarlak kesitlidir.

Katalog No: 10



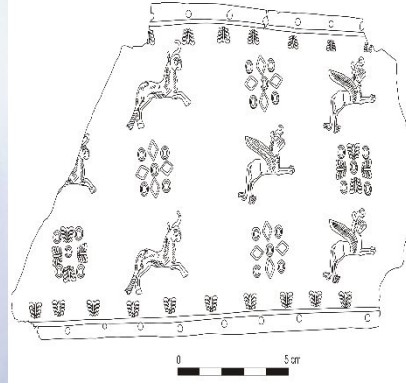
Taç Kısım Bilezik Destekli Kubbe Şeklinde Olan İğneler: Haşhaş başı kubbe şeklindedir, ancak bu kubbe bir disk ile desteklenmektedir. Haşhaş başın üzerindeki stigmaların sayısı fazla olduğu için ince yivler şeklindedir. Basık küre, yuvarlak ve bikonik formlu toruslar bulunmaktadır. Torusun altında iki ya da 3 bilezik yer almaktadır. Altındaki bilezik dörtgen formlu, delikli kısmın üzerine yerleştirilmiştir. Dörtgen formlu olan delikli kısmın ardından yuvarlak kesitli iğne gövdesi bulunmaktadır.

Urartu için tipik olan haşhaş başlı iğneler, Adilcevaz ve Kayalidere'deki örneklerin fibulalar ile birlikte bulunması nedeniyle M.Ö. 7. yüzyıla tarihlendirilmiştir (Yıldırım, 1989: 91-93). Urartu'ya özgü olan haşhaş ya da nar başlı iğneler, haşhaşın, kolay ve çok miktarda yetişebilen bir bitki, narın da, içinde birçok parçayı barındıran bir meyve olduğu için bereketi temsil etmesi muhtemeldir.

Kemerler üzerindeki figürler birbirinin peşi sıra tekrar edilerek işlenmiştir. Çeşitli süsleme unsurları kullanılarak motiflerin birbirinden ayrılması sağlanmıştır. Tasvirlerde, "arkadan vurma" yöntemi kullanılmış, yapılacak olan motifin kontur ve ayrıntıları olasılıkla sivri uçlu madeni kalemle çizilmiştir (Karaosmanoğlu, 1991; 1997: 122; Belli, 2004: 188-190).

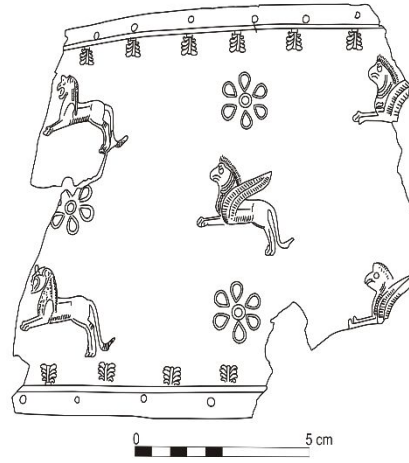
Urartu tunç erkek kemerleri üzerine genellikle kale resimleri, süvariler, piyadeler, atlı ve arabalı savaşçılar, çeşitli hayvan sahneleri, av ve savaş sahneleri, dinsel ve mitolojik konuların yanı sıra aslan, boğa, dağ keçisi ve mitolojik yaratıklara karşı verilen savaşlar, kanatlı cinler, geometrik ve bitkisel motifler öyküleyici anlatıma sahip sahnelerle bezenmiştir. Kadınların kemerlerinde ise genelde açık havada düzenlenen dinsel içerikli bir ziyafet sahnesine yer verilir. Ayrıca kemerler genişlikleri esas alınarak “Geniş, Orta ve Dar” olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Çavuşoğlu, 2002).

Katalog No: 11



Tanımı: Envanter No: 2009-5-6; Kemerin alt ve üst sınırına kısa aralıklarla küçük ip delikleri açılmıştır. Bezeme olarak boğa, kanatlı boğa ve halkalarla palmetler kullanılmıştır. Koşar durumdaki boğalar ve karışık yaratıkların kuyruğu ayaklara paralel aşağıya uzatılmıştır. M.Ö. 7. Y.Y.’in son çeyreği.

Katalog No: 12



Tanımı: Kemerin alt ve üst sınırına kısa aralıklarla küçük ip delikleri açılmıştır. Tasvirler tek kabartmalı çizgilerle oluşturulmuş kuşağa yerleştirilmiştir. Bezeme olarak aslan, karışık yaratık ve halkalarla palmetler kullanılmıştır. Koşar durumdaki aslanların yeleleri "V" şeklinde taralı ve kuyruğu ayaklara paralel aşağıya uzatılmıştır. R. Çavuşoğlu (Çavuşoğlu, 2002), kat. no. 46, 48, 69'da yer alan kemerleri boğaların ve aslanların genel vücut işleniş yönüyle M.Ö. 7. Y.Y.'ın son çeyreğine tarihlenmiştir.

Örneklerimizden Katalog no: 11 ve Katalog no: 12'de bezeme olarak boğa, aslan, kanatlı boğa, karışık yaratık ve halkalarla palmetler kullanılması, figürlerin stilize olmaları, figürlerin birbirinden tamamen ayrılması ve Adıyaman kemeri (Çavuşoğlu, 2002: Çiz. 50) ile ortak özelliğindedir. Figürlerin ağır ve küt yapıları ile işleniş teknikleri, bunların aynı dönemde üretildiklerini göstermektedir.

Katalog No: 13



Tanımı: Envanter No: 1.1.76; Kemerin alt ve üst sınırına kısa aralıklarla küçük ip delikleri açılmıştır. Çift kabartmalı çizgilerle oluşturulmuş beş adet kuşak oluşturulmuştur. Bezeme olarak bu kuşaklar içerisine üzerli sıra olarak kabartma kullanılmıştır.

Orta genişlikteki kemerler grubunda yer alan kabarık nokta bezemeli örneğimizin, geniş kemerler grubunda yer alan ve aynı bezemeye sahip yazıtlı II. Sarduri (Çavuşoğlu, 2002: Res. 360) ve II. Rusa (Çavuşoğlu, 2002: Res. 70-71) kemerlerinden ayrılan yönleri, genişliklerinin daha dar olmasıdır. Bunların ortak özelliği üst üste üç kabarık noktanın yan yana dizilmesinden oluşan kuşaklarla bezenmiş olmalarıdır (Çavuşoğlu, 2002: Çiz. 59-61). İşlenişleri açısından da tamamen farklı ve geç dönem özelliği gösterirler.

Katalog No: 14



Tanımı: Kemerin üst sınırına kısa aralıklarla küçük ip delikleri açılmıştır. Alt kısmı kırık olmakla birlikte altta da küçük ip delikleri ve kabartma kuşağı olmalıdır. Tasvirler muhtemelen tek kabartmalı çizgilerle oluşturulmuş kuşağa yerleştirilmiştir. Bezeme olarak aslan, dağ keçisi ve palmetler kullanılmıştır. Koşar durumdaki aslanların yeleleri "V" şeklinde taralı ve kuyruğu ayaklara paralel aşağıya uzatılmıştır. Öndeki figür silik durumda olmakla birlikte boğa? olabilir. M.Ö. 7. Y.Y.'ın son çeyreği.

Orta genişlikteki kemerler grubunda yer alan bu örneklerin genel özelliği, bezeme alanını üstten ve alttan tomurcuk kuşağının sınırlandırması, panoları "S" şeklindeki çift diyagonal hatlı çizgilerin olması ve panolara değişik türde figürlerin yerleştirilmesidir. Benzer örnekler Kellner'in eserinde (Kellner, 1991b: Taf. 50), Adana (Taşyürek, 1975: Res. 60), Elazığ Müzesi'nde (Çavuşoğlu, 2002: Çiz. 54) bulunmaktadır.

Katalog No: 15



Tanımı: Figürler birbirinin peşi sıra üç bezeme kuşağı boyunca ilerlemektedirler. Tasvirler kemerin ikişer sıra kabartmalı çizgilerle kuşaklara ayrılmış bölümlerine yerleştirildikleri görülmektedir.

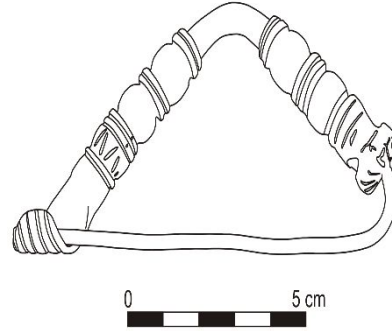
Kemerin sol sınırına kısa aralıklarla düzensiz açılan perçin delikleri kemerin tamir geçirdiğini gösterir. 1. bölümde bir simetri oluşturulacak şekilde kemer üzerine yerleştirilen süvariler ve iki tekerlekli savaş arabaları 3. bölümde de tekrarlanmıştır.

Savaşçıların, başlarında konik miğferleri görülür. Süvariler ellerinde mızrak ve kalkan tutmaktadır. Ayrıca tüm tasvirler profilden işlenmişlerdir. Koşar durumda iki at tarafından çekilen arabaların tekerlekleri altı ispitlidir. Arabada iki savaşçı bulunmaktadır.

Piyadeler genellikle yürür vaziyette, ellerinde mızrak, ok ve yaydan oluşan çeşitli silahlar taşıdıkları görülmüştür. Tüm figürlerin başlarında miğferleri bulunmaktadır. Diz kapaklarının altına inen tek tip uzun giysiler giymektedirler.

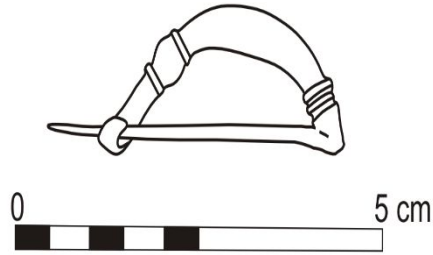
Atların koşar biçimde betimlenişi, koşar takımlarının ve bacak adalelerinin çizgilerle gösterilmesi, aynı tür figürlerin üst üste tekrarlanışını M.Ö. 8. yüzyılın son çeyreğinden itibaren görmekteyiz (Çavuşoğlu, 2002: Kat. no. 9-12).

Katalog No: 16



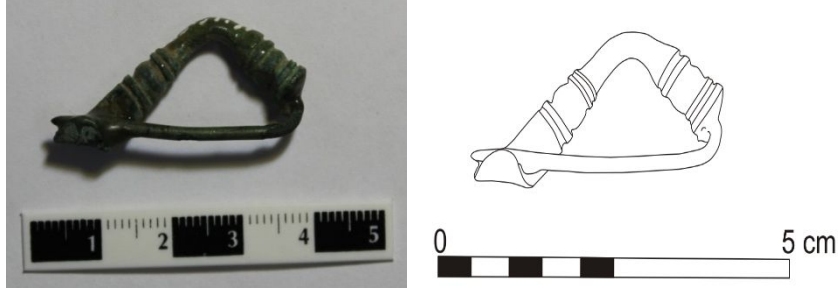
Tanımı: Envanter No: 9.5.92. "V" gövdeli. Bir ucu el şeklinde kıvrılmış, diğer ucu ise yuvarlak bir şekildedir. İğnesi sağlam. Gövde yuvarlak ve boğumludur, ortası incedir. Bir yerde kazıma bezeme var.

Katalog No: 17



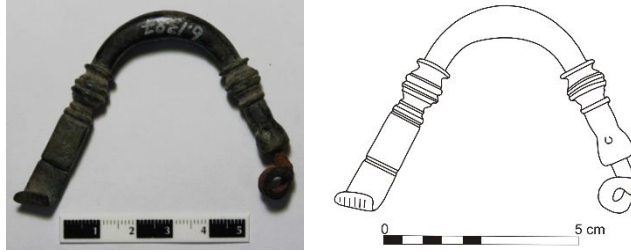
Tanımı: Envanter No: 3.2.84. "oval" gövdeli. Bir ucu el şeklinde kıvrılmış, diğer ucu ise sivri bir şekildedir. İğnesi sağlam. Gövde yuvarlak ve boğumludur.

Katalog No: 18



Tanımı: Envanter No: 9.5.92. “V” gövdeli. Bir ucu el şeklinde kıvrılmış, diğer ucu ise yuvarlak bir şekildedir. İğnesi sağlam. Gövde yuvarlak ve boğumludur, ortası incedir. Bir yerde kazıma bezeme var.

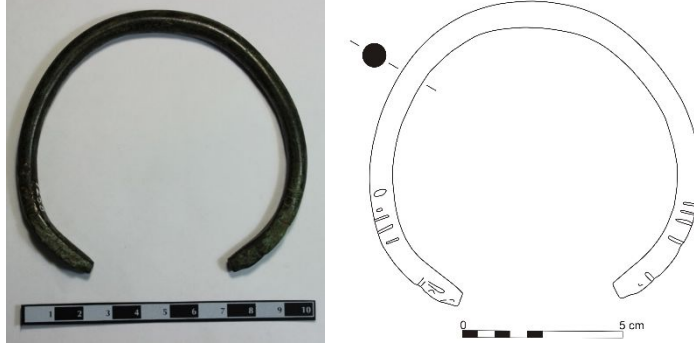
Katalog No: 19



Tanımı: Envanter No: 6.13.87. “oval” gövdeli. Bir ucu el şeklinde kıvrılmış, diğer ucu ise yuvarlak bir şekildedir. İğnesi kırık. Gövde yuvarlak ve boğumludur.

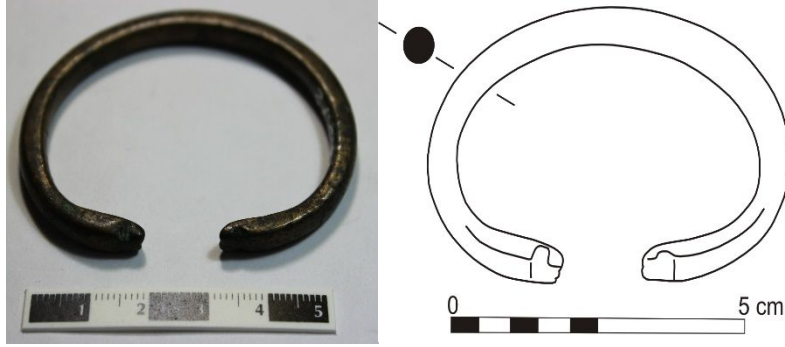
Altın, gümüş ve bronz yapımı olan fibulalar karakteristik özellikler yansıtır. M.Ö. VIII. yüzyılın son çeyreğinden önce Urartu’da fibula olmadığı belirtilmiştir (Öğün, 1979: 178). İğne gövdeleri yuvarlak kesitli olup sivri bir uçla son bulurlardı (Sevin, 2003: 228). Çoğunlukla kavisli bir gövdeye sahip olup küçük boyutludurlar. Hafif üçgenimsi, oval yarım daire biçimli örneklerde mevcuttur. Menteşeli fibula Urartu’da basit bir tiptir. Basit fibulalar hafif yuvarlak gövdeli ve bir ucu topuz şeklindedir. Bazı örneklerde iğnenin bağlı olduğu kısım spiral bir dönüş yapar ve menteşe kısmında herhangi bir gerginlik olmadığından iğne kolayca hareket ettirilebilir (Merhav, 1991: 186 vd.). Menteşeye iliştirilen iğnenin son ucunun yerleşmesi için bu kısım düzleştirilmiş ve yukarıya doğru bükülmüştür. Yukarıya doğru bükülen bu kısım genellikle insan eli biçimlidir. Bu özellikteki fibulalar asimetrik planlıdır. Başlıca bezemeler; çizgi, içi çizgi bezekli üçgenler, baklava dilimi motifleri, çapraz çizgiler ve ‘ı’ işareti görülür. Bazı örneklerde spiralin iğneyle bulunduğu yerde iğne çoğu zaman süslüdür. Karmir-Blur, Kayalidere, Çavuştepe, Toprakkale, Van Kalesi ve Höyüğü kazılarında fibula örnekleri ele geçmiştir (Köroğlu ve Konyar, 2005: 31).

Katalog No: 20



Tanımı: Envanter No: 1258. Bronzdan yapılan iki ucu açık yılan-ejder³ başlı bilezik, uç kesimleri çok az detaylandırılarak yılan başı biçiminde tasarlanmıştır. Baş kısmı öne doğru inceltilek yılan-ejder şekli verilmiştir. Boyun kısmında yılanın pullu derisini andıran kazıma çizgilerle yapılan bezeme bulunmaktadır. Kalıp yapımıdır.

Katalog No: 21



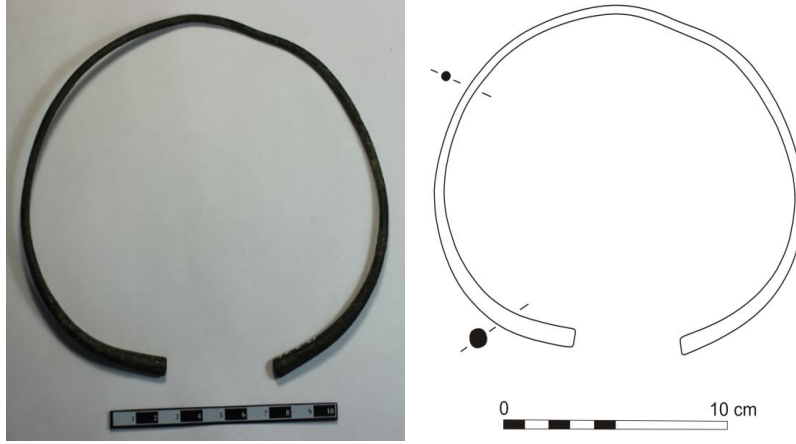
Tanımı: Envanter No: 12.5.12. Bronzdan yapılan iki ucu açık yılan-ejder başlı bilezik, uç kesimleri çok az detaylandırılarak yılan-ejder başı biçiminde tasarlanmıştır. Baş kısmı öne doğru inceltilek yılan şekli verilmiştir. Kalıp yapımıdır.

Satın alma yoluyla Kahramanmaraş Arkeoloji Müzesi'ne gelen bileziklerin daha önce bilinen Urartu örneklerine çeşitlilik katacakları açıktır. Urartu dönemi boyunca bileziklerin çok geniş bir kullanım alanı vardır. Bilezikler Urartu metal sanatçılarının üstün yetenek, zevk ve estetik duygularını yansıtır. Urartu kuyumculuk sanatını gösteren bu eserlerin sürekli olarak yinelenmesi bu eserlerin atölyede seri üretimin bir sonucudur. Yapım malzemesi olarak altın, bronz ve gümüş kullanılmıştır. Bileziklerin çapı genel olarak 4 - 8 cm. aralığındadır. Urartu Krallığı'nın ilk kurulduğu M.Ö. 9. ve 8. yüzyılda hayvan başlı bilezikler ayrıntılı bir şekilde işlenmişken, M.Ö. 7.

³ Yılan-ejder başlı bileziğin isimlendirilmesi ve daha fazla bilgi için: Yiğitpaşa, 2016: 999-1118.

yüzyılın ortalarından itibaren bilezikler stilize edilmeye başlanmıştır (Belli, 2004: 166 vd.; Yiğitpaşa, 2016: 999-1118).

Katalog No: 22



Tanımı: Envanter No: 12.3.84; Düz Başlı Metal Boyun Halkası yuvarlak kesitlidir. Gövdeden uçlara doğru kalınlaşmaktadır. Uç kısımları düz ve açık bir şekilde yapılan boyun halkalarının açıklıkları sabit değildir. Kazıma çizgiler ve üçgenlerle bezenmiş örnekler mevcuttur.

Yuvarlak kesitli olan metal boyun halkaları; düz başlı ve spiral başlı olmak üzere iki çeşittir. Boyun halkalarının genelde iki ucu açık olmakla birlikte bazen de iki uç birbiri üzerine gelecek biçimde tasarlanmıştır. Kazısı yapılan yerleşimlerden sadece Toprakkale (Wartke, 1993: 110), Kuzeybatı İran yerleşmeleri olan Hasanlu, Dinkha Tepe, Ziwiye ve Luristan'da; Karmir-Blur (Maxwel-Hyslop, 1971: 203), Patnos/Giriktepe (Balkan, 1964: 242), İskit ve Pers merkezlerinde de boyun halkaları ele geçirilmiştir. Metal boyun halkalarının çapları 10-14 cm. arasında değişmektedir. Kadınların çeşitli yaş gruplarınca kullanıldığı ileri sürülen boyun halkalarının farklı çaplarda oluşunu izah eder şeklindedir (Belli, 2003: 200).

Urartu boyun halkaları, yuvarlak kesitli ve uç kısımları açık olan örnekleri Geç Hitit, Kuzeybatı İran ve Transkafkasya örnekleriyle benzer özellikler göstermektedir. İskit örneğinde uç bölümleri açık olmasına rağmen, Eski Hitit, Med ve Pers dönemi boyun halkalarında ise açıklık söz konusu değildir ancak boyun halkaları daha geniş boyutlardadır.

Tartışma ve Sonuç

Urartular, Doğu Anadolu başta olmak üzere, Kuzeybatı İran ve Transkafkasya'nın güney kesiminde M. Ö. 9.- 7. yüzyıllar arasında güçlü bir şekilde hüküm sürmelerini, güçlü ordularına ve çağının önde gelen madenci topluluğu olmalarına borçludurlar.

Adak levhalarını müzelere satanların ifadesine göre buluntu yerleri farklı olmasına karşın bazı araştırmacılar levhaları Giyimli gurubuna dâhil etmiştir (Taşyürek, 1978: 201 vd.; Girginer, 1996: 29). Ancak bu levhaların tamamını Giyimli kökenli göstermenin doğru olmayacağını, Urartu'nun diğer bölgelerinde de karşılaşılan benzer bir uygulama olduğunu söyleyebiliriz.

Tunç levhalarının işlevleri konusundaki görüşler, bunların kültüsel amaçla tapınaklarda kullanılmış "adak levhaları" (Taşyürek, 1978: 202; Kellner, 1991: 285 vdd.), "mezar hediyesi" (Öğün, 1984: 67), giysilere dikilerek, koruyucu anlamda "muska ya da amulet" (Belli, 2003: 248) olarak taşınmış oldukları yönündedir. Yukarıda bahsedildiği üzere bu levhalar, koruyucu anlam taşıyan, konutların duvarlarına çakılan birer obje olarak değerlendirilebilir.

Kahramanmaraş Müzesi'nde bulunan adak levhaları da diğer tüm örneklerde olduğu gibi çoğu kez Urartu kemerlerinden kesilen parçaların ikinci defa kullanımıyla üretilmişlerdir. Bu durum levha kenarlarında yer alan sıralı deliklerden ya da silme şeklindeki bordürlerden anlaşılabilir. Kahramanmaraş Müzesi'nde bulunan 1-4 Katalog no'lu levhalardaki figür işlenişleri anatomik yapılarıdaki uyumsuzluk ve çizgilerdeki basitlik gibi özellikler nedeniyle bozulmuştur. Urartu sanatı üslubunda ve 5-8 Katalog no'lu levhalardakiler de sadece konturlarının kısa çizgilerle verilmesi ve herhangi bir detayın işlenmemiş olmasıyla stilize üsluptadırlar. Taşyürek, adak levhalarının M.Ö. 650-585 yılları arasında üretilmiş olduğunu belirtmektedir (Taşyürek, 1978: 216). Kanımızca adak levhaları M.Ö. 7. Yüzyılın ikinci yarısına ait olmalıdır.

Urartu iğneleri için "kefen iğnesi" adı altında bir tip oluşturmak mümkün değildir. Ölü hediyesi olarak kullanılan iğnelerin aynı zamanda kefeni tutturmak amacıyla da kullanılmış olabileceği düşünülebilir.

Kemerler genelde bele, giysiyi tamamlayan bir aksesuar olarak takılmıştır. Üzerindeki sahne ve tasvirlerin kişiyi kötülüklerden koruyan bir tılsımının olduğuna, dolayısıyla da kült ve sihirle de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte kemerler üzerindeki süslemenin çeşitliliği ve kalitesi bakımından dönemin modasını yansıttığının yanı sıra toplumdaki statü farkının da bir göstergesi olarak algılanması olasıdır.

Urartu'nun yanı sıra Transkafkasya, Kuzeybatı İran, İskit ve daha sonraki Pers dönemi yerleşimlerinde de boyun halkaları bulunmuştur. Urartu sanatının birçok yönden etkilendiği Assur sanatında ve rölyeflerinde figürlerin boyun halkalarıyla değil, kolye ya da gerdanlıkla süslenmesi şaşırtıcıdır. Buradan hareketle Urartu'da metal boyun halkalarının kökeninin Assur değil, Anadolu kaynaklı olduğu düşünülmelidir. Kahramanmaraş Müzesi'nden incelediğimiz düz ve spiral başlı olan boyun halkaları, dönemi belirlenen benzer örnekler ışığında muhtemelen M.Ö. 8-7. Yüzyıla ait olmalıdır.

Sonuç olarak Urartu Krallığı'nın saray sanatı ürünleri arasında bulunan kemer, iğne, bilezik, boyun halkası ve Biainili seramiği merkezi yönetim altındaki belirli

atölyelerde, değişmez kurallara göre yapılmaktaydı. Tunçtan yapılmış adak levhaları ve kemerleri Urartu yaşamını, sanat tarzını ve tarihlendirmeyi öğrenmemizde yardımcı olmaktadır.

Kaynakça

- Balkan, K. (1964). Patnos'ta keşfedilen urartu tapınağı ve urartu sarayı. *Atatürk Konferansları*, I: 235-243.
- Belli, O. (1979). Urartu sanatının sosyo-ekonomik açıdan eleştirisi üzerine bir deneme. *Anadolu Araştırmaları*, VI: 45-95.
- Belli, O. (1982). Urartular. *Anadolu Uygarlıkları Ansiklopedisi*.
- Belli, O. (1985). Doğu anadolu bölgesi'nde demir metalurjisinin araştırılması. *Araştırma Sonuçları Toplantısı*, 3: 365-378.
- Belli, O. (2003). Tunç adak levhaları. F. Özdem (Der.) *Urartu: Savaş ve estetik/War and aesthetics*. İçinde 248-259. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Belli, O. (2004). *Urartu: Savaş ve estetik / Urartu: War and aesthetics*. F. Özdem (ed.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Belli, O. (2010). *Urartu takıları*. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu Yayınları.
- Biber, H. ve Çavuşoğlu, R. (2010). Elazığ müzesi'nden bir grup urartu adak levhası. *Kazı, Araştırma ve Arkeometri Sempozyumu*, 27/2: 57-77.
- Çavuşoğlu, R. (2002). Urartu kemerleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çavuşoğlu, R. (2011). Urartu takıları/Urartian jewelry. K. Köroğlu ve E. Konyar (Eds.). *Urartu: Doğu'da değişim/Urartu. Transformation in the east*: 250-265.
- Erzen, A. (1974a). Giyimli (Hırkanis) kazısı, 1972. *Türk Arkeoloji Dergisi*, XXI/1: 20.
- Erzen, A. (1974b). Giyimli bronz defnesi ve giyimli kazısı. *Belleten*, 38/150: 191-230.
- Girginer, K. S. (1996). Erzurum arkeoloji müzesi'nden bir grup adak levhası. *Atatürk Üni. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 2: 29-42.
- Karaosmanoğlu, M. (1991). Suçatı kemeri. *Belleten*, LV/212-214: 595-603.
- Kellner, H. J. (1982). Gedanken zu den Bronzenen Blechvotiven in Urartu. *Archaeologische Mitteilungen Aus Iran*, 15: 79-95.
- Kellner, H. J. (1986). Votives from urartu. *Türk Tarih Kongresi*, IX/I: 311-315.
- Kellner, H. J. (1991a). Votive plaques. R. Merhav (Der.) *Urartu, A Metalworking Center in the First Millennium B.C.E.*. Jerusalem: 286-299.
- Kellner, H. J. (1991b). Gürtelbleche aus urartu.
- Kohlmeyer, K. (1991). Armlets. R. Merhav (Der.) *Urartu, A Metalworking Center in the First Millennium B.C.E.* Jerusalem: 177-183.
- Köroğlu, K. ve Konyar, E. (2005). Van gölü havzası'nda erken demir çağı problemi. *ArkeolojiSanat*, CXIX: 25-38.
- Köroğlu, K. (2011). Urartu: Krallık ve aşiretler/Urartu: The kingdom and tribes. K. Köroğlu ve E. Konyar (Eds.). *Urartu: Doğu'da değişim/Urartu. Transformation in the east*: 12-53.

- Marcus, M. I. (1994). Dressed to kill: Women and pins in early iran. *Oxford Art Journal*, 17/2: 3-15.
- Maxwell-Hyslop, K. R. (1971). Western asiatic jewellery, C. 3000-612 B.C. London.
- Merhav, R. (1991). Ceremonial buckets. R. Merhav (Der.) *Urartu A Metalworking Center in the First Millennium B.C.E.* Jerussalem: 360-368.
- Muscarella, O. W. (1988) Bronze and iron. Ancient near eastern artifacts in the metropolitan museum of art. New York.
- Öğün, B. (1979). Urartäische fibeln. *Akten Des VII. Internationalen Kongresses Für Iranische Kunst und Archäologie, München 7-10 September 1976.* Berlin: 178-188.
- Öğün, B. (1984). Urartu'lular-Urartu sanatı. *Türk Ansiklopedisi*, XXXIII: 49-75.
- Seidl, U. (2004). Bronzekunst urartus. Mainz Am Rhein.
- Sevin, V. (2003). Eski anadolu ve trakya. başlangıcından pers egemenliğine kadar. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Taşyürek, O. A. (1975). *Adana bölge müzesindeki urartu kemerleri, the urartian belts in the adana regional museum:* Ankara.
- Taşyürek, O. A. (1977). The Urartian bronze hoard from giyimli. *Expedition*, 19/4: 12-20.
- Taşyürek, O. A. (1978). Giyimli (Hirkanis) adak levhalarından örnekler. *Bellekten*, XLII/116: 201-247.
- Van Loon, M. N. (1966). Urartian art its distinctive traits in the light of new excavations. İstanbul.
- Wartke, R. B. (1993). Urartu das reich am Ararat. Mainz.
- Yıldırım, R. (1989). Urartu iğneleri. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yiğitpaşa, D. (2016). Arkeolojik veriler ve müze buluntuları ışığında urartu madeni bilezikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research*, C.9, S.42: 999-1118.
- Zahlhaas, G. (1991). Clothing accessories and jewellery. R. Merhav (Der.) *Urartu, A Metalworking Center in the First Millennium B.C.E.* Jerussalem: 184-197.

Davut YİĞİTPAŞA, Süleyman CAN



Harita: Van Gölü Havzası ve Giyimli'nin konumu

TEMEL EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ¹

Zehra KESER ÖZMANTAR

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi

Yunus Emre ÇETİN

Makale Gönderme Tarihi: 31.07.2016 Makale Kabul Tarihi: 10.03.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı; 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun gereğince temel eğitim kurumlarında göreve yeni başlayan ve görev süresi uzatılan yöneticilerin liderlik becerilerini gösterme düzeylerinin öğretmen algılarına dayalı olarak farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmaya, Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki 32 ilkokul ve 8 ortaokuldan 807 öğretmen katılmıştır. Veriler, Turan tarafından 2010 yılında geliştirilen, Etkili Liderlik Nitelikleri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Verilerin analizi aşamasında, normallik testleri yapılmıştır. Yapılan parametrik ve parametrik olmayan analizler sonucunda, ölçek geneline bakıldığında öğretmenler, okul müdürlerinin liderlik rollerini "sık sık" sergilediklerini düşünmektedirler. Cinsiyet, yaş, mezuniyet, kıdem, aynı okulda çalışma süresi değişkenlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı fark görülürken branş değişkeninde anlamlı farklılık görülmemiştir. Yöneticiyle çalışma süresi değişkeni bakımından göreve yeni başlayan okul müdürlerine ilişkin öğretmen algılarının görev süresi uzatılan okul müdürlerine ilişkin öğretmen algılarına göre daha olumsuz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik Becerileri, Okul Müdürleri, Temel Eğitim.

AN INVESTIGATION INTO THE LEADERSHIP SKILLS OF SCHOOL PRINCIPALS AT ELEMENTARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

The aim of the study is to investigate the leadership skills of those school principals whose task duration is extended in or newly assigned to elementary education institutions within the scope of National Education Basic Law (numbered 6528) and law on the amendment of certain legislative decrees. School principals' leadership skills are examined on the basis of teacher perceptions with certain variables. The study adopts a descriptive research approach with a survey method. The participants of the study were 807 teachers from 32 primary and 8 secondary schools in the district of Şahinbey, Gaziantep. Data collection tool was Effective Leadership Qualities Scale developed by Turan in 2010. While analyzing the data, normality tests were used. When the results of parametric and nonparametric analyses, teachers feel that school principals demonstrate leadership roles "often". When the scale was evaluated holistically and at subscale levels, there were significant differences on the variables of gender, age, graduation, seniority, working-years spent in the same school. Yet, there was no significant difference in the branch

¹ Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

variable. In respect to the duration of working with the principal variable, it is found that perceptions of newly assigned principals to the office are more negative than the ones whose task duration is extended.

Key Words:Leadership Skills, School Principals, Elementary Education.

Giriş

Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar (Bredeson, 2000; Trail, 2000; Harvey ve Holland, 2011; Waldron, McLeskey ve Redd, 2011) sistemde çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin başarısını en çok etkileyen etkenin okul yöneticisi olduğunu göstermektedir. Okul yöneticisinin öğretmen başarısına olan etkisi okulun başarısına da yansımaktadır (Şahin, 1997: 2). Günümüzde eğitim kurumlarının etkili ve başarılı bir şekilde hedeflere ulaşabilmeleri için eğitim yöneticilerinin uzmanlık ve yetenek gerektiren becerilere vâkıf olmaları gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin sergilediği liderlik becerileri büyük önem taşımaktadır.

Liderlik, özellikle okul gelişimi, değişim ve sürdürülebilirlik bağlamlarında güncel olarak ve yoğun bir biçimde tartışılmaya devam etmektedir (Fink, 2005; Bush ve Glover, 2014; Dennis, 2014; Heystek, 2016; Leithwood, 2016). Lussier ve Achua (2010), farklı alanlarda yapılan çalışmaları ve liderliğin karmaşık bir yapıya sahip olmasını gerekçe göstererek evrensel bir liderlik tanımının olmadığını ifade etmekle birlikte liderliği, örgütsel amaçlara ulaşmak için değişim yoluyla liderleri ve takipçilerini etkileme süreci olarak tanımlamıştır. Oğurlu'nun (2012: 10) araştırmasına göre; kimileri liderliğin tanımının zor olduğunu; fakat liderliği insanlarda gözlemlenmenin kolay olduğunu belirtmektedir. Liderlik kelimesi birçok kişi için farklı anlamlar çağrıştırmaktadır. Bu farklılık, liderlik kavramının; lideri, izleyenlerini ve durumu içeren karmaşık bir görüngü olmasından kaynaklanmaktadır. Jameson (2008), liderliği beş basamakta tanımlamıştır. Liderlik ilk olarak örgütler için kalıcı bir vizyon oluşturma bunu yorumlama ve devam ettirmektir. İkinci olarak liderlik değerler, ahlaki olgular ve misyonun korunması için bir rehber gibi davranma sürecidir. Çağdaş eğitim yönetimi anlayışı, okulları "dönüşen örgütler", müdürleri ise "dönüşümsel lider" olarak değerlendirmektedir (Celep, 2000). Üçüncü olarak liderlik kurumun değişimi ve gelişimini sağlayarak onu geleceğe hazırlamadır. Dördüncü basamakta liderlik çalışanlar arasında iletişimi ve kültür akışını devam ettirmektir. Son aşamada liderlik, kurumun etkili yönetimini sağlayacak kolaylıklar, planlar yapmak ve stratejik amaçlar ortaya koymaktır.

Liderlik Becerileri

Liderlik tanımlarındaki farklılıklar temelinde farklı liderlik türlerine duyulan ihtiyaçlardan ve liderlik göstermesi beklenen kişilerin niteliklerinden kaynaklanmaktadır. Liderde bulunması gereken özellikler üzerine yapılan tartışmalar binlerce yıl öncesine kadar gitmektedir. Xenophon, Cyropaedia adlı eserinde ideal bir liderin sahip olması gereken özellikleri ölçülülük, adalet, zekilik, cana yakınlık, zariflik, insancıl olmak, anlayışlılık, yardımseverlik, cesaret, asalet, cömertlik, saygılı olmak olarak ifade etmiştir. Bu noktada İbn Haldun, Mukaddime adlı eserinde devlet ile hükümdar arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu söylemiştir. İbn Haldun'a göre devletin

büyüyüp gelişmesi, olgunluğa ermesi ve halkın yönetiminden hoşnut olup onu desteklemesi hükümdara bağlıdır. Bunun için hükümdarın halkın iyiliğini düşünmesi, onlara karşı yumuşak ve affedici olması gerekmektedir (Azarkan, 2003). Aristo da liderin özelliklerini adaletli, hoşgörülü, sabırlı ve cesur olmak olarak belirtmiştir (Adair, 2002).

Bir eğitim lideri olan okul yöneticilerinden beklentiler de sadece okulun fiziki koşullarını onarma ve iyileştirmeden öte; kurumunun akademik başarısını artırma, çalışanlarıyla olan iletişimini geliştirme, değişimi teşvik etme ve çalışanları etkileme yoluyla onları kurumun hedeflerine yönlendirme davranışları olarak sıralanmaktadır. Bu noktadan hareketle etkili liderlerde iletişim kurabilme, demokratik ve hoşgörülü olma, heyecanlı olma, vizyon sahibi olma, güvenilir olma, örnek olma ve pozitif olma gibi niteliklere sahip olması beklenmektedir.

İletişim Kurabilmek

Okul toplumunun lideri olan yöneticilerin iletişim yeterliliklerine sahip olması etkili bir iletişim (Açıkalin ve Turan, 2015) ve örgüt etkililiğini sağlamak için (Bursalıoğlu, 2010) temel bir başlangıç noktasıdır. Dolayısıyla örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için öncelikle eğitim yöneticilerinin iletişime açık olmaları, çalışanlar tarafından gelen mesajları dikkatli algılamaları ve iletişim sürecinde geribildirim yapmaları çok önemlidir. Uygur'a (2014) göre yönetici; çalışanların kendi içindeki iletişimi gözlemler, doğal iletişim gruplarını okulun amaçları gerçekleştirmede kullanır. Okulda neler olup bittiğini bilen ve öğretmenleri bilgilendiren, yaşanan bir sorunu görmezden gelmeyen, çözüm bulmaya yönelen ve yönelten yönetici öğretmenlerin verimini arttırır, okulda başarıyı sağlar.

Demokratik ve Hoşgörülü Olmak

Demokratik liderler ve birlikte çalıştığı kişiler sosyal bir grup olarak hareket ederler (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009). Demokratik liderler yönetim yetkilerini çalışanlarla paylaşarak yönetim sürecinde görev paylaşımı yapar ve birlikte çalıştıkları kişileri daha kolay denetlerler (Deliveli, 2010: 15). Ayrıca toplumun, ilgi ve ihtiyaçlarındaki değişimler okullarında amaçlarını sürekli gözden geçirmesi ve yeniden tanımlanmasını gerektirir. Bu sebeple, eğitim konusunda ilgili paydaşların amaç belirleme sürecinde yer alması öngörülmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Eğitim yöneticilerinin çalışanları karar alma mekanizmasına dahil etmeleri iletişim sürecinin sağlıklı işlenmesini sağlayacaktır. Çünkü demokratik bir ortamda farklı fikirler belirtilir, yeni yöntem ve teknikler aranır ve değişime karşı direnç olmaz, çalışanlar yapılacak olumlu değişmeyi engellemez.

Heyecanlı Olmak

Türk Dil Kurumu heyecanı "Sevinç, korku, kızgınlık, üzüntü, kıskançlık, sevgi vb. sebeplerle ortaya çıkan güçlü ve geçici duygu durumu" olarak tanımlamaktadır. Örgütlerde verim makinelerle ile değil insan davranışlarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu verimin yaratılmasında insanların duygusu, coşkusu, heyecanı büyük önem taşımaktadır. Yorgun, kırgın, küskün insanlar verimli olamazlar. Çünkü verim bir

heyecan işidir (Alıç, 1996: 17). Kabakçı (2016) çalışmasında yaşama enerji ve heyecanla yaklaşma, işleri yarım yapmama, yaşamı bir macera gibi canlı ve aktif yaşama gibi özellikleri yaşam coşkusu karakterine dahil etmekte ve bir erdem olarak göstermektedir. Liderlerin de karşılaştıkları problemlere karşı alternatif çözüm üretebilmeleri, farkındalık ve hassasiyete sahip olmaları diğer yöneticilerden kendilerini ayıran bir özelliktir.

Vizyon Sahibi Olmak

Etkili okullarla ilgili yapılan çalışmalarda etkili liderlerin özellikleri arasında vizyon sahibi olmaları (Çıfci, 2009; Kuşaksız, 2010; Şişman, 2013) ve vizyonu aktarabilmeleri (Çubukçu ve Girmen 2006; Kaplan, 2008; Şişman, 2013) gösterilmektedir. Vizyon sahibi olan liderler, kurum için önemli kararlar almadan önce yapılacak hamlenin kuruma olan etkisini büyük ölçüde görebilen liderlerdir. Bunun için kurumun tüm yönleriyle çok iyi tanınması ve ihtiyaçların net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir bir kaliteyi yakalayabilmek için okul amaçları ile çalışan ihtiyaçları arasında denge kurulmalıdır (Erdoğan, 2000). Yöneticisinin gerçekçi ve vizyon sahibi olduğuna dair izler gören çalışanlar, eğitim faaliyetlerine ve yönetime katılmaya daha istekli olabilirler. Kurumda vizyon konusunda kendilerinin de belirleyici olduklarını bilen çalışanların motivasyonu artacaktır ve vizyona ulaşmada birlikte hareket edebilme imkanı olacaktır.

Güvenilir Olmak ve Güvenmek

Örgütsel güven, kolektif güven sonucu oluşur ve örgüt içi karşılıklı ilişkilere bağlıdır. Güven bireye özgüdür fakat, örgütsel güven örgütün tamamını kapsar (Demirel, 2008: 181). Yöneticiler, kaynaklarını, örgütü etkin hale getirmek için kullanmalıdırlar. Çalışanlar ve yönetici arasındaki karşılıklı güven, olumlu ilişkilerin temelini oluşturmaktadır. İşgörenlerin örgüte güvenir hale gelmesinde ve örgütsel bağlılıklarını artırmada, yöneticilerine duydukları güven çok önemlidir (Topaloğlu, 2010: 45). Ayrıca eğitim kurumlarında lider ve çalışanlar arasında güven eksikliği olduğunda çalışanlar, kendilerini savunma ve birbirleriyle daha az iletişime geçme davranışları sergileyebilirler. Böyle bir ortamda örgütsel amaçlara ulaşmak güçleşir, hedeflere ulaşmada çalışanlar birlikte hareket etmek istemezler ve liderin çalışanlarını etkileme oranı düşebilir. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin ve çalışanlarının her şeyden önce birbirlerinin özelliklerini iyi bilmeleri ve güven ortamının oluşturulması büyük önem arz etmektedir.

Örnek Olmak

Eğitim yöneticilerinin, gerek çalışanlarından beklediği davranışların sorunsuz olması gerekse çalışanların kurumun işleyişine yönelik uygulamalara ilişkin yapılan/yapılacak değişikliklere direnç göstermemesi için örnek olma davranışları sergilemelidir. Özcan ve Polat (2016) çalışmasında değer kazandırma yöntemi olarak rol model olmayı öne çıkarmaktadır. Ünal'ın (2004) yaptığı araştırma sonuçları da yöneticilerin, çalışanlara yapılması gerekenlerle ilgili "örnek olma" davranışları sergilemek yerine açıklama yollarını tercih ettiklerini ortaya koymakta ve bu çalışanlar

tarafından olumsuz bir nitelik olarak değerlendirilmektedir. Her iki çalışma da yalnızca söylemlerle değil, aynı zamanda davranış boyutunda da yöneticilerin çalışanlarını etkilemesinin önemine vurgu yapmaktadır.

Pozitif Olmak

Cameron'a (2008) göre pozitif liderlik, pozitif performansı arttırmaya teşvik eden, pozitif performansı arttırmanın yollarını arayan ve çalışanların erdemlilik, saadet, mutluluk gibi olumlu duygularının ortaya çıkmasını sağlayan liderlik olarak tanımlanmaktadır. Pozitif liderlik organizasyonu olumlu yöne çeker ve çalışanları olumlu yönde teşvik eder. Organizasyonda erdem, saadet, mutluluk gibi duyguların ortaya çıkmasını sağlar. Pozitif liderler, pozitif organizasyon yapıları oluşturmaya odaklanırlar ve yüksek performans için gerekli olan prensipleri ortaya koyarlar (Cameron, 2008:13'den aktaran Savur, 2013). Liderlerin yeterliliklerini açıkça ve kolaylıkla sergileyebilmeleri içinde pozitif olmaları, olaylara bakış açıları çok önemlidir. Çünkü bir şeyleri başarmaya inancı olmayan bir lider, çalışanlarını da motive edemez.

Türkiye'de Okul Yöneticisi Atanma Süreci

Eğitim kurumlarını başarıya ulaştıracak olan yöneticilerin liderlik becerilerini sergilemenin yanında yetiştirilmeleri ve atanmaları da büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de okul yöneticileri öğretmenler arasından seçilmektedir. Sarıtaş'a (1991) göre genel olarak yöneticilik ve aynı zamanda da eğitim yöneticiliği bir takım rollerin gerektirdiği sorumlulukları karşılayabilme anlayışına dayanır. Bu yönüyle yöneticilik, herkes tarafından yapılabilecek sıradan iş olmanın ötesinde, konuyla ilgili uzmanlık gerektirmektedir. Dolayısıyla eğitim yöneticiliği, yönetim alt yapısı olan, insanı merkeze alan ve nesnel kurullarla yapılan bir alan olarak nitelendirilebilir.

Türkiye'de yönetici atamaları belirli mevzuatlara uygun olarak yapılmaktadır. Ancak bu mevzuatların, dolayısıyla yönetici atama ölçütlerinin sık sık değişmesi hem yöneticiler hem de yönetilenler açısından ciddi bir güvensizlik ve belirsizlik ortamı yaratmaktadır. Yalnızca 2000'li yıllardan itibaren uygulanan yönetici atama mevzuatlarına odaklanıldığında dahi 1999, 2004, 2007, 2008, 2009, 2012, 2013, 2014, 2015 ve 2016 yıllarında toplam 10 kez okul müdürü atamaları konusunda değişiklik yapıldığı görülmektedir.

Okul müdürü ve müdür yardımcısı görevlendirmeleri ile ilgili son yıllarda yapılan en ciddi değişiklik 2014 yılında yaşanmıştır. Buna göre okul müdürü ve müdür yardımcılarında dört yıl ve daha fazla görev süresi olanlar, değerlendirme komisyonu tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda 75 ve üzeri puan alamadıkları takdirde, 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (çalışmada bundan sonra yalnızca 6528 sayılı kanun ifadesi kullanılacaktır) gereğince yöneticilik görevleri sona ermektedir. Değerlendirme komisyonunda iki ilçe millî eğitim müdürü ve iki şube müdürü görev almaktadır. Komisyon; müdür adaylarına yapacağı sınavda adayların iletişim becerilerine, özgüven ve ikna kabiliyetine, genel kültür bilgisine, mevzuat

bilgisine, temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyine ve analitik düşünme becerisine ilişkin değerlendirmeler yapmaktadır (Resmi Gazete, 2014/29026).

6 Ekim 2015 tarihinde yapılan değişiklikle birlikte de okul müdürü ve müdür yardımcıları görevlendirmelerinin iki aşamalı yapılmasına karar verilmiştir. Öncelikle müdür adaylarının eğitim durumu, ödül, ceza ve hizmet yıllarına göre puanlama yapılmasına; değerlendirme sonucunda en yüksek puana sahip 3 katı adayın sözlü sınava alınmasına karar verilmiştir. Müdür yardımcılığı ve müdür başyardımcılığı için yazılı sınav şartı getirilmiştir. Müdürlükte ise sözlü sınava katılmaya hak kazanabilmek için değerlendirme formundan alınacak puan esas olacaktır. Önceki yönetmelikte yer alan, tüm eğitim paydaşlarının puan verdiği ama esas olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'in atadığı yöneticilerin puanlarının esas alındığı uygulamaya son verilmiştir (Resmi Gazete, 2015/29494).

2015 yılında müdür ve müdür yardımcılarının değerlendirmelerine ilişkin uygulama değişikliğine gidilmesine rağmen 2014 yılındaki getirilen görev süresine ilişkin değişiklik 2016 yılında da geçerliğini korumaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Kılavuzu'nda "Eğitim kurumu yöneticilerinden, 2015-2016 ders yılı sonu itibarıyla aynı eğitim kurumunda aynı unvanda toplam dört yılını dolduranlar ile aynı eğitim kurumunda aynı unvanda toplam sekiz yılını dolduran yöneticilerin yöneticilik görevi sona erecektir." ifadesi yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Kısaca, 2014 yılından sonra müdür ve müdür yardımcılarının görevlendirilmesinde ufak değişiklikler olsa dahi dörder yıllık görevlendirme işleyişine devam edilmektedir.

Yönetici atamasına ilişkin usul ve esaslarda yapılan değişiklikler gerek bu göreve atanarlarda gerekse bu kişilerle birlikte çalışanlar üzerinde olumlu/olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Bu araştırmanın amacı da, 14/03/2014 tarihli ve 6528 sayılı kanun gereğince temel eğitim kurumlarında göreve yeni başlayan ve görev süresi uzatılan yöneticilerin liderlik becerilerini gösterme düzeylerinin öğretmen algılarına göre incelenmesidir.

MEB tarafından yapılan değişiklikler dolaylı ya da doğrudan yaklaşık bir milyon öğretmeni ve yirmi beş milyon öğrenciyi etkilemektedir. 6528 sayılı kanun da okul müdür ve müdür yardımcılarının tamamı ile okullarında yönetici değişikliği yaşayan birçok öğretmen, veli ve öğrenciyi yakından ilgilendirmektedir. Bu değişikliklerle birlikte birçok okulda halihazırda görev yapan müdürlerin yerine yeni okul müdürleri görevlendirilmiştir. 6528 sayılı kanunun hiçbir yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin okul müdürü olmalarının yolunu açmıştır. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının görevlendirilme süreçlerine ilişkin bu değişiklikler gerek kamuoyunda gerek eğitim camiasında, gerekse akademik çalışmalarda ciddi bir gündem oluşturmaktadır. Ancak bu noktada yapılan alanyazın taramasında (Akkaş ve Akkaş, 2015; Baloğlu, 2014; Bozbayındır ve Kalman, 2014; Demirçelik, 2014; Yıldırım, 2014) öğretmenlerin yeni atanan ve görev süresi uzatılan yöneticilerin liderlik becerilerini ortaya koymalarına ilişkin bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla 6528 sayılı

kanunun eğitim paydaşlarına olan etkisinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Araştırma bulguları ile ilkökul ve ortaokul müdürlerinin liderlik yeterlik düzeyleri ortaya konulmaya çalışılacaktır, dolayısıyla mevcut durumu ortaya çıkarması açısından bu çalışma önem arz etmektedir. Böylece araştırma 6528 sayılı kanunun çıktılarının kesitsel olsa da görülmesine yardımcı olacaktır.

Özel ve kamu kurumlarında görev yapan eğitim yöneticilerinin liderlik davranışı gösterme düzeylerinin öğretmen ve/veya öğrenci algılarına göre farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir (Aybek, Titiz ve Gümüşay, 2014; Çelik, 2006; Çetin, 2009; Dirican, 2007; Gündüz ve Balyer, 2012; Karaevli, 2013; Kılıç, 2006; Memişoğlu, 2006; Şahin, 2015; Uzun, 2008; Yıldırım, 2007). Bu çalışmada ise temel araştırma problemi “İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu temel sorunun detaylandırılmasında (i) Cinsiyet, (ii) Branş, (iii) Yaş, (iv) Mezun olunan okul, (v) Kıdem gibi katılımcıların demografik özelliklerinin okul müdürlerinin liderlik becerilerini algılamalarına ilişkin fark olup olmadığı incelenmiştir. Bununla birlikte (vi) Aynı okulda çalışma süresi ile öğretmenlerin kaç yıldır aynı okulda çalıştıkları (vii) Aynı yöneticiyle çalışma süresi değişkeni ile de okul müdürlerinin görev süresinin uzatılıp uzatılmadığı yani 6528 sayılı Kanun uyarınca yeni atanan ya da görevine devam eden bir okul müdürü olup olmadığı araştırılmak istenmiştir.

Yöntem

Yapılan çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010:77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 252 ilkökul ve ortaokul oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş özellikleri taşıyan örneklem grubuyla çalışılır. Söz konusu özelliklere yönelik ölçütler, araştırmayı yapacak kişi veya kişilerce oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 112). Örneklem grubu oluşturulurken dikkate alınan ölçütler, eğitim yöneticilerinin, bulunduğu eğitim kurumunda görev süresi uzatılması ve ilk atama veya yeniden görevlendirme yoluyla görev yapıyor olmalarıdır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini Gaziantep ili Şahinbey İlçe merkezindeki (MEB tarafından 10 Haziran 2014 tarihinde yayınlanan 'Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik' gereği) görev süresi uzatılan 4 ortaokul ve 16 ilkökul ile göreve yeni başlayan yöneticilerin bulunduğu 4 ortaokul ve 16 ilkökul olmak üzere toplam 40 okul oluşturmaktadır. Araştırma yapılan okullarda görev yapan 1665 öğretmenden 807 tanesi araştırmaya katılmıştır. (Büyüköztürk, vd, 2013: 95)'ün örneklem büyüklüğü belirleme formülüne göre 313 öğretmene ölçeğin uygulanması yeterli iken 850 öğretmene ölçek uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Turan ve Ebiçlioğlu (2002) tarafından geliştirilen ve daha sonra Turan (2010) tarafından yeniden düzenlenen “Etkili Liderlerin Nitelikleri Ölçeği (ELNÖ-R)” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde alan taraması sonucunda etkili liderlerin özelliklerine ilişkin araçlar incelenerek 68 soru maddesi hazırlanmış ve yapılan pilot çalışmaların sonucunda “Etkili Liderlerin Nitelikleri” konusunda 7 boyutta (Heyecanlı Olmak, İletişim Kurabilmek, Vizyon Sahibi Olmak, Güvenilir Olmak ve Güvenmek, Örnek Olmak, Demokratik ve Hoşgörülü Olmak, Pozitif Olmak), 40 maddelik, iç geçerlilik değeri 0.98 olan bir ölçek geliştirilmiştir (Turan, 2010). Her bir sorunun karşısında davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere daima (5), sık sık (4), ara sıra (3), çok ender (2), asla (1) şeklinde seçenekler verilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha = .971$ çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veriler 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde uygulama izinleri alınarak toplanmıştır. Okul müdürlerine araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilerek ölçeğin uygulanması için gerekli kolaylığı göstermeleri istenmiştir. Veri toplama araçları seçilen okullardaki öğretmen sayıları göz önünde bulundurularak çoğaltılmış ve bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Toplam 850 ölçek öğretmenlere uygulanmış ancak 12’si geri dönmemiştir. Geri dönen ölçeklerden 31 tanesi ise geçersiz sayılmıştır. Sonuç olarak 807 ölçek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS 17 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle bir değişkenle ilgili sayısal verilerin derlenmesi, tanımlanması ve sunulmasında kullanılan betimsel (tanımlayıcı) istatistiklerden yararlanılarak örneklemdaki katılımcıların profillerinin ortaya çıkarılması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda; frekans ve yüzde dağılımı hesaplamaları yapılmıştır.

Liderlik becerilerinin farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle varsayımlar test edilmiştir. Her bir alt grupta varyansların homojen olduğu ve verilerin normal dağıldığı durumlarda değişken sayısına göre bağımsız örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA); varyansların homojen dağılmadığı durumlarda Mann-Whitney U (MWU) ve Kruskal Wallis-H (KWH), testi uygulanmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ilkökul ve ortaokul müdürlerinin liderlik becerilerini gösterme düzeyleri öğretmen görüşlerine göre incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlar

Cinsiyet	F	%
Kadın	359	44.5
Erkek	448	55.5
Branş		
Sınıf öğretmeni	624	77.3
Branş öğretmeni	138	22.7
Yaş		
20-24 arası	35	4.3
25-29 arası	140	17.3
30-34 arası	238	29.5
35-39 arası	214	26.5
40-45 arası	139	17.2
46 ve üzeri	41	5.1
Mezun olunan okul		
Eğitim Enstitüsü	14	1.7
Eğitim Fakültesi	719	89.1
Fen-Edebiyat Fakültesi	31	3.8
Lisansüstü	22	2.7
Diğer	21	2.6
Mesleki kıdem		
0-5 yıl	179	22.7
6-10 yıl	305	37.8
11-15 yıl	157	19.5
16-20 yıl	96	11.9
20-25 yıl	45	5.6
26 yıl ve üzeri	25	3,1
Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi		
1 yıl	133	16.5
2 yıl	223	27.6
3 yıl	207	25.7
4 yıl	115	14.3
5 yıl	58	7.2
6 yıl ve üzeri	71	8.8
Görev Yapan Müdürle Birlikte Çalışma Süresi		
1 yıldan az	399	49.4
1 yıldan fazla	408	50.6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde kadın ve erkek sayıları ile görev yapılan müdürle bir yıldan az ve fazla çalışma süresi bakımından yüzdelerin yarı yarıya olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların yarısına yakını (%56) 30-39 yaşları arasında iken büyük çoğunluğu sınıf öğretmeni (%77) olup eğitim fakültesi (%89) mezunudur. 305 öğretmen meslekteki 6-10 yılını çalışırken 25 öğretmenin 25 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimi vardır. Son olarak görev yaptıkları okulda ilk yılını çalışan öğretmenlerin oranı %91.'dir.

Araştırmanın temel problemi olan "İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusuna ilişkin öğretmen algılarına göre elde edilen bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Katılımcıların ölçeğe verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlere göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürleri liderlik becerilerini sık sık ($x=3,43$) sergilemektedirler Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın "heyecanlı olmak" boyutuna ait olduğu ($x=3,53$) en düşük ortalamanın ise "demokratik ve hoşgörülü olmak" ($x=3,35$) ve "örnek olmak" ($x=3,39$) boyutuna ait olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Liderlik Becerileri	Madde sayısı	\bar{X}	Ortalama puana denk gelen algı düzeyi	ss
Ölçek Geneli	40	3,43	Sık sık	,84
Heyecanlı Olmak	3	3,53	Sık sık	,96
İletişim Kurabilmek	7	3,46	Sık sık	,83
Vizyon Sahibi Olmak	7	3,47	Sık sık	,82
Güvenilir Olmak ve Güvenme	7	3,43	Sık sık	,78
Örnek Olmak	4	3,39	Ara sıra	,79
Demokratik ve Hoşgörülü Olmak	7	3,35	Ara sıra	,81
Pozitif Olmak	5	3,41	Sık sık	,85

Ölçek genelinde ve alt boyutlarda ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle okul müdürlerinin çağdaş yönetim anlayışının gerektirdiği demokratik ve hoşgörülü olma ve örnek davranışlar sergileme konusunda eksikliklerinin olduğu aynı zamanda mesleki bilgi ve becerilerin yanında istekli olma, heyecanlı olma gibi okul müdürlerinden beklenen kişisel niteliklere sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan cinsiyet değişkenine göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta midir? Sorusuna cevap aramak amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkeni Bakımından Liderlik Becerilerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	T	p
Kadın	359	3.52	.87	2.686	.007
Erkek	448	3.36	.81		

Cinsiyet değişkeni ile okul müdürlerinin liderlik becerilerini sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik becerilerini daha yüksek düzeyde sergilediklerini düşündükleri görülmektedir.

İkinci alt problem olan “Branş değişkenine göre ilkököl ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu değerlendirmek Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4: Branş Değişkeni Bakımından Liderlik Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Branş	N	Sıralama ort.	U	p
Sınıf öğrt.	624	3.37	54912.00	.431
Branş öğrt.	138	3.31		

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmalarının okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algılarında bir farklılık yaratmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Üçüncü alt problemde yer alan yaş değişkeninin okul müdürlerinin liderlik becerilerini sergilemelerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını bulmak için yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5: Yaş Değişkeni Bakımından Liderlik Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş değişkeni	N	Sıralama ort.	χ^2	sd	p	Fark
20-24 arası(1)	35	508.66				
25-29 arası(2)	140	316.75				
30-34 arası(3)	238	428.41	39.770	5	0.000	1-2
35-39 arası(4)	214	377.6				
40-45 arası(5)	139	446.7				
46 ve Üzeri(6)	41	466.7				

Tablo 5’te okul müdürlerinin liderlik becerilerini sergilemeleri ile araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda 20-24 yaş (=508.66) ve 25-29 yaş (=316.75) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğretmen algılarının en olumlu olduğu grubun 20-24 yaş grubu olduğu, okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algılarının en olumsuz olduğu grubun 25-29 yaş grubu olduğu gözlenmektedir.

Mezuniyet değişkeninin ilkököl ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı farklılık

gösterip göstermediğini inceleyen dördüncü alt problemin analizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6: Mezuniyet Değişkeni Bakımından Liderlik Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Mezuniyet	N	\bar{X}	ss.	F	p	Fark
Eğitim Enstitüsü(1)	14	3.82	.87			
Eğitim Fakültesi(2)	719	3.40	.83			
Fen-Edebiyat Fakültesi(3)	31	3.65	.82	2.469	0.043	1-2
Lisansüstü(4)	22	3.58	1.00			
Diğer(5)	21	3.76	.95			

Tablo 6'da yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin mezuniyet durumu ile okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ($=3.40$) algılarının eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin algısından ($=3.82$) daha düşük olduğu görülmüştür.

Beşinci alt problemde araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemi ile okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algıları arasındaki anlamlılığı test etmek için ANOVA testi yapılmıştır ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Kıdem Değişkeni Bakımından Liderlik Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	ss.	F	p	Fark
0-5 yıl (1)	179	3.33	.89			
6-10 yıl (2)	305	3.36	.80			
11-15 yıl (3)	157	3.47	.80			
16-20 yıl (4)	96	3.63	.87	2.950	.012	5-1
20-25 yıl (5)	45	3.70	.95			
26 yıl ve üzeri (6)	25	3.52	.80			

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemi ile okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey testi sonucuna göre 0-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler ($=3.33$) 20-25 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlere ($=3.70$) göre okul müdürlerinin liderlik becerilerin daha düşük düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler.

Altıncı alt problemin değişkeni olan aynı okulda çalışma süresinin öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algıları arasında fark oluşturup oluşturmadığı tespit etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 8: Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Bakımından Liderlik Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Görev yapılan okuldaki hizmet süresi	N	Sıralama ort	χ^2	sd	p	Fark
1 yıl (1)	133	421.56				
2 yıl (2)	223	400.15				
3 yıl (3)	207	375.34	14.145	5	.015	6-3
4 yıl (4)	115	390.45				
5 yıl (5)	58	401.64				
6 yıl ve üzeri (6)	71	490.62				

Tablo 8 araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenleri ile okul müdürlerinin liderlik becerilerini sergilemeleri arasında anlamlı bir olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Gözlenen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırma yapılmıştır. Farkın 6 yıl ve üzerinde aynı okulda çalışan öğretmenler (=490.62) ile 3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenler (=375.34) arasında olduğu hesaplanmıştır.

Son olarak görev yapan müdürle birlikte çalışma süresi değişkeni ile okul müdürlerinin liderlik becerilerini sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için veriler üzerinde bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 9'dadır.

Tablo 9: Görev Yapan Müdürle Birlikte Çalışma Süresi Değişkeni Bakımından Liderlik Becerilerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Görev yapan müdürle birlikte çalışma süresi	N	\bar{X}	ss	t	p
1 yıldan az	399	3.29	.73	.070	.000
1 yıldan fazla	408	3.43	.94		

Yapılan t-testi sonucu ile aynı yöneticiyle çalışma süresi değişkeninin okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı fark yaratan bir etken olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Göreve yeni başlayan okul müdürlerine ilişkin öğretmen algıları (=3.43) görev süresi uzatılan okul müdürlerine ilişkin öğretmen algılarından (=3.29) daha düşüktür.

Sonuç , Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, okul müdürlerinin liderlik becerilerini sergilemelerine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu liderlik becerilerinin cinsiyet, brans, yaş, mezuniyet, kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve aynı yöneticiyle çalışma süresi gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmanın temel problemine ilişkin bulgulara bakıldığında, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin liderlik becerilerini 3.43 ortalama ile "sık sık" sergilediklerini düşünmektedirler. Ortalama puana denk gelen algı düzeyinin görece olumlu olduğu düşünülse dahi bu sonuç ilkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik becerilerine tam olarak sahip olmadıklarını göstermektedir. Gündüz ve Balyer'in (2012) öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak yaptıkları

araştırmada müdürlerin etkili liderlik davranışlarını 2.84 ortalama ile “ara sıra” gösterdikleri ortaya konmuştur. Bu değer araştırma sonucuna göre oldukça düşüktür. Aybek vd. (2014), ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin etkili liderlik yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini saptamayı amaçlayan çalışmalarında okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını “her zaman” gösterdiklerini bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuç çalışma ile ters düşmekle birlikte örneklem grubunun yalnızca ilkokullar olması dikkat edilmesi gereken bir husustur. Her iki çalışma arasındaki farkın ortaokul müdürlerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışmanın birinci alt problemi olan cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin liderliğine ilişkin algıları erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Burada okul müdürlerinin liderlik becerilerinin alt boyutları olan heyecanlı olma, iletişim kurabilme, vizyon sahibi olma, güvenilir olma ve güvenme, örnek olma, demokratik ve hoşgörülü olma ve pozitif olma ile ilgili uygulamalarda kadın öğretmenlere karşı göstermiş olabilecekleri pozitif tutum öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerine sebep olabilir. Bu bulgu Gündüz ve Balyer’in (2012) “Okul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışlarının İncelenmesi” ile Poyraz’ın (2002) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri” adlı araştırmalarla ters düşmektedir. İlgili araştırma bulgularına göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerini liderlik davranışını gösterme düzeyi açısından daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Aybek vd. (2014), Memişoğlu (2006), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), Turan ve Ebiçlioğlu’nun (2002) çalışmalarında ise cinsiyet anlamlı fark yaratan bir değişken olarak görülmemiştir.

“Branş değişkenine göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu çalışmanın ikinci alt problemi olup, katılımcıların sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmalarının okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algılarında bir farklılık yaratmamaktadır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Memişoğlu (2006), lise müdürlerinin liderlik özelliklerine sahip olma derecelerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında, öğretmen görüşlerinin branş değişkeninin farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Üçüncü alt problem olan yaş değişkenine ilişkin sonuçlara göre, okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin en olumlu algı 20-24 yaş grubu; en olumsuz algı 25-29 yaş grubu öğretmenler arasındadır. Bu durumun, 20-24 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları için yapılacak iş ve uygulamalarda okul müdürüne ve rehber öğretmenine daha çok ihtiyaç duymaları böylece okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin uygulamalarını benimseyip rol model almalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Dördüncü alt problemde mezuniyet durumu değişkeni ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bulgulara göre, eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik becerilerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Bu

durumun eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin genellikle ilk görev yerlerinde (kırsal kesimlerde) birçok görevi (doktorluk, mühendislik, veterinerlik vb.) üstlenmelerinden edindikleri tecrübeyle okul müdürlerinin liderlik becerilerini değerlendirmede çok boyutlu bir bakış açısına sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Karaevli (2013) ve Şahin (2015) de çalışmalarında önlisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Kıdem değişkeni çalışmanın beşinci alt problemini oluşturmaktadır. Bulgular, 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmen algılarının 20-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen algılarına göre daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, yöneticilerin değişim ve gelişimi destekleyici uygulamalara daha çok önem verdiklerini, mesleklerinde daha tecrübeli olduklarını böylece liderlik becerilerine ilişkin davranışlarında çalışanlar ile işbirliği içinde olduklarını düşünmeleri ve yıllar içerisinde beklentilerinin düşmesi ile açıklanabilir. Aybek vd. (2014), Gündüz ve Balyer (2012), Memişoğlu (2006), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ve Toker'in (2007) çalışmalarında kıdem değişkeni anlamlı bir fark yaratmadığı için araştırma sonuçlarına ters düşmektedir.

Altıncı problem olan aynı okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgulara göre algının en olumlu olduğu grup, aynı okulda 6 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenler; en olumsuz olduğu grup ise 3 yıl çalışan öğretmenlerdir. Aynı okulda uzun yıllar çalışan öğretmenlerin müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algılarının daha olumlu olması, kendilerini okulun bir parçası şeklinde görmeleri ile okul müdürü tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarını görüp daha olumlu değerlendirmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın son alt problemi yöneticiyle çalışma süresi değişkeninin ilkökul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesidir. Bulgular göreve yeni başlayan okul müdürlerine ilişkin öğretmen algılarının görev süresi uzatılan okul müdürlerine ilişkin öğretmen algılarına göre daha olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu duruma okul müdürlerinin görevlendirilmesinde yazılı sınav uygulamasına 6528 sayılı kanun ile son verilmesi; bunun yerine sözlü sınav uygulamasının getirilmesinin etkisi olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu sonuç göreve yeni başlayan müdürlerin atandıkları yerlerde uyum sürecini tamamlayamamaları ve böylece liderlik becerilerine ilişkin davranışları sergilemede problem yaşadıkları şeklinde de yorumlanabilir.

6528 sayılı kanuna ilişkin yapılan diğer araştırmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Akkaş ve Akkaş (2015), tarafından yapılan "İzmir Buca İlçesindeki Eski ve Yeni Okul Müdürlerinin Yönetici Yeterliklerinin Öğretmenlerin Bakış Açısından Karşılaştırılması" isimli araştırmaya sonuçlarına göre; göreve yeni başlayan müdürlere ilişkin öğretmen algılarının daha olumsuz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Schmidt, Kosmoski, Pollack (1998) "Acemi Yöneticiler: Kişilik ve İdari Stil Değişiklikleri" isimli çalışmada göreve yeni başlayan yöneticilerin ilk

3 yıl içerisinde kişiliklerinin ve yönetim biçimlerinin nasıl bir değişim gösterdiğini saptamaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda göreve yeni başlayan yöneticiler 3 yıl içerisinde daha az demokratik tutum sergilemeye başlamış ve liderlik becerilerinde olumsuz yönde değişim gözlenmiştir (Akt. Arlı, 2007).

6528 sayılı kanun okul müdür ve müdür görevlendirme yöntemi, görev süresi, performansın değerlendirilmesi ve okul yönetiminin oluşumu bakımından birçok değişimi beraberinde getirmiştir. Yıldırım (2014) bu değişimin, okulların örgütsel yapısının boyutlarından hangileri üzerinde ve nasıl bir etki yaratabileceğinin ve okulların bürokratik yapısını mı yoksa mesleki yapısını mı daha güçlendireceğinin eğitim yönetimi alanında bir tartışma konusu ve sorun olacağını belirtmiştir. Bozbayındır ve Kalman (2014), tarafından yapılan “6528 Sayılı Kanunla Okul Yöneticisinin Görevlendirmesinde Yapılan Değişikliğe İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri” isimli araştırma sonucunda; okul yöneticisi görevlendirme konusunda yasa değişikliğinin siyasi olaylarla bağlantılı olduğu; konuyla ilgili yöneticilerin daha çok olumsuz görüşlerinin olduğu sonucuna somut olarak ulaşılmıştır. Baloğlu (2014) da benzer soruna işaret ederek çözüm yolu olarak 6528 sayılı kanunla hayata geçen MEB okul ve kurum yöneticisi seçme ve atama uygulamasının siyasi manipülasyonlardan uzak, lider yöneticilerin seçimi üzerine inşa edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Konu farklı bir açıdan ele alındığında 6528 sayılı kanun ile okul yöneticilerinin belirli sürelerle görevlendirilmesi ile eğitim yönetimindeki durağanlığın da ortadan kalkacağı düşünülebilir (Demirçelik, 2014). Zira, okul yöneticileri kanunun uygulayıcısı konumunda olup toplum ve öğretmenler nezdinde yasanın olumlu algılanmasını sağlayabilirler. Yıldırım (2014) görevlendirmelerde kriterlerin belli olmaması, kayırmacılık olma ihtimali, sendikaların ve parti il teşkilatlarının yönlendirme yapması gibi konularda endişe duymakla birlikte “performans” ölçütünün görevlendirme açısından vurgulanmış olmasının müdürlerin karar alma sürecinde hata riskini en aza indirmeye, hedeflerin gerçekleştirilmesini en üst düzeye çıkarmaya itebileceğini; okulun yapısında merkezleşmenin azalması ile de yeniliklere uyumun artması beklentisini dile getirmiştir. Sonuç olarak, 6528 sayılı kanuna ilişkin okul müdürü ve müdür yardımcılarının görevlendirilmesinde olumsuz algıların varlığına rağmen okul yöneticileri okulun amaçlarına ulaşmasında kolaylaştırıcı birer uzman olarak, okulu ve etki alanındaki ilişkileri iyi teşhis edip eyleme geçerek, örgütsel güç kaynakları yerine öncelikli olarak kişisel güç kaynaklarını kullanarak ve nihayetinde etkili liderlik becerileri sergileyerek öğretmenler ve diğer paydaşlar üzerinde olumlu algı oluşturabilirler.

Araştırma bulgularına dayanılarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Yöneticilerin, özellikle örnek olma ile demokratik ve hoşgörülü olma alanlarındaki liderlik becerileri eğitimler ve güncel yayınlarla desteklenmelidir.
2. Yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri açısından öğretmenlerden dönüt alacakları bir sistem kurulmalı, böylece liderliğe ilişkin davranışlarını değerlendirme fırsatı sunulmalıdır.

3. Yapılan çalışmada okul yöneticilerinin liderlik becerilerini sergilemelerinde anlamlı farka neden olan değişkenlere dikkat edilerek bu farklılığa neden olan sebepler eğer varsa ayrımcılık yapma boyutuyla değerlendirilmelidir.

4. Konuya ilgi duyan araştırmacılar tarafından farklı veri toplama yöntemleri kullanarak çalışmaya yeni boyutlar eklenebilir.

5. Araştırma sonuçlarına ilişkin karşılaştırmaların yapılmasını kolaylaştırmak için daha geniş bir örneklem üzerinde çalışılabilir.

Kaynakça

Açıkalın, A. ve Turan, S. (2015). *Okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Adair, J. (2002). *Learning from great leaders, inspiring leadership*. London: Thorogood.

Akkaş, S., ve Akkaş, F. (2015). İzmir Buca ilçesindeki eski ve yeni okul müdürlerinin yönetici yeterliklerinin öğretmenlerin bakış açısından karşılaştırılması. 7. *Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, (20-22 Mayıs 2015)* İzmir.

Arılı, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Aybek, B. ve Titiz, H. Gümüştay T. (2014). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 342-355.

Azarkan, E. (2003). İbn Haldun'un devlet görüşü yönetimler döngüsü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 4.

Baloğlu, N. (2014). Eğitim kurumlarına yönetici seçmede bir karar destek sistemi: analitik hiyerarşi süreci, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2) 297-313

Bozbayındır F. ve Kalman, M. (2014). 6528 sayılı kanunla okul yöneticisinin görevlendirmesinde yapılan değişikliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. 9. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. (8-10 Mayıs 2014) Siirt*.

Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-Service Education*, 26(2), 385-401.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.

Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School leadership and management* 34(5),553-571.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Celep, C. (2000). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, B. (2006). *Özel ve resmi ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin algılanan liderlik özelliklerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Çetin, M.(2009). *İlköğretim öğretmenlerinin ve müdür yardımcılarının algılarına göre müdürlerinin liderlik yeterlikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Çifci, Ç. (2009). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul müdürü algıları (Eyüp ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi İstanbul.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.

Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde yeni yönelimler bağlamında lider yöneticilik*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Demirçelik, E. (2014). Okul yöneticilerinin belirli sürelerle görevlendirilmesi eğitim yönetimindeki duraganlığı kaldırılabilir mi? 9. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. (8-10 Mayıs 2014) Siirt*.

Demirel, Y. (2008). Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Tekstil sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(2):179-194.

Dennis, R. (2014). Improvised performance: Nurturing natural leadership. *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 11(2):108–124.

Dirican, M. (2007). *Öğretmen ve öğrencilerin liderlik algılamaları üzerine bir alan araştırması: Ankara ili lise ve dengi okullar uygulaması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Fink, D. (2005). *Leadership for mortals. developing and sustaining leaders of learning*. California: Thousand Oaks, Paul Chapman.

Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 237-253.

Harvey, J. & Holland, H. (2011). *The school principal as leader: guiding schools to better teaching and learning*. The Wallace Foundation.

Heystek, J. (2016). Educational leadership and organisational development and change in a developing country. *South African Journal of Education*, 36(4),1-3.

İbicioğlu, H., Özmen, İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2):1-23.

Jameson, J. (2008). *Leadership: professional communities of leadership practice in post-compulsory education*. Bristol: The Higher Education Academy.

Kabakçı, ö. F. (2016). Karakter güçleri ve erdemli oluş: Güçlü yanlara-dayalı

psikolojik danışma ve değerler eğitimine yeni bir yaklaşım. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 6(45), 25-40.

Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karaevli, Ö. (2013). Anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 35-52.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, G. (2006). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Konya.

Leithwood, K. (2016). Leadership and policy in schools. *Department-Head Leadership for School Improvement*, 15(2), 117-140.

Lussier, R. N. & Achua, C. F. (2010). *Leadership theory, application and skill development*. Cengage learning.

MEB (2016). *Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.

Memişoğlu, S. P. (2006). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 179-189.

Oğurlu, Ü. (2012). *Liderlik becerilerini geliştirme programının üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Özcan, A. ve Polat, S. (2016). Öğretim elemanlarının öğrencilerde görmek istediği değerler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 138-149.

Poyraz, H. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Resmi Gazete (2014). *Millî eğitim bakanlığı eğitim kurumları yöneticileri atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. 10 Haziran 2014 tarih ve 29026 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2015). *Millî eğitim bakanlığı eğitim kurumları yöneticileri atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. 6 Ekim 2015 tarih ve 29494 sayılı Resmi Gazete.

Sarıtaş, M. (1991). *İlkokul müdürlerinin etki sürecine ilişkin yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Savur, N. (2013). *Otantik liderlik ve çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon

Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Şahin, S. (1997). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin güdüleyici davranışları gösterme derecelerine ilişkin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şahin, Z. C. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre müdürlerinin liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi İstanbul.

Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (58), 274-298.

Toker, T. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Topaloğlu, I. G. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Ankara.

Trail, K. (2000). Taking the Lead: The Role of the Principal in School Reform. *CSRD Connections*, 1(4), <http://eric.ed.gov/?id=ED451604> (Erişim Tarihi: 16.06.2014)

Turan, S. (2010). *Etkili liderlerin nitelikleri çalışması*. Basılmamış Rapor, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

Turan, S. ve Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 8 (3) 444-458.

Uyğur, G. (2014). *İlk ve ortaokul müdürlerinin iletişim yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.

Uzun, E. (2008). *Özel ve devlet okulu yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ünal, S. (2004). Öğretmenleri işe güdülemede yöneticilerin uyguladıkları yolların değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 24-32.

Waldron, N. L., McLeskey, J. & Redd, L. (2011). Setting the direction: the role of the principal in developing an effective, inclusive school, *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zehra KESER ÖZMANTAR, Yunus Emre ÇETİN

Yıldırım, D. (2007). *Öğretmenlerin algıları açısından eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, K. (2014). Mekanik-organik örgütsel yapı değişkenleri perspektifiyle 6528 sayılı kanunun okulların örgütsel yapısında yaratabileceği değişimin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 359-391.

THE REALISTIC REASONS FOR UNREALISTIC SOLUTIONS OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS IN NON-STANDARD WORD PROBLEMS: THE EXAMPLE FROM TURKEY

Çiğdem KILIÇ

Istanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Makale Gönderme Tarihi: 30.05.2016 Makale Kabul Tarihi: 25.04.2017

Abstract

Non-standard word problems are very important mathematical problems. Although its importance many people have issues about that kind of problems. In this study it was aimed to find out the reasons of future mathematics teacher students unrealistic solutions in solving non-standard word problems and their suggestions for overcoming this issue. A paper-pencil test consisting of 12 non-standard problems were implemented 126 pre-service primary school mathematics teachers and based on their solutions, after main data collection task-based interviews were conducted with 12 teacher trainees volunteered. According to the findings of the study culture of schooling, interpretation of problem situation, perceptions of problem solving activities, beliefs in mathematics, previous experience and Turkish exam system were found to be the main reasons for not excluding reality while solving non-standard word problems. According to results of the study it can be concluded that the reasons for unrealistic solutions were related problem solving process and not related problem solving process.

Key Words:Pre-service primary school mathematics teacher, problem solving, nonstandard word problem

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ STANDART OLMAYAN DÖRT İŞLEM PROBLEMLERİNE GERÇEKÇİ OLMAYAN YANITLAR VERMELERİNİN GERÇEKÇİ NEDENLERİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Özet

Problem türlerinden önemli bir problem türü de standart olmayan dört işlem problemleridir. Bu türden problemler önemli olmalarına rağmen, pek insan bu türden problemlerin çözümlerinde sorunlar yaşamaktadır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının standart olmayan problemlere verdikleri gerçekçi olmayan yanıtların nedenlerini ve yaşanan soruna yönelik olarak çözüm önerilerini belirlemektir. 126 matematik öğretmen adayına 12 tane standart olmayan dört işlem problemi verilmiş ve bunları çözmeleri istenmiştir. Daha sonra bu öğretmen adayları arasından bu türden problemlere gerçekçi yanıtlar veremeyen 12 gönüllü öğretmen adayı ile de klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, okul kültürü, problem durumunu yorumlama, problem çözme etkinlikleri ile ilgili algı, matematiğe olan inanç, önceki deneyim ve Türkiye'deki sınav sistemi gibi nedenlerden dolayı standart olmayan dört işlem problemlerine gerçekçi olmayan yanıtlar verildiği belirlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında gerçekçi problem çözememe nedenlerinin doğrudan problem çözme ile ilgili nedenler ve doğrudan problem çözme ile ilgili olmayan nedenler olduğu göze çarpmaktadır.

Anahtar kelimeler: ilköğretim matematik öğretmeni adayı, problem çözme, standart olmayan dört işlem problemi,

Introduction

Problem solving is the cornerstone of both school mathematics and out of school mathematics. There is a strong emphasis on this subject in many documents (MEB, 2005; NCTM, 2000). In NCTM (2000) it is determined that without the ability to solve problems, the usefulness and power of mathematical ideas, knowledge, and skills are severely limited. In Turkish primary school mathematics curriculum it is recommended that problem solving should be an integral part of mathematics lesson and activities (MEB, 2005). For that reason teaching and learning problem solving skill is an important aspect of mathematics education in all grades of schools in all countries. In the literature it can be seen that there are many different kinds of mathematical problems. Problems can be classified routine *story* and non-routine *process* problems. The word problems are designed to provide follow-up practice in applying previously learned concepts and skills; however, process problems cannot be solved immediately by selecting and applying one or more operations (Souviney, 1994). The solution of process problem solving requires other mathematical skills and concepts.

Word problems are very important for school mathematics. There are many reasons for the importance of this kind of problems. The most important reason for using this type of problem in schools is to train pupils in applying the formal mathematical knowledge and skills learned at school, in real-world situations (Verschaffel, De Corte & Lasure, 1994). According to Wyndhamn and Saljö (1997) word problems constitute an important setting in which children are expected to make proper use of problem solving skills they have acquired in mathematics instruction. Reusser and Stebler (1997) asserted that word problems provide an opportunity to study the interplay among and between language processes, mathematical processes, and situational reasoning and inferencing-between text comprehension, situation comprehension and mathematical problem solving.

When literature examined about word problem it can be seen that this type of problem classified as standard and non-standard problems by researchers (Reuseer & Stebler, 1997; Yoshida, Verschaffel & De Corte ,1997; Olkun and et al., 2009). Standard word problems that could be solved by applying the most obvious arithmetical operation(s) with the given numbers. The problem "A boat sails at a speed of 45km/hr. How long does it take this boat to sail 180 km?" can be given as an example of standard word problem. This problem can be solved by applying arithmetical operation. Non-standard word problems, for which the appropriate mathematical models were less obvious and mathematical modelling assumption was problematic. The problem "One runner's best time to run 100 meters is 17 sec. How long will take to run 1000 meters?" can be given as an example of non-standard problem. This kind of problem can be solved by using arithmetical operations and it is required to take real life knowledge into account in the problem context (Reuseer & Stebler, 1997; Yoshida, Verschaffel & De Corte, 1997; Olkun et al., 2009). In the literature there is an increasing about importance of non-

standard word problems as well as standard word problems. In the last several decades many researchers focused on pupils' solutions and interpretations of non-standard word problems (Greer, 1993; Verschaffel, De Corte & Lasure, 1994; Yoshida, Verschaffel and De Corte 1997; Reusser and Stebler 1997; Inoue, 2005). A few researches had been conducted about pre-service teachers' solutions and interpretations of non-standard word problems (Verschaffel, De Corte & Borghart, 1997; Artut & Tarım, 2009).

When the literature is scrutinized in terms of non-standard word problems it can be concluded that not only primary, secondary and undergraduate students from different countries often solved that kind of problems ignoring the reality presented in problem context (Öktem, 2009; Greer, 1993; Verschaffel, De Corte & Lasure, 1994; Yoshida, Verschaffel & De Corte, 1997; Reusser & Stebler, 1997; Inoue, 2005), but also pre-service teachers (Verschaffel, De Corte & Borghart, 1997). They showed a strong tendency to exclude realistic considerations from their solutions. This tendency cause unrealistic solutions to occur. This situation is explained by Reusser and Stebler (1997) as; "many students in mathematics lessons "understand" and "solve" mathematical word problems without considering the factual relationship between real-world situations (what the problem texts are about) and mathematical operations".

Inoue (2005) indicated that in solving problems students mindlessly execute arithmetic operations without evaluating their actions in reference to our common sense of understanding of real life practices. Students could apply arithmetical operations correctly but they do not regard these problems as relevant to real life. There are many causes for not taking real life knowledge into consideration in solving non-standard word problems. First cause is stereotyped characteristic of common word problems (Gravemeijer, 1997; Reusser & Stebler, 1997). Second cause is classroom culture (Gravemeijer, 1997; Reusser & Stebler, 1997; Hatano, 1997; Wyndhamn & Saljö, 1997; Greer, 1997; Inoue, 2005). As Hatano (1997) states; "unrealistic solutions are products of the mathematics classroom culture, in which students are encouraged much more strongly to find solutions efficiently by using basic arithmetical operations than to find the meaning of the problems or to model the reality described in them". Third cause is that interpretation of problem situation is another factor that produced unrealistic solutions. Individual interpretation of problem situations is important for solving non-standard problems. Students try to make sense of the given problems, or to find the relevance of the given facts to questions they were asked (Hatano, 1997). Fourth reason as Schoenfeld (1991) and Inoue (2005) point out that unrealistic solutions could largely originate in the educational beliefs that students possess about mathematics. In mathematics classrooms, the most popular activity is solving repetitious exercises of algorithmic procedures, rather than making sense of mathematical ideas in terms of students' everyday experience. This may have conditioned students to believe that executing mechanical calculations is more

important than considering the real life meaningfulness of their actions in mathematical activities. Perception about problem solving activities is another reason (Inoue, 2005). Sixth, Gravemeijer (1997) indicated that teacher beliefs are important factor. As Verschaffel et al. (1997) cited that being one of instructional factor that are considered teachers' conceptions and beliefs about the importance of real-world knowledge in arithmetic word problem solving. These are the reasons that found in the literature about unrealistic solution in solving non-standard word problems. It can be said that the more future mathematics teachers are well trained about solving word problems the more their students will be better in solving non-standard word problems. Teachers' conceptions about mathematical problem solving influence their way of teaching with regard to word problem solving (Hong, 1995; Chapman, 2003). Considering teachers' beliefs and conceptions formalize students solving word problems behaviour, it is important to learn the reasons for unrealistic solution of mathematics teacher students about non-standard word problems. In this study it was aimed to investigate the reasons why pre-service primary school mathematics teachers did not give realistic answers to non-standard word problems which require realistic considerations. And what are their suggestions for tackling with this issue.

Method

This study is a qualitative study and main data were obtained from the task-based interviews. Task-based interviews for the study of mathematical behaviour involve minimally a subject and an interviewer, interacting in relation to one or more tasks (questions, problems, or activities) introduced to the subject by the clinician in a pre-planned way (Goldin, 2000).

Participants

A total of 126 mathematics teacher students from Mersin University were applied 12 non-standard word problems and then based on the responses of participants 12 pre-service primary school mathematics teachers were selected to attend the research. For choosing participants creation sampling being one of the qualitative sampling was used. The strategy of this sample is to identify participants who meet the defined criterion (Gay, Mill & Airasian, 2006). These mathematics teacher students were chosen for the study 1) the paper-pencil tests results show that they tend to exclude real life knowledge while solving non-standard word problems. 2) All of them were voluntary. The real names of participants are kept confidential, so the nicknames were given for each. P₁, P₂, P₃, P₄, P₅, P₆, P₇, P₈, P₉, P₁₀, P₁₁ and P₁₂ were used as nickname. The researcher as an interviewer was coded by I.

Data collection

In this study 12 non-standard word problems used as a data collection instrument. Non-standard word problems (tasks) were adapted from study of Verschaffel et al. (1994) and Inoue (2005). Data was collected using paper- pencil

test consisting of 12 non-standard word problems were administered to the 126 participants during one of their class periods. For completing paper-pencil test some statements were given by researcher. The participants completed test approximately in 35 minutes. After the results of the test 12 of the participants were selected for task-based interviews. Any feedback about participants' solutions was not given to participants. To understand why participants ignored reality in non-standard word problems, they were asked to explain the reasons why they gave unrealistic solutions and their interpretations in solving problems during the interviews. Task-based interviews were conducted individually with each participant, it took more or less 20 minutes. All interviews were tape-recorded. And then they were transcribed. The questions were used in task based interviews as "How did you solve this problem? Could you explain it?", "Why did you think like that?", "You solved problems in this way (showing their unrealistic solutions). What are the reasons for this?", "When you consider this situation what do you suggest? What is your suggestion?" The non-standard word problems (Verschaffel et al. 1994 and Inoue 2005), that administered in the research as below;

1. 1128 students will go to school picnic by bus. Each bus can carry 36 students so how many buses are needed?

2. One runner's best time to run 100 meter is 17 sec. How long will take to run 1000 meter?

3. Tuana has 15 and Kayra has 16 friends. Tuana and Kayra decided to give a party together. They invited all their friends to the party and all of them are present. How many people are there in party?

4. Kagan and Zeynep go to the same school. Kagan lives at a distance of 17 km from the school, Zeynep at 8 km. How far do Kagan and Zeynep live from each other?

5. Grandfather gives his 4 grandchildren a box containing 18 balloons, which they share equally?

6. Yavuz was born in 1978. Now it is 2009. How old is he?

7. A carpenter has bought 10 planks of 2,5 meter each. How many planks of 1 meter can he get out of these planks?

8. A man wants to have a rope long enough to stretch between two poles 12 meter apart, but he has pieces of rope 1,5 meter long. How many of these pieces would be needed to tie together to stretch between the poles?

9. Özlem manually enters data a computer database. It usually takes 1 hour for Özlem to enter 50 data in the database. Özlem has to enter 400 data to the database so how many hours does it take to do?

10. The distance between A and B cities are 180 km. The driver drives 60 km in an hour. The driver starts to drive at 7 AM from A city to B city. So does he arrive at 10 AM B city?

11. What will be the temperature of water in a container if you pour 11 of water at 80° and 11 of water 40° into it?

12. There are 160 pages of reading assignment. It usually takes 30 minutes to finish 20 pages. If the reading is started at 10 AM, can it be finished by 2 PM?

These problems relating to multiplication, division, addition and subtraction arithmetical operations and requiring take into account the reality presented in the problem context while solving them.

Data analysis

For coding unrealistic written solution Verschaffel et al. (1994) category was used. In data analysis consisting of three phases classification of Miles and Huberman (1994); data reduction, data display, and conclusion drawing/verification were used. *Data reduction*; refers to the process of selecting, focusing, simplifying, abstracting, and transforming the data that appear in written-up field notes or transcriptions. In this phase researcher coded the data considering important concepts and themes of research problem. *Data display*; a display is an organized, compressed assembly of information that permits conclusion drawing and action. Display can be types of matrices, graphs, charts, and networks. *Conclusion drawing and verification*; emerged concepts, themes and relations are interpreted and compared (Miles and Huberman 1994). In data reduction phase, after the data collected, tape records were transcribed verbatim, researcher read the interview transcript, selected the data and coded them according to the theoretical framework and patterns that emerged in the study. In data display, table was applied for verbal information obtained from participants. In conclusion drawing and verification phase emerged themes were interpreted and compared. And also in this phase quotations of participants opinions were mentioned. To increase the trustworthiness and validity of the study as suggested by Lincoln and Guba (1985) member checks and conformability audit were used. And also the researcher got one colleague' opinions about the code list and research findings.

When participants solution seemed a disposition to exclude real life knowledge in their word problem solving this solution was coded as an unrealistic solution

Results and discussion

Based on the participants unrealistic written solutions and task based interviews revealed that solutions and interpretations were inconsistent with the real world considerations described in the non-standard word problems. Five main codes/reasons were found according to the patterns that emerged in the interviews for unrealistic solutions of pre-service primary school mathematics teachers. Codes/reasons and participants were summarised in Table 1. Participants' beliefs about culture of schooling, interpretation of problem situation, perceptions of problem solving activities, beliefs in mathematics, previous experience and exam

system were found to be reasons for excluding reality while solving non-standard word problems.

Table 1. Reasons of participants unrealistic solutions

Reasons	Participants
Culture of schooling	
Teaching style of teacher	P ₂
Interpretation of problem situation	
Looking for extra information	P ₁ P ₃ P ₄ P ₅ P ₆ P ₇ P ₈ P ₉ P ₁₀ P ₁₁
Focusing on numbers	P ₅ P ₇
Thinking normally (standard)	P ₃ P ₄ P ₅ P ₆ P ₈ P ₉ P ₁₀ P ₁₂
Perceptions of problem solving activities	
Believing one correct solution	P ₁ P ₂ P ₄ P ₁₀ P ₁₂
Ignoring data	P ₁ P ₄ P ₆ P ₇ P ₁₀ P ₁₂
Focusing on numerical answer	P ₃ P ₅ P ₆ P ₇ P ₈ P ₁₀ P ₁₂
Not transferring mathematics to real life	P ₇ P ₉
Beliefs in mathematics	
Mathematics can not be associated real life	P ₁
Mathematics is a certain thing	P ₆ P ₁₂
Previous experience	
No activities regarding reality	P ₂
Previous learning style	P ₂ P ₄ P ₅ P ₇ P ₉ P ₁₀ P ₁₁
Exam system	P ₂ P ₃ P ₄ P ₅ P ₆ P ₇ P ₁₀ P ₁₁

Culture of schooling

One student stated his/her ideas about culture of schooling. Participant P₂ indicated that “*primary school teachers usually solved mathematical problems directly and did not make any comments or any assumptions about solutions.*” That student’s unrealistic solution reason was his/her teacher’s teaching style.

Interpretation of problem situation

Almost all participants stated their ideas about interpretation of problem situation. Ten participants said that extra knowledge is needed when solving these problems. In solving problem 3, participant P₇ and P₁₀ asserted that “*do they friends or not, it is not mentioned in the problem*”, in problem 6, participant P₉ indicated that “*month is not given so the solution will not change, I guess*”. Two participants stated that they focused numbers presented in the problem context rather than real life knowledge. Nine participants declared that they think basic and consider plain logic when solving these type problems. Participant P₅ indicated his/her belief as follow “*I solved the problems directly using information given in problem.* P₈ stated his/her ideas about interpretation of problem situation like “*here I used plain logic but I realized that I solved not correctly*”, P₉ declared his/her ideas “*I thought standard here*” P₁₂ mentioned his/her belief “*I do what come to my mind first in problems*”. Interpretation of problem situation was another factor that caused unrealistic solutions.

Perceptions of problem solving activities

Almost all participants stated that their ideas about perceptions of problem solving activities. Five participants declared that these are mathematical problems and there should be only one correct solution. Participant P₁ indicated his/her belief like *“if I consider all possibilities I could not solve problems”*. He or she was awareness of the other possibilities of solutions but gave one correct solution. Another example about believing one correct solution as; P₁₀: *I could solve another way but different kind of solutions could be emerged. Is it important I mean different solutions? P₁₀: Of course different kind of solutions can be emerged 9 or 15. But it should be clear. Everybody should understand.* P₁₀ stated other ways of solutions but performed one correct solution. Six participants ignored data while solving problems. For problem 8 participant P₁ indicated that *“if you do not ignore this situation in the problem, it can not be solved. In physics in some cases you should ignore the data presented in problem, otherwise it can not be solved”*, for problem 3, P₄ indicated his/her opinions like *“it is math so some factors are taken into account unimportant. For that reason I could not say anything”*. For problem 3, P₇ indicated her/his ideas about perceptions of problem solving activities as *“in school activities, there was a statement like did not take into account it in parenthesis. So I did not take into account it”*. As seen from the participants' expressions they believed that ignoring data should be happen while solving that kind of problems. For problem 8, participant P₆ declared his/her ideas about ignoring data as follow; P₆: *In here, it is necessary to tie a knot in normal life. But we do not consider them, we join them as if they are cohesive. Why do you think like that? P₆: In physics, gravity can be voided. It is the same. Knots are voided.*

As happened in some topics of physics participant P₆ ignored the reality presented given problems. Seven participants focused on numerical answers while solving problems. P₃ indicated his/her opinions as *“I have chosen operations I did not consider explanations necessary”*, P₅ declared that *“I performed using numbers and find a solution”*, P₇ asserted his/her opinions like *“because I tried to find out a solution using numbers, what is the result?”*, P₁₂ declared his/her ideas *“there are numbers you multiple, division, add and at the end a solution is found, it is appeared a solution”*. Participants believed that finding numerical answers more important than other kind of solutions. Two participants declared that they do not transfer the data to the real life. P₇ asserted his/her opinions like *“as happened in other problems, I could not consider real life situations”*, P₉ said that *“I did not take into account real life situations. I think it is a kind of habit. Because we get used to not take into account reality while problem solving”*. Their perceptions about transferring data to real life was effected their way of solution.

Beliefs in mathematics

Three participants' educational beliefs about mathematics caused unrealistic solutions. P₁ asserted that *“there is no connection between math and real life. For example derivative and integration how do you connect them to the*

real life” P6 and P12 indicated that “mathematics is certain thing”. They believe that solution of problems should be numerical if it is a math lesson.

Previous experience

In solving non-standard word problems previous experience of seven participants produced the unrealistic solutions. Previous classroom activities were dominant factor that caused unrealistic solutions. P2 stated that “in the classroom there were not any activities regarding reality. While we were little child there was not so much emphasis on connection between daily life and mathematics”. For problem 9, participant P4 declared his/her ideas about previous learning style as follow; *I:Why did you solve like this?P4:Since we started to solve this kind of problems we solve these problems using proportion. We learnt in this way, we did not see any other form.*

Exam system

Eight mathematics teacher students stated their ideas about exam system of Turkey is a factor for their unrealistic solutions. P4 used proportion solving problem and did not consider whether it works in real life or not. P7 declared that “the reasons go beyond our primary school years”, P9 stated that “in previous system there were not that kind of things, there were standard things but now everything is changing. In the past every condition was not taught us” P10 stated his/her ideas about previous experience as “mathematics experience that I experienced in the past”, P11 asserted his/her opinions like “my previous living could be the reason”. Participants’ previous experience caused their unrealistic solutions. *I:Why happened like that? P2:Exam system, logic of exam system in Turkey.* Participant P3 signed his/her opinions like “thanks to test exams we are here”, participants P4 pointed that “we are exam-based society. We get schools through exams and we are assigned as a teacher by means of exams” P5 asserted his/her idea like “while we are study for an examination, we are getting one type person” P11 asserted his/her opinions like “I will take an exam KPSS, so I have to solve quickly”. Exam system of Turkey affected their solutions. According to their ideas they are accustomed to do multiple choice tests and choose one of the right answer, so they could not solve this kind of problems correctly.

Table 2. Suggestion of participants for overcoming unrealistic solutions

Suggestion	Participant
Interpretation of problem situation	
Extra knowledge should be given	P ₁
Problems should be more explicit	P ₆ P ₁₀
Flexible thinking	P ₁₂
Leading different thinking style	P ₅
Perceptions of problem solving activities	
Associating math with daily life	P ₄ P ₇ P ₈ P ₉ P ₁₁
Problems should include real life situations	P ₅ P ₇
Beliefs in mathematics	

Basics of mathematics should be taught in primary school level	P ₁₁
<hr/>	
Previous experience	
Concrete material	P ₂
Doing math awareness	P ₁₀
Not leading memorized	P ₅
Reading book	P ₈
<hr/>	
Exam system	
Revision in exam system	P ₅
That kind of problems should be taken place	P ₁₁

Participants' beliefs about interpretation of problem situation, perceptions of problem solving activities, beliefs in mathematics, previous experience and exam system were found to be suggestions for overcoming to exclude reality in the non-standard word problems context.

Suggestion for interpretation of problem situation

Five participants suggested about interpretation of problem situation. P₁ stated that *"before solving problem extra knowledge should be given"* P₆ and P₁₀ indicated that *"problems should be more explicit in problems"*, P₆ asserted his/her opinions like *"choices should be given"*. P₅ declared that *"leading different thinking style"*. According to participant different thinking style should be learnt. P₁₂ said that *"we should think flexible"*. As seen from the interviews participants' suggestions were about interpretation of problem situations. According to them more information should be given in problem context and thinking style should be considered.

Perceptions of problem solving activities

Six mathematics teacher students suggested about perceptions of problem solving activities. Five participants stated that mathematics should be associated with daily life. P₉ asserted his/her opinions about perceptions of problem solving activities as follow *"associating mathematics with daily life should be taught"* P₅ and P₇ declared that their beliefs like *"problems should include real life situations"*. Participants declared that problem solving activities should be changed and more emphasize should be given about real life situations.

Beliefs in mathematics and previous experience

P₁₁ indicated that basics of mathematics should be taught in primary school level. Four participants suggested about previous experience. P₂ asserted his/her opinions like *"abacus should be used in multiplication and division activities"*, P₁₀ declared his/her idea like that *"we should do mathematics awareness"* P₅ suggested that *"unnecessary information should not be given and not lead memorized"* and P₈ asserted that they should read book.

Exam system

Two participants suggested about exam system. P₅ suggested that “*revision should be framed in exam system*” and P₁₁ suggested that “*that kind of problems should be taken place in exams*”. Participants’ suggestion was about including non-standard word problems in system of exam in Turkey.

Conclusions and suggestions

Teachers’ beliefs and conceptions about word problem solving play important role for both their teaching practice and students learn (Hong, 1995; Verschaffel, De Corte and Borghart, 1997). If the future mathematics teachers are well handled about non-standard word problems, they will educate their students well qualified. The participants attended this study could apply correct arithmetical operations to solve problems and find a numerical solution but not pay attention this numerical answer whether it works in real life or not. The finding of the study seemed to be consistent with the finding of Verschaffel, De Corte and Borghart (1997). In this study when they were asked to explain the reasons it was determined some factors that emerged from the task-based interviews. There were four dominant factors that played a fundamental role for giving unrealistic solutions in solving non-standard problems. These are participants’ interpretation of problem situation, perceptions of problem solving activities, previous experience and exam system of Turkey. Beliefs in math also another factor caused for unrealistic solutions of participants while solving non-standard problems.

The results of the study show that most of the participants looked for extra information, focused on the numbers given in the problem and thought very basic using the numbers presented in problem context. It can be said that participants’ interpretation of problem situation was important factor for excluding reality in solving problems. This finding is parallel with the findings of Inoue (2005) and Hatano (1997). According to the results of the study participants’ perceptions of problem solving activities affected their unrealistic solutions. Some of them believed that one correct solution is required so they ignored the data focusing on numerical answers. One said transferring math to real life is impossible. As seen in study of Inoue (2005) participants’ perceptions of problem solving activities are another important factor for unrealistic solutions. As indicated in study of Schoenfeld (1991) beliefs of people in mathematics affected their ability in solving problems. Pre-service teachers’ beliefs about mathematics like “*mathematics can not be associated real life*” and “*mathematics is a certain thing*” are underlying factors their ignoring reality in context of problem. Another important factor was previous experience of mathematics teacher students. Their previous learning style affected their way of solving non-standard word problems. Another important factor which had not been occurred in other studies was exam system of Turkey. Many participants declared that in Turkey multiple choice test system (especially selecting students while entering university and being a teacher after finished teacher trainee program) was the reason for excluding real life knowledge

presented in the problem context. Less effective factor was culture of schooling. It can be concluded that individual factors such as perception and experience were main resources on the contrary external factors like exam system and culture of schooling.

The second aim of the study was to reveal pre-service primary school mathematics teachers suggestions regarding overcoming unrealistic solutions. For interpretation of problem situation they suggested that problems should be clearer by giving extra information and also different thinking style should be taught. Associating mathematics with daily life and real life situation should be presented in problems were suggestions of participants for problems solving activities. Mathematics beliefs were another factor affecting participants' unrealistic solution. For this issue basics of math should be taught in earlier years suggested by the teacher trainees. In relation with previous experience issue, concrete material, reading book, memorized learning should not be leaded and doing math awareness were other suggestions. Participants mentioned that when the revision is done about exam system of Turkey and non-standard word problems are taken place in exam system, they deal with the unrealistic solutions and they could not exclude the real life knowledge from their problem solving efforts. In order to teach non-standard word problems to the pupils effectively somehow teachers' knowledge and performance should be enhanced during their school time. It is clear that the more pre-service elementary school mathematics teachers' beliefs and knowledge are improved the more its contribution of teachers' instruction and students learning will be enormously. The results of the study indicated that in the education of pre-service mathematics teachers it is necessary to integrate this type of problems in math courses. Considering the individual factors are much more effective for unrealistic solutions than external factors, it should be given more attention about this factor.

References

Artut, P. D. and Tarım, K. (2009). Öğretmen adaylarının rutin olmayan sözel problemleri çözme süreçlerinin incelenmesi.(Investigation of the prospective teachers' problem solving process in the nonroutine word problems . *Uludağ University Education Faculty Journal* 12, no.1: 53-70.

Chapman, O. (2003). Teachers' conceptions of mathematical word problems: A Basis for professional development. Paper presented at the 27th international group for the psychology of mathematics education conference held jointly with the 25th PME-NA conference, July 13-18, in Honolulu, USA.

Gay, L.R., Mills, G.,E. and Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th Edt.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.

Goldin,G. A. (2000). A scientific perspective on structured, task-based interviews in mathematics education research. *Handbook of research design in*

mathematics and science education, ed. A. E. Kelly and R. A. Lesh, 517-545. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gravemeijer, K. (1997). Commentary solving word problems: A case of modelling?. *Learning and Instruction* 7, no.4:389-397.

Greer, B. (1993). The modelling perspective on wor(l)d problems. *Journal of Mathematical Behavior*, 12: 239-250.

Greer, B. (1997). Modelling reality in mathematics classrooms: The case of word problems. *Learning and Instruction* 7, no. 4: 293-307.

Hatano, G. (1997). Commentary cost and benefit of modelling activity. *Learning and Instruction* 7, no. 4: 383-387.

Holmes, E. E. (1995). New directions in elementary school mathematics: Interactive teaching and learning. Englewood Cliffs, N.J. : Merrill.

Hong, E. (1995). Preservice elementary teachers' conceptions about teaching word problem solving: The effect of methods instruction. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in San Francisco, California.

Inoue, N. (2005). The realistic reasons behind unrealistic solutions: The role of interpretive activity in word problem solving. *Learning and Instruction*. 15:69-83.

Lincoln, Y.S. and Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. California, New Burry Park:Sage Publication.

MEB, (2005). *Yeni ilköğretim matematik dersi (1-5 sınıflar) öğretim programı*. Elementary school mathematics curriculum (1-5th grades). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM Publications.

Olkun, S., Şahin, Ö., Akkurt Z., Dikkartın F. T. and Gülbağcı H. (2009). Modelleme yoluyla problem çözme ve genelleme: İlköğretim öğrencileriyle bir çalışma [Problem solving and generalization through modeling: A study on elementary school students]. *Education and Science*. 34, no.151:65-73.

Öktem, S.,P. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin gerçekçi cevap gerektiren matematiksel sözel problemleri çözme becerileri* [Abilities students for solving mathematical word problem which require actual answer]. Master thesis .Çukurova University.

Reusser, K., and Stebler, R. (1997). Every word problem has a solution – The social rationality of mathematical modelling in schools. *Learning and Instruction*. 7:309-327.

Schoenfeld, A. (1991). On mathematics as sense-making: An informal attack on the unfortunate divorce of formal and informal mathematics. *Informal*

reasoning and education, ed. J. Voss, D. Perkins and J. Segal., 311-343. Hillsdale, NJ, USA:Lawrence Erlbaum Associates.

Souviney, R. J. (1994). *Learning to teach mathematics*. Second edition. Englewood Cliffs: Macmillan Publishing Company.

Verschaffel, L., De Corte, E. and Lasure, S. (1994). Realistic considerations in mathematical modelling of school arithmetic word problems. *Learning and Instruction*. 4:273-294.

_____ (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning* 1, no.3:195-229.

Verschaffel, L, De Corte,,E. and Borghart, I. (1997). Pre-service teachers' conceptions and beliefs about the role of real-world knowledge in mathematical modelling of school word problems. *Learning and Instruction*. 7, no.4: 339-359.

Wyndhamn, J. and Saljö, R. (1997). Word problems and mathematical reasoning. A study of children's mastery of reference and meaning in textual realities. *Learning and Instruction*. 7, no.4:361-382.

Yoshida, H., Verschaffel, L. and De Corte, E. (1997). Realistic considerations in solving problematic word problems: Do Japanese and Belgian children have the same difficulties? *Learning and Instruction*. 7, no.4:329-338.