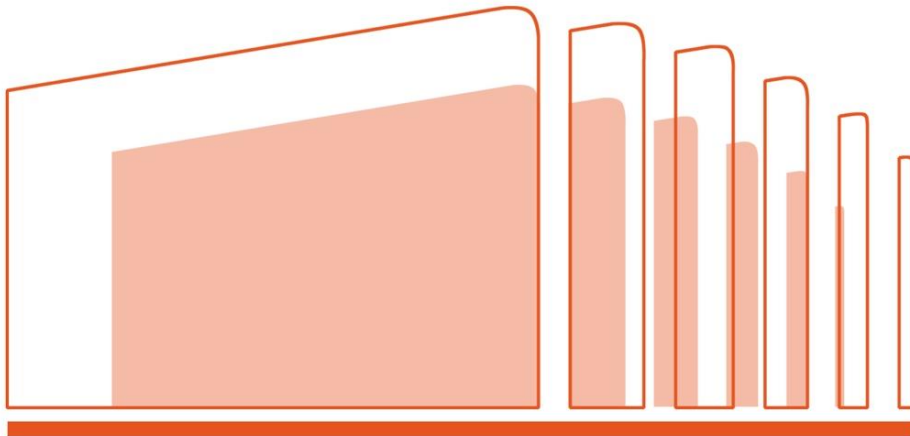




EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

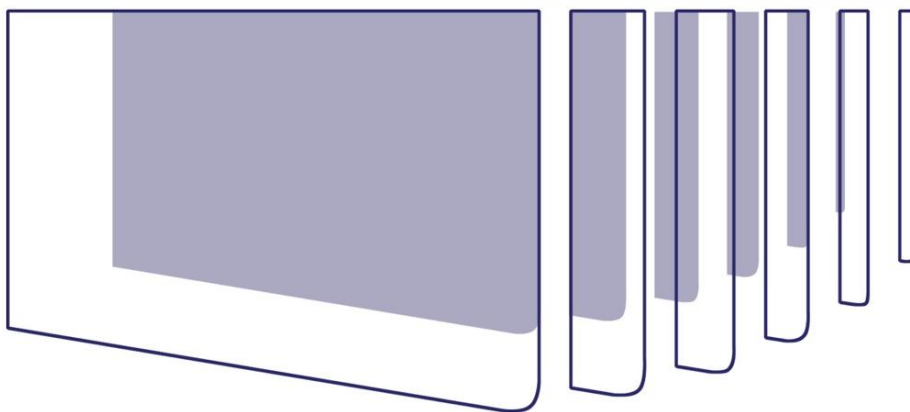


ISSN : 1307 - 4474



20(1), 2019

ISSN: 1307-4474





ISSN : 1307 - 4474

Ege Eğitim Dergisi Temmuz ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Yayın Dili
Türkçe ve İngilizce

Sahibi
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Hülya Yılmaz
Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
Doç. Dr. Soner Akşehirli, Ege Üniversitesi, Türkiye

Editör
Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul
(Ocak 2019 – ...)

Editör Yardımcısı
Dr. Mehmet Nurullah Akkurt

Editör Kurulu

Doç. Dr. Pelin Piştav Akmeşe	Özel Eğitim
Doç. Dr. Soner Akşehirli	Türkçe Eğitimi
Doç. Dr. Mine Aladağ	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doç. Dr. Esen Altunay	Eğitim Yönetimi
Doç. Dr. T. Oğuz Başokçu	Ölçme ve Değerlendirme
Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever	Temel Eğitim
Doç. Dr. Murat Sağlam	Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Fırat Sarsar	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul	Eğitim Programları ve Öğretim
Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci	Güzel Sanatlar Eğitimi

Redaksiyon Editörü
Dr. Mehmet Nurullah Akkurt

Teknik Ekip
Dr. Muhittin Şahin
Yasin Ay
Selda Şan

Kapak, Logo ve Grafik Tasarım
Doç. Dr. Ekin Boztaş

Dizinlenme Bilgileri
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

Yazışma Adresi
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova, İzmir, TÜRKİYE.
Telefon: +90 (232) 373 35 75, Belgegeçer: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>
e-posta: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ege Journal of Education is peer reviewed and published semiannually (July and December)

Publication Language
Turkish and English

Owner
On Behalf of Ege University Faculty of Education Prof. Dr. Hülya Yılmaz
Dean of the Faculty of Education, Turkey

Responsible Managing Editor
Assoc. Prof. Soner Akşehirli, Ege University, Turkey

Editor
Assoc. Prof. Bunyamin Yurdakul
(January 2019 – ...)

Editorial Assistant
Dr. Mehmet Nurullah Akkurt

Editorial Board

Assoc. Prof. Pelin Pistav Akmeşe	Special Education
Assoc. Prof. Soner Akşehirli	Turkish Language Education
Assoc. Prof. Mine Aladağ	Guidance & Psychological Counseling
Assoc. Prof. Esen Altunay	Educational Administration
Doç. Dr. T. Oğuz Basokcu	Measurement & Evaluation
Assoc. Prof. Belgin A. Cansever	Primary Education
Assoc. Prof. Murat Sağlam	Science Education
Assist. Prof. Fırat Sarsar	Computer Education & Instructional Technology
Assoc. Prof. Bunyamin Yurdakul	Curriculum & Instruction
Assoc. Prof. Dizar Ercivan Zencirci	Fine Arts Education

Proofreading Editor
Dr. Mehmet Nurullah Akkurt

Technical Team
Dr. Muhittin Şahin
Yasin Ay
Selda San

Cover, Logo and Graphic Design
Assoc. Prof. Ekin Boztaş

Abstracting & Indexing
The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK)
Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social
Sciences Database.

Correspondence Address
Ege University Faculty of Education, 35040 Bornova, İzmir, TURKEY.
Phone: +90 (232) 373 35 75, Fax: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>
e-mail: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.



ISSN : 1307 - 4474

Bilim Kurulu

Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Çankaya Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer	Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Erdinç Duru	Pamukkale Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Kamil İseri	Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Uğur Kale	West Virginia Üniversitesi, USA
Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Jered Kolbert	Duquesne Üniversitesi, ABD
Doç. Dr. Dini-Metro Roland	Western Michigan Üniversitesi, ABD
Doç. Dr. Marina Tzakosta	Crete Üniversitesi, YUNANİSTAN
Doç. Dr. Anne-Lise Wie	Nord Üniversitesi, NORVEÇ
Prof. Dr. Tija Zirina	Latvia Üniversitesi, LETONYA

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Cankaya University, TURKEY
Prof. Dr. Aydogan Aykut Ceyhan	Anadolu University, TURKEY
Prof. Dr. Caglayan Dincer	Ankara University, TURKEY
Prof. Dr. Erdinc Duru	Pamukkale University, TURKEY
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe University, TURKEY
Prof. Dr. Kamil Iseri	Dokuz Eylul University, TURKEY
Assoc. Prof. Ugur Kale	West Virginia University, USA
Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah	Balikesir University, TURKEY
Prof. Dr. Hulya Kelecioglu	Hacettepe University, TURKEY
Prof. Dr. Jered Kolbert	Duquesne University, USA
Assoc. Prof. Dini-Metro Roland	Western Michigan University, USA
Assoc. Prof. Marina Tzakosta	University of Crete, GREECE
Assoc. Prof. Anne-Lise Wie	Nord University, NORWAY
Prof. Dr. Tija Zirina	University of Latvia, LATVIA

Cilt 20 – Sayı 1 için Hakem Listesi

List of Reviewers for Volume 20 – Issue 1

Prof. Dr. Aslı Uz Baş	Dokuz Eylül Üniversitesi	Prof. Dr. Asli Uz Bas	Dokuz Eylul University
Prof. Dr. Gürcü Erdamar (Koç)	Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Gurcu Erdamar (Koc)	Gazi University
Prof. Dr. Tuncay Öğretmen	Ege Üniversitesi	Prof. Dr. Tuncay Ogretmen	Ege University
Prof. Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu	Hacettepe Üniversitesi	Prof. Dr. Suleyman Sadi Seferoglu	Hacettepe University
Prof. Dr. Diğdem Müge Siyez	Dokuz Eylül Üniversitesi	Prof. Dr. Digdem Muge Siyez	Dokuz Eylul University
Prof. Dr. Semra Sungur	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Prof. Dr. Semra Sungur	Middle East Technical University
Prof. Dr. Halil Yurdugül	Hacettepe Üniversitesi	Prof. Dr. Halil Yurdugul	Hacettepe University
Doç. Dr. Bertan Akyol	Adnan Menderes Üniversitesi	Assoc. Prof. Bertan Akyol	Adnan Menderes University
Doç. Dr. Mine Aladağ	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Mine Aladag	Ege University
Doç. Dr. Zeynep Alat	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Zeynep Alat	Ege University
Doç. Dr. Esen Altunay	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Esen Altunay	Ege University
Doç. Dr. Hakan Atılğan	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Hakan Atilgan	Ege University
Doç. Dr. Salih Bardakçı	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Assoc. Prof. Salih Bardakci	Tokat Gaziosmanpasa University
Doç. Dr. Alper Başbay	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Alper Basbay	Ege University
Doç. Dr. Makbule Başbay	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Makbule Basbay	Ege University
Doç. Dr. T. Oğuz Başokçu	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. T. Oguz Basokcu	Ege University
Doç. Dr. Osman Ferda Beytekin	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Osman Ferda Beytekin	Ege University
Doç. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Zeynep Cihangir Cankaya	Ege University
Doç. Dr. Pınar Çavaş	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Pinar Cavas	Ege University
Doç. Dr. Aysel Çoban	Hacettepe Üniversitesi	Assoc. Prof. Aysel Coban	Hacettepe University
Doç. Dr. Emine Eratay	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Assoc. Prof. Emine Eratay	Abant Izzet Baysal University
Doç. Dr. Cem Ali Gizir	Mersin Üniversitesi	Assoc. Prof. Cem Ali Gizir	Mersin University
Doç. Dr. Lütfi İncikabı	Kastamonu Üniversitesi	Assoc. Prof. Lutfi Incikabi	Kastamonu University
Doç. Dr. Jale İpek	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Jale Ipek	Ege University
Doç. Dr. Didem Koşar	Hacettepe Üniversitesi	Assoc. Prof. Didem Kosar	Hacettepe University
Doç. Dr. Serkan İzmirli	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Assoc. Prof. Serkan Izmirli	Canakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Havva Eylem Kaya	Süleyman Demirel Üniversitesi	Assoc. Prof. Havva Eylem Kaya	Suleyman Demirel University
Doç. Dr. Tarık Kışla	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Tarik Kisla	Ege University
Doç. Dr. Sibel Sönmez	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Sibel Sönmez	Ege University
Doç. Dr. Erhan Şengel	Uludağ Üniversitesi	Assoc. Prof. Erhan Sengel	Uludag University
Doç. Dr. Yılmaz Tonbul	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Yilmaz Tonbul	Ege University
Doç. Dr. Tarık Totan	Adnan Menderes Üniversitesi	Assoc. Prof. Tarik Totan	Adnan Menderes University
Doç. Dr. Öner Uslu	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Oner Uslu	Ege University
Doç. Dr. Sevinç Mert Uyangör	Balıkesir Üniversitesi	Assoc. Prof. Sevinc Mert Uyangor	Balikesir University
Doç. Dr. Gülşen Ünver	Ege Üniversitesi	Assoc. Prof. Gulsen Unver	Ege University
Doç. Dr. Zehra Yakar	Pamukkale Üniversitesi	Assoc. Prof. Zehra Yakar	Pamukkale University
Doç. Dr. Beyhan Zabun	Gazi Üniversitesi	Assoc. Prof. Beyhan Zabun	Gazi University

Cilt 20 – Sayı 1 için Hakem Listesi –devam

List of Reviewers for Volume 20 – Issue 1 –continued

Dr. Öğr. Üyesi Kemal Altıparmak	Ege Üniversitesi	Assist. Prof. Kemal Altıparmak	Ege University
Dr. Öğr. Üyesi Meral Uras Başer	Pamukkale Üniversitesi	Assist. Prof. Meral Uras Baser	Pamukkale University
Dr. Öğr. Üyesi Meltem Budak	Bahçeşehir Üniversitesi	Assist. Prof. Meltem Budak	Bahcesehir University
Dr. Öğr. Üyesi Alev Ateş Çobanoğlu	Ege Üniversitesi	Assist. Prof. Alev Ates Cobanoglu	Ege University
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Çobanoğlu	Pamukkale Üniversitesi	Assist. Prof. Fatma Cobanoglu	Pamukkale University
Dr. Öğr. Üyesi Onur Dönmez	Ege Üniversitesi	Assist. Prof. Onur Donmez	Ege University
Dr. Öğr. Üyesi Erol Esen	Celal Bayar Üniversitesi	Assist. Prof. Erol Esen	Celal Bayar University
Dr. Öğr. Üyesi Hülya Gölgesiz Gedikler	Ege Üniversitesi	Assist. Prof. Hulya Golgesiz Gedikler	Ege University
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Göktaş	Adnan Menderes Üniversitesi	Assist. Prof. Ibrahim Goktas	Adnan Menderes University
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk İslim	Ahi Evran Üniversitesi	Assist. Prof. Omer Faruk Islim	Ahi Evran University
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Nilay Kayhan	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Assist. Prof. Hatice Nilay Kayhan	Hasan Kalyoncu University
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi Özeke Koçabaş	M. Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	Assist. Prof. Ezgi Ozeke Kocabas	M. Sinan Guzel Sanatlar University
Dr. Öğr. Üyesi İlknur Reisoğlu	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Assist. Prof. Ilknur Reisoglu	Recep Tayyip Erdogan University
Dr. Öğr. Üyesi Emine Şendurur	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Assist. Prof. Emine Sendurur	Ondokuz Mayıs University
Dr. Öğr. Üyesi Türkan İrmak Yılmaz	Ege Üniversitesi	Assist. Prof. Turkan Irmak Yilmaz	Ege University
Öğr. Gör. Dr. Hanife Kahraman	Ege Üniversitesi	Lecturer Dr. Hanife Kahraman	Ege University
Dr. Mehmet Nurullah Akkurt	Ege Üniversitesi	Dr. Mehmet Nurullah Akkurt	Ege University
Dr. Beril Ceylan	Ege Üniversitesi	Dr. Beril Ceylan	Ege University
Dr. Psk. Dan. Öykü Özü Gökçe	Özel Kurum	Dr. Counselor Oyku Ozu Gokce	Private Practice
Dr. Derya Orhan Göksun	Adıyaman Üniversitesi	Dr. Derya Orhan Goksun	Adıyaman University
Dr. Betül Meydan	Ege Üniversitesi	Dr. Betul Meydan	Ege University
Dr. Burcu Pamukçu	Ege Üniversitesi	Dr. Burcu Pamukcu	Ege University

İçindekiler

Table of Contents

Cinsellikle ilgili konularda iletişim ile evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutum: Üniversite sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü [Araştırma Makalesi] Melisa Ebeoğlu ve Eda Karacan	1-19	Sexual communication and attitudes toward premarital sexuality: Role of the university class level and gender [Research Paper] Melisa Ebeoglu and Eda Karacan
Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri [Araştırma Makalesi] Saadet Zümbül	20-36	Mindfulness and forgiveness as predictors of psychological well-being levels of teacher candidates [Research Paper] Saadet Zumbul
Çevrimiçi dinleme ödevlerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi [Araştırma Makalesi] Cemal Bıyıklı, Ali Kağan Şener, Evrim Burçe Dönmezer ve Arzu Denktaş	37-50	Effect of the online listening assignments on listening comprehension skill [Research Paper] Cemal Bıyıklı, Ali Kagan Sener, Evrim Burce Donmezer, and Arzu Denktas
Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi dersine yönelik görüşleri [Araştırma Makalesi] Ulaş İlic ve Halil İbrahim Haseski	51-66	Pre-service teachers' views on lifelong learning and adult education course [Research Paper] Ulas Ilic and Halil Ibrahim Haseski
PISA 2012 okuduğunu anlama testine verilen yanıtların boyutluluğunun iki faktör modeline dayalı olarak incelenmesi [Araştırma Makalesi] Seval Kula Kartal	67-77	Examining dimensionality of responses to the PISA 2012 reading comprehension test based on the bifactor model [Research Paper] Seval Kula Kartal
Probleme dayalı öğrenmenin fen bilimleri öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişmelerine etkisi [Araştırma Makalesi] Tufan İnaltekin ve Fatma Şahin	78-112	The effects of problem based learning on development of preservice science teachers' pedagogical content knowledge [Research Paper] Tufan Inaltekin and Fatma Sahin
Eğitim yönetiminin özgünleşme ve özerkleşme sorunsalı [Derleme] Hazal Takmak	113-126	The originality and autonomy problem of educational administration [Review] Hazal Takmak
Göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri [Araştırma Makalesi] Esen Altunay ve Mehmet Dede	127-144	School administrators' opinions about cooperation among schools in the training process of immigrant students [Research Paper] Esen Altunay and Mehmet Dede
Demanslı hastalarla ilgilenen aile üyelerinin bakım veren yükünün incelenmesi [Araştırma Makalesi] Tuğba Atak ve Mustafa Özekes	145-161	Investigation of caregiver burdens of family members who looks after patients with dementia [Research Paper] Tugba Atak and Mustafa Ozekes
Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar [Araştırma Makalesi] Emine Balcı	162-179	Teachers' opinions about dyslexia and the challenges they face [Research Paper] Emine Balci
Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği [Araştırma Makalesi] Ramazan Yılmaz, Barış Sezer ve Halil Yurdugül	180-195	Investigation of university students e-learning readiness: example of Bartın university [Research Paper] Ramazan Yilmaz, Baris Sezer, and Halil Yurdugul
Bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliğine yönelik öğrenci, öğretmen ve okul kütüphanecisi görüşleri [Araştırma Makalesi] Nihal Menzi Çetin ve Buket Akkoyunlu	196-208	Student, teacher, and school librarian views on bibliographic citation QR code generation activity [Research Paper] Nihal Menzi Cetin and Buket Akkoyunlu
Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin ilkökul programlarının güncellenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Araştırma Makalesi] Taner Altun, Aybuke Baştürk ve Ahmet Gülay	209-222	Examining the views of primary school teachers and school administrators on the updating of primary school curriculum [Research Paper] Taner Altun, Aybuke Basturk, and Ahmet Gulay

İçindekiler –Devam

Table of Contents –Continued

1924-2009 tarihleri arasında Atatürkçülük ve Türk kültürü konularının Sosyoloji dersindeki yeri [Araştırma Makalesi] Sevda Koç Akran	223-243	The place of topics of Kemalism and Turkish culture in Sociology subject between 1924 – 2009 [Research Paper] Sevda Koc Akran
Veri ve olasılık öğrenme alanlarında yapılmış çalışmaların içerik analizi [Araştırma Makalesi] Tuğba Tosun ve Deniz Özen Ünal	244-261	A content analysis of the studies about data and probability learning areas [Research Paper] Tugba Tosun and Deniz Ozen Unal
Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Eğitsel Dijital Oyun Tasarımlarının ve Tasarım Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Hatice Yıldız Durak ve Fatma Gizem Karaoğlan Yılmaz	262-278	An Investigation of Prospective Teachers' Educational Digital Game Designs for Mathematics Teaching and Their Opinions on the Design Process [Research Paper] Hatice Yildiz Durak and Fatma Gizem Karaoglan Yilmaz
BÖTE Bölümlerine 2017 Yılında Yerleşen Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Faktörler [Araştırma Makalesi] Çiğdem Uz Bilgin, Melike Kavuk Kalender, M. Betül Yılmaz, Feza Orhan, Mukaddes Erdem ve Soner Yıldırım	279-290	The Factors Affecting the University Preferences of Students Who were Placed in CEIT Departments in 2017 [Research Paper] Cigdem Uz Bilgin, Melike Kavuk Kalender, M. Betul Yilmaz, Feza Orhan, Mukaddes Erdem, and Soner Yildirim
Lider-Üye Etkileşiminin Öğretmen Stres, Tükenmişlik ve Depresyonu Üzerindeki Rolü [Araştırma Makalesi] Selçuk Demir	291-304	The Role of Leader-Member Exchange in Teacher Stress, Burnout, and Depression [Research Paper] Selcuk Demir
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Nur Uygun ve İshak Kozikoğlu	305-321	Examining Social Competence Behaviors of Children Attending Preschool Education Institutions [Research Paper] Nur Uygun and Ishak Kozikoglu
Ergenler İçin Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği: Türkçe Uzun ve Kısa Formun Psikometrik Özellikleri [Araştırma Makalesi] Yağmur Soylu, Ali Serdar Sağkal ve Yalçın Özdemir	322-334	Mental Toughness Scale for Adolescents: Psychometric Properties of Turkish Long and Short Form [Research Paper] Yagmur Soylu, Ali Serdar Sagkal, and Yalcin Ozdemir

Cinsellikle İlgili Konularda İletişim ile Evlilik Öncesi Cinselliğe Yönelik Tutum: Üniversite Sınıf Düzeyinin ve Cinsiyetin Rolü*

Melisa Ebeoğlu**¹ ve Eda Karacan²

Öz

Cinsel tutum ve davranışlar erken yaşlarda temel olarak aileden etkilenirken, sonrasında akran etkileri daha önemli hale gelmektedir. Üniversite döneminde, ailenin denetiminin azalması ve üniversite ortamının kendi içindeki kültürü cinselliğe yönelik tutum ve davranışları etkileyen önemli faktörler olmaktadır. Mevcut çalışmada, cinsiyete ve üniversitenin başlarında veya sonlarında olmaya bağlı olarak üniversite öğrencilerinin anne, baba ve akranla cinsel konularda iletişimleri, anne, baba ve akrandan algıladıkları cinsel onayları ve evlilik öncesi cinsellik ile namusa yönelik tutumlarındaki farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Ankara’da çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 18-27 yaş aralığındaki 377 katılımcıya (263 kadın; 114 erkek) *Cinsel Konularda İletişim ve Onay Ölçeği*, *Evlilik Öncesi Cinselliğe Bakış Ölçeği*, *Cinsel Tutum Ölçeği*, *Namusa İlişkin Tutumlar Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu* uygulanmıştır. Analizler sonucunda, özellikle kadınlar arasında üniversitenin son yıllarında cinselliğe yönelik tutumlarda izin vericiliğinin arttığı bulunmuştur. Ayrıca evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu hem kadınlarda hem de erkeklerde cinsel izin vericilik, namusa ilişkin tutum ve arkadaşın cinsel onayının anlamlı olarak yordadığı, ancak erkeklerde kadınlardan farklı olarak annenin cinsel onayının da evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu anlamlı olarak yordadığı elde edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda kadın ve erkekler için cinselliğe yönelik atfedilen kültürel değer ve tutumların halen devam ettiği görülmüştür. Çalışmanın bulguları, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyo-kültürel yaklaşımlar temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Cinsel iletişim
Cinsel onay
Evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutum
Namus
Üniversite öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
10 Temmuz 2018
Kabul Tarihi
11 Ocak 2019
Makale Türü
Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egcefd.442010

Sexual Communication and Attitudes Toward Premarital Sexuality: Role of the University Class Level and Gender*

Abstract

Sexual attitudes and behaviors are mainly affected by parents at early ages, and then peer influence becomes more important. During college years, less parental control and cultural environment of universities have significant effect on sexual attitudes and behaviors. It was aimed to determine the difference in individuals’ sexual communication level with their parents and best friends, perceived sexual approval from parents and best friends, attitudes toward premarital sexuality and honor, according to university class level and gender. *Sexual Communication and Approval Scale*, *Attitude Toward Premarital Sexuality Scale*, *Sexual Attitude Scale*, *Attitudes Toward Honor Scale* and *Demographic Information Form* were collected from 377 university students (263 female; 114 male) studying in Ankara, whose age ranged between 18-27. Results revealed that sexual permissiveness in the last years of university have increased especially among women. In addition, sexual permissiveness, attitudes toward honor, and peers’ approval of sexuality emerged as significant predictors of premarital sexual attitudes among men and women, while mother’s approval of sexual activity is also a significant predictor among men. This study shows that the cultural values and attitudes attributed to sexuality for men and women are still continuing. The results were discussed in terms of gender roles and socio-cultural approaches.

Keywords

Sexual communication
Sexual approval
Attitude towards premarital sexuality
Honor
College students

Article Info

Received
July 10, 2018
Accepted
January 11, 2019
Article Type
Research Paper

Atf: Ebeoğlu, M. ve Karacan, E. (2019). Cinsellikle ilgili konularda iletişim ile evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutum: Üniversite sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 01–19. doi: 10.12984/egcefd.442010

* Bu çalışma, Melisa Ebeoğlu tarafından Doç. Dr. Eda Karacan danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from master thesis prepared by Melisa Ebeoğlu under the supervision of Assoc. Prof. Eda Karacan]

** Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹ Ufuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye, melisaeboglu@gmail.com

² Ufuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye, edakaracan@yahoo.com

Extended Abstract

Introduction

Attitudes and behaviors toward sexuality is mainly developed in family context, and therefore communicating with parents on sexual issues is one of the key factors affecting sexual attitude and behavior of adolescents (Shtarkshall, Santelli, & Hirsch, 2007). While sexual attitudes and behaviors are primarily influenced by the family at an early age, later peers and the university environment become more influential on the adolescents' sexual attitudes and behaviors (Orçın, Aras, & Açık, 2003). Specifically, studies mentioned that individuals seem to be more tolerant towards the premarital sexuality of women in senior year of university. Therefore, cultural environment of university seem to make a difference on attitudes toward sexuality, especially for women (Ozan, Aras, Şermin, & Orçın 2004; Ozan et al., 2010).

The aim of this study is to investigate being whether at the beginning of or at the end of the university and gender make a difference in individuals sexual communication level with their parents and best friends, perceived sexual approval from parents and best friends, attitudes toward premarital sexuality, and honor within a developmental perspective.

Method

The participants were 377 (263 female and 114 male) single undergraduate and graduate students from Ankara (aged from 18 to 27; $M = 21.50$; $SD = 2.27$). Female participants' mean age was 21.33 ($SD = 2.21$) and male participants' mean age was 21.89 ($SD = 2.38$). Data were collected through self-report questionnaires including the *Sexual Communication and Approval Scale*, *Attitude toward Premarital Sexuality Scale*, *Sexual Attitude Scale*, *Attitudes toward Honor Scale* and *Demographic Information Form*. Firstly, participants were informed about this study by researchers. Then the questionnaires were administered to the students in their universities during lesson hours. The completion of the questionnaires took nearly 40 minutes.

Findings

Results firstly revealed that male university students had more sexual experience than female university students and had the first sexual intercourse at an earlier age. Furthermore, participants stated that they mostly get the first information on sexuality from their friends, and it is respectively followed by media, family, and other resources (school, book, etc.).

Secondly, differences in gender and university class level were tested by means of MANCOVA with sexual attitudes, attitude toward premarital sexuality, sexual communication with and approval of parents and friends, and attitudes toward honor as the dependent variables. Place in which they have lived for the longest time after they were 10 years old as the covariate. In terms of gender differences, while female mostly preferred to communicate with their mothers, male preferred to communicate with their fathers. There is no gender difference regarding the attitudes toward honor. When the differences related to the university class level are considered, senior students have more positive attitude towards premarital sexuality, associate women's virginity less with honor, have higher level of sexual communication with both parents and friends, and perceive higher sexual approval from both their parents and best friends than freshmen students. In addition, women participants who were at the end of the university were found to have a higher scores in terms of sexual approval of friends, attitudes toward premarital sexuality, sexual permissiveness, and sexual instrumentality than women participants at the beginning of the university.

Finally, in order to determine which variables predict attitudes towards premarital sexuality, multiple hierarchical regression analysis was conducted for female and male participants separately. Attitudes towards premarital sexuality, sexual permissiveness, attitude towards honor, and friends' sexual approval have been significantly predicted in both female and male samples, only in male sample mother's approval of sexual activity had also significant effect on premarital sexuality.

Discussion and Conclusion

Consistent with other studies in the literature (Aşkun & Ataca, 2007; Karacan & Balamir-Bektaş, 2016), finding in favor of men with regard to the amount and age of sexual experience is believed to arise from the fact that men are more liberally trained in sexuality, and that social control over sexual behavior is primarily based on women. The finding that participants obtained the first information about sexuality from their friends was similarly consistent with many studies in the literature (Bulut, Nalbant, & Çokar, 2002; Gökengin et al., 2003).

In terms of gender differences, it was found that communication in sexual issues occurred between parents and children of the same sex. It is believed that there is a differentiation in this respect as boys and girls have different developmental experiences and therefore feel themselves more comfortable when talking to the same sex parents who have undergone similar sexual development processes (Topkaya, 2012). Furthermore, there is no difference between genders in terms of attitude towards honor in this study. This finding is important in terms of showing that the value judgments about honor that require sexual avoidance for women continue. When the differences related to the university class level are considered senior students have more positive attitude towards premarital sexuality, associate women's virginity less with honor, have higher level of sexual communication with both parents and friends, and perceive higher sexual approval from both their parents and best friends compare to freshmen students. These differences stem from the fact that university environment is relatively comfortable, that most of the students are living apart from the family or change in parallel with the progress of age and education level (Akın & Özvarış, 2004). When the interaction effect is evaluated, only senior female students had more positive attitudes toward premarital sexuality and perceived more sexual approval from their best friends. This is due to the fact that men's sexual experience is approached tolerantly already in pre-university periods (Duyan, 2004; Ozan et al., 2004) and that peer groups, who are not under the supervision of their parents, have more influence in university culture.

When the results of hierarchical regression analysis are evaluated, attitudes towards premarital sexuality, sexual permissiveness, attitude towards honor, and friends' sexual approval have been significantly predicted in both female and male samples, only in male sample mother's approval of sexual activity had also significant effect on premarital sexuality. Since mother's and father's sexual approval is highly correlated, especially for the male sample, only the approval of the mother is included in the analysis, so the approval of the mother expresses the father's approval in a sense. Additionally, Sancar (2009; 2012), who deals with the Turkish modernization period on the basis of gender roles, states that the control of the forms of child rearing and sexuality are generally seen as concern of mothers. Since, in Turkey permissiveness for premarital sexuality is largely not accepted for women but accepted for men, it seems that sexual approval of mother was not a significant predictor for female sample, but sexual approval of mother was a significant predictor towards premarital sexuality in male sample.

In sum, even though attitudes and behaviors towards sexuality are transmitted as social values through various channels (media, peer relationships, etc.), they are basically encountered as a subject under the supervision of the family. However, it seems that the approval of the social environment is more important when this supervision is perceived more loosely as in the university environment. The main contribution of this study is that senior women students perceived more sexual approval from their friends, confirmed premarital sexuality, and regarded sexuality as an instrument. In addition to the contributions of the research, there are some limitations of this study, such as the collection of data only from the students studying at various universities in Ankara and the fact that the data collection tools used in the study are self-report instruments. These limitations can be avoided in future studies by taking measurements from parents and friends as well as university students. Finally, it is envisaged that the inclusion of variables such as gender roles, social control, parental supervision, and religious attitude into future research, will fill a significant gap in the literature.

Giriş

Biyolojik, psikolojik, sosyoekonomik, kültürel ve dini faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda yaşanan cinsellik, sosyal kurallar ve değer yargıları ile belirlenmiş olup iki insanın uyum içindeki beraberliği ile cinsel hazzı içeren özel bir yaşantıdır (Basset ve Kaim, 2000; Gülsün, Ak ve Bozkurt, 2009). Birçok gelişim kuramı ergenlik döneminin, cinsel tutum ve davranışların gelişiminde önemli bir dönem olduğunu belirtmektedir. Cinsel organlarda fiziksel ve işlevsel değişikliklerin meydana gelmesi ile cinsel kimlik gelişiminin ön plana çıkması, cinselliğin ergenlik döneminde önemli hale gelmesine neden olan faktörlerden bazılarıdır (Set, Dağdeviren ve Aktürk, 2006). Cinselliğin ergenlik döneminde önemli hale gelmesinde ergenlik döneminin sonlarına doğru bireyselleşmesini tamamlayan, kendini diğer yetişkinlerden duygusal anlamda bağımsızlaştıran ve sevgi arayışı bulunan gencin her iki cinsten akranlarıyla daha olgun ilişkiler kurmaya hazır olması da etkilidir (Akalın, 2006; Set ve ark., 2006). Ayrıca 21. yüzyıldaki koşullar bireylerin hayatlarını rahat bir şekilde devam ettirmek için yüksek öğrenim görmelerini gerektirmekte, bu da gençlerin evliliği yirmili yaşlarının sonuna ertelemeleri ile evlilik öncesi cinselliği deneyimleme gibi isteklerini beraberinde getirmektedir (Arnett, 2007).

Cinsel tutum ve davranışlar genel olarak bireyin ailesinden, başkalarıyla olan ilişkilerinden ve yaşam koşullarından etkilenmekte olup (Snegroff, 2000), cinsellik konusunda her kültürün kendi normları bulunmaktadır (Aşkun, 2000; Bogle, 2008). Toplumların cinsellikle ilgili ürettikleri kurallar zaman içerisinde aile ve evlilik kurumları ile bağlantılı bir gelişim sürecine girmiştir. Cinsellik ve evlilik arasında oluşan bu bağ da evlilik öncesi cinsel ilişki gibi bir kavramın ortaya çıkmasına neden olmuştur (Sakallı, Karakurt ve Uğurlu, 2001). Birçok batı kültüründe evlilikte bekâret beklentisi ortadan kalkmış olup (Broude, 1975) doğudan batıya gittikçe, gençlerde evlilik öncesi cinsel ilişkinin daha kabul edilebilir olduğu (Yasan, Tamam, Özkan ve Gürgeç, 2009) ve evlilik öncesi cinsel ilişki için cinsiyetler arasında hemen hemen hiç farkın kalmadığı (Darroch, Singh ve Frost, 2005; Finer, 2007; Traeen ve Kvaalem, 2007) dikkat çekmektedir. Ancak Türkiye ve diğer Müslüman ülkeler ile bazı doğu ülkelerinde (örn., Çin, Japonya vb.) özellikle kadınlar için cinsellik konusunda sınırlamaların daha çok olduğu ve evlilik öncesi cinsel ilişkinin nadiren yaşandığı görülmektedir (Aşkun ve Ataca, 2007; Yasan ve ark., 2009). Türkiye’de yapılan çalışmalarda benzer olarak evlilik öncesi cinsel ilişki deneyimi olan kişilerin çoğunlukla erkekler olduğu (Aşkun, 2000; Yıldırım, 2008) ve erkeklerin kadınlardan daha erken yaşta cinselliği deneyimledikleri (Aşkun, 2000) belirtilmektedir. Ayrıca Türkiye’de erkeklerin evlilik öncesi cinsel ilişki yaşama konusunda daha özgür algılandığı ve buna hoşgörü ile yaklaşıldığı görülürken, kadınların evlilik öncesi cinsel ilişki yaşamalarına karşı daha fazla olumsuz tutum sergilendiği saptanmıştır (Kaya, Serin ve Genç, 2007; Sakallı ve ark., 2001; Topkaya, 2012).

Kadınların evlilik öncesinde cinsel ilişki yaşamalarının kabul görmemesi ve evliliklerde bekâret beklentisinin olması, kadın cinselliğinin bastırılması ile evlilik öncesinde cinsel ilişki yaşayan kadınların etiketlenmesi eğiliminin en temel nedenini oluşturmaktadır (Çevik, Tapucu ve Aksoy, 2003). Çünkü kadının cinsel saflığı onun “namuslu kadın” olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Kardam, 2005). Namus kavramı Dünya’da hem kadınlar hem erkekler için doğruluk, dürüstlük ve erdemlilik gibi olumlu davranışlar olarak tanımlanmasına rağmen (Sakallı-Uğurlu ve Akbaş, 2013; Vandellos ve Cohen, 2003), erkek egemen yapının varlığını sürdürdüğü ülkemizde namus kültürü erkeğe cinselliği yaşama anlamında her türlü rahatlığı sağlamakta olup kadından, erkeğin ve ailesinin denetiminde bir yaşam sürmesini beklemektedir (Tezcan, 1999; Üskül, Cross, Sunbay, Gerçek-Swing ve Ataca, 2012). Namus konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda namus kavramı ile bekâretin ilişkilendirildiği görülmektedir (Okuy, 2007; Vargün, 2002). Benzer şekilde, diğer çalışmalarda özellikle erkeklerin, kadınların evlilik öncesinde cinselliği deneyimlemelerini uygun bulmadığı (Sakallı-Uğurlu ve Glick, 2003) ve kadına ilişkin namus algısına yönelik tutumlarının kadınlara göre daha olumsuz olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Vargün, 2002).

Cinsellik toplumsal güçler tarafından denetim altında tutulmakta (Bayhan, 2012) ve özellikle aile ile din kurumu, cinsel davranışları yönlendiren en temel sosyal kurumlar arasında yer almaktadır (DeLamater, 1981; Karacan ve Balamir Bektaş, 2016). Dolayısıyla, toplumun sahip olduğu değer yargıları ile normatif kuralların aile kurumunda yoğun olarak görülmesine bağlı olarak (Bağlı ve Sever, 2005), cinsel tutum ve davranışların doğrudan veya dolaylı olarak ebeveynlerden çocuğa aktarılmasının kaçınılmaz olduğu bilinmektedir (Jaccard, Dodge ve Dittus, 2002; Kotchick, Shaffer, Forehand ve Miller, 2001). Hem ülkemizde hem de gelişmekte olan diğer ülkelerde, ergenlerin cinsel konularda ilk bilgilerini arkadaşlarından aldıklarını gösteren çalışmalar ağırlıkta olsa da (Civil ve Yıldız, 2010; Kaya, Serin ve Genç, 2007; Orçın, Aras ve Açık, 2003) bu konulardaki ilk bilgilerini annelerinden aldıklarını belirten çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır (Bulut, Nalbant ve Çokar, 2002; Gölbaşı, 2002). Ayrıca cinsellikle ilgili konuların genellikle aynı cinsiyetten ebeveyn ile çocuk arasında konuşulduğunu gösteren bulguların yanı sıra (Eroğlu ve Gölbaşı, 2005; Karacan ve Balamir-Bektaş, 2016; Zhang, Li, Shah, Baldwin ve Stanton, 2007), ergenlerin cinsel konularda babalarındansa anneleriyle konuşmayı tercih ettiği (Jordan, Price ve Fitzgerald, 2000; Ogle, Glasier ve Riley, 2008) ve erkek ergenlerin anne babalarıyla eşit oranda konuştuğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Dutra, Miller ve Forehand, 1999). Ancak pek çok aile içerisinde cinsellik hakkında paylaşımın yüksek düzeylerde olmadığı görülmektedir (Bulut

ve Gölbaşı, 2009). Oysaki yapılan bazı çalışmalarda (Deptula, Henry ve Schoeny, 2010; Fingerson, 2005; Velez-Pastrana, Gonzalez-Rodriguez ve Borges-Hernandez, 2005), aile ile çocuk arasındaki cinsel konularda iletişimin yüksek olmasının, ergenlerin evlilik öncesi cinsel ilişki yaşama oranının ve cinsel ilişki sıklığının daha düşük olmasıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulguların aksine yapılan başka bir çalışmada anneyle cinsel konularda iletişim sıklığının artmasıyla ergenin beş-altı yıl sonraki cinsel partnerlerinin sayısındaki artış arasında bir ilişki olduğu belirlenmiş olup (Khurana ve Cooksey, 2012), bunun ergenin, annesinin bu konudaki konuşmasını onun cinsel ilişkide bulunmasını onayladığı şeklinde algılamasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla ergen tarafından algılanan ebeveynin cinsel onayı, cinsel konularda iletişim ile beraber ele alınması gereken önemli konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geleneksel olarak aileler, çocuklarının erken ergenlik döneminde cinselliği deneyimlemelerini onaylamamakta (Furstenberg, Hecceg-Baron ve Jemail, 1981; Reiss, 1981) ve bu durumu onların sosyal aktivitelerini, gece evde olmadıkları saatleri ve arkadaş ilişkilerini sınırlayarak kontrol altında tutmaya çalışmaktadırlar (Newcomer ve Udry, 1984). Ergenlerin büyük çoğunluğu da annelerinin, cinsel ilişki yaşamalarını onaylamadığını düşündüklerini belirtmektedirler (Jaccard, Dittus ve Gordon, 1996). Ancak daha büyük yaştaki ergenlerin cinsel davranışlarına ilişkin ailelerinden daha düşük kontrol algıladıkları ve cinsel ilişki deneyimlerinin olduğu görülmektedir (Newcomer ve Udry, 1984). Bunun yanı sıra ergenlerin yaşı arttıkça annelerinin de bu konuda daha onaylayıcı olma yönündeki eğilimleri artmaktadır (Dittus ve Jaccard, 2000). Aileden algılanan cinsel onay ile ergenin cinsel davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar değerlendirdiğinde, genel olarak aileden algılanan cinsel onay ile cinsel sağlık riskleri arasında ilişki olduğu saptanmış (Resnick ve ark., 1997; Romer ve ark., 1999) ve özellikle anneden algılanan cinsel onayın cinsel ilişkinin başlangıç zamanı ile de ilişkili olduğu görülmüştür (Jaccard, Dittus ve Gordon, 1998; Somers ve Paulson, 2000). Bu bulguların aksine Türkiye’de yürütülen bir çalışmada Akgün (2000) ergenin, ailesinin cinsel onayı olmadığına dair algısının yüksek olduğu durumda, cinselliği deneyimlemesinin daha olası olduğunu bulmuştur. Aileden algılanan cinsel onay, cinsiyet farklılıkları açısından ele alındığında ise erkek ergenlerin kızlara göre ailelerinden daha fazla onay algıladıkları (Moore ve Rosenthal, 1991), kızların babalarının cinsel onayının olmamasını erkeklerden daha çok sezdigi ve erkeklerin annelerinin cinsel onayının olmamasını, babalarının cinsel onayının olmamasından daha çok sezdigi dikkat çekmektedir (Hampton, Jeffery, McWatters ve Smith, 2005).

Ergenlik ve beliren yetişkinlik döneminde toplum ve ailenin yanı sıra akranların da cinsel tutum ve davranışlar üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Orçın, Aras ve Açık, 2003). Akran etkisi, ergenlerin cinsellik hakkında akranlarının tutumlarını doğrudan kabul etmesi şeklinde olabildiği gibi arkadaşlarından aldığı cinsel bilgilerin, onların cinsel ilişkiye girip girmeme konusundaki kararını etkileyerek de olabilmektedir. Yapılan çalışmalarda ergenlerin daha popüler olmak adına cinsel deneyime sahip gençleri arkadaş olarak tercih ettikleri görülmüş olup (Newcomer, Udry ve Cameron, 1983), cinselliğe geçişinde akran grubunun cinsel aktifliğinin etkisinin yüksek olduğu saptanmıştır (Jessor ve Jessor, 1975; Schulz, Bohrnsted, Borgatta ve Evans, 1977). Hampton ve arkadaşlarının (2005) çalışmasında da bu konuda gençlerin cinsel ilişkisi olan akran sayısına dair algısının, aileden algıladığı cinsel onaydan daha etkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla akranların, ergen cinsel davranışı üzerindeki en büyük denetim gücünü oluşturduğu söylenebilir (Woodroof, 1985). Cinsel konularda iletişim açısından akranlar değerlendirildiğinde ise öğrencilerin cinsel konulara ilişkin ilk bilgi kaynağını akranların oluşturduğu (Civil ve Yıldız, 2010; Kaya, Serin ve Genç, 2007) ve ergenlerin cinsel konularda akranlarıyla daha çok konuştukları saptanmıştır (Prinstein ve Dodge, 2008). Ayrıca yapılan çalışmalarda ergenlerin arkadaşlarıyla konuşurken aileleriyle konuşmaktan daha rahat oldukları (Guzman ve ark., 2003) ve cinselliğe yönelik tutumlar açısından akranlarını ebeveynlerinden daha liberal algıladıkları da görülmüştür (Billy ve Udry, 1985).

Ergenlik döneminin sonları ile gençlik döneminin başlarına denk gelen dönem genellikle üniversitedeki öğrenim yıllarını kapsamaktadır (Karabulutlu ve Kılıç, 2011). Üniversite dönemi, kimlik ve bağımsızlık kazanma çabalarının yanı sıra (Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005) öğrencilerin bu dönemde cinsel açıdan aktif hale gelme gibi farklı yaşantılara açık olmaları açısından da önemlidir (Güngör, 2000). Cinsel tutum ve davranışlar erken yaşlarda temel olarak aileden etkilenmekteyken, ileri yaşlarda akranlar ve üniversite ortamı üniversite öğrencilerinin cinsel tutum ve davranışları üzerinde daha fazla etkili olmaya başlamaktadır (Orçın, Aras ve Açık, 2003). Örneğin, Tıp fakültesi öğrencileriyle yapılan bir çalışmada erkeklerin, hem birinci hem altıncı sınıfta kadınların evlilik öncesi cinsel deneyim yaşamasına hemcinslerinin yaşamasından daha olumsuz yaklaştığı görülürken, tüm katılımcıların son sınıfta kadınların evlilik öncesi cinselliğine birinci sınıftan daha hoşgörülü olduğu bulunmuştur (Özan, Aras, Şermin ve Orçın, 2004). Benzer şekilde Özan ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında da kadınların birinci sınıfa kıyasla stajyer doktor (intern) oldukları zaman evlilik öncesi cinselliği deneyimlemelerine daha olumlu yaklaştığı görülmüştür.

Özetle ailenin ve toplumun ergenlerin cinsel tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmasının yanı sıra bu dönemdeki cinsel tutum ve davranışlar, aile denetiminin azalması, akran etkisinin artması ve üniversite ortamının içerisinde kendine ait bir kültürü barındırması gibi sebeplerden ötürü üniversite bağlamından da etkilenmektedir. Ayrıca ülkemizde evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutum ve davranışlarda

kültürel temelli cinsiyet farklılıklarının çeşitli alanlarda etkisini sürdürmesine rağmen (Ekşi, 1990), son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda kadınların evlilik öncesi cinselliği yaşamlarına toleransın (Sakallı ve ark., 2001) ve gençlerde cinsel olarak aktif olma oranlarının geçmişe göre az da olsa arttığı görülmektedir (Aşkun, 2000). Ancak, bu artışın kırsal kesimlere kıyasla sosyal denetimin daha az sıkı olduğu metropollerde yaşandığı dikkat çekmektedir (Karacan ve Balamir Bektaş, 2016). Her ne kadar Türkiye’de evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutum (örn. Sakallı ve ark., 2001) ve cinselliğe yönelik iletişim konularında (örn. Topkaya, 2012) çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da bu konudaki araştırmaların halen daha sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı üniversite eğitiminin başında ve sonunda olan bireylerin anne, baba ve akran ile kurulan cinsel iletişim ve onlardan algılanan cinsel onay düzeyi ile evlilik öncesi cinselliğe ve namusa ilişkin tutum ve davranışlara ilişkin açıklamaları gelişimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu doğrultuda, ilk olarak cinsel konularda iletişim ve onay açısından kadınların daha çok anne ve yakın arkadaşları ile erkeklerin ise daha çok babaları ve yakın arkadaşları ile cinsel konularda iletişim kuracağı ve cinsel onayın erkekler için daha yüksek olacağı beklenilmektedir. Ayrıca, cinsiyete bağlı olarak evlilik öncesi cinselliğe ve namusa yönelik tutumlarda erkeklerin kadınlara kıyasla daha muhafazakâr görüşe sahip olacakları da beklenilmektedir. Ancak, üniversite eğitiminin başında olmaya kıyasla sonunda olmanın evlilik öncesi cinselliğe ve namusa yönelik tutumlarda daha esnek görüşe sahip olmayı sağlayacağı araştırmanın bir diğer beklentisidir. Son olarak, evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu kadın ve erkeklerde farklı düzeyde olmakla birlikte anne, baba ve akran ile kurulan cinsel iletişim ve onlardan algılanan cinsel onay düzeyi ile kendi cinsel tutumları ve namusa ilişkin tutumlarının anlamlı düzeyde yordayacağı beklenilmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın verileri 2014/2015 Bahar yarıyılında Ankara’da farklı üniversitelerde (Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Ufuk Üniversitesi) öğrenim gören 263’ü kadın, 114’ü erkek olmak üzere toplam 377 bekar lisans ve lisansüstü üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Katılımcıların yaşları 18 ile 27 (*Ort.* = 21.50; *SS* = 2.27) arasında değişmekte olup, kadın katılımcıların yaş ortalaması 21.33 (*SS* = 2.21) iken, erkek katılımcıların yaş ortalaması 21.89’dur (*SS* = 2.38). Katılımcılara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1
Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler (*N* = 377)

Değişkenler	Kadın (<i>n</i> = 263)	Erkek (<i>n</i> = 114)
Yaş		
<i>Ort.</i> (<i>SS</i>); ranj	21.33 (2.21); 18-27	21.89 (2.38); 18-27
Sınıf		
Üniversitenin Başları	123 (% 46.8)	62 (% 54.4)
Üniversitenin Sonları	140 (% 53.2)	52 (% 45.6)
Yaşamın Çoğunu Geçirdiği Yer		
Büyükşehir	156 (% 59.3)	77 (% 67.5)
Batı Şerit (Marmara,Ege, Akdeniz)	42 (% 16.0)	18 (% 15.8)
Orta Şerit (Karadeniz, İç Anadolu)	43 (% 16.3)	11 (% 9.6)
Doğu Şerit (Doğu Anadolu, GDA)	21 (% 8.0)	8 (% 7.0)
Kiminle Birlikte Yaşadığı		
Ailesiyle	96 (% 36.5)	43 (% 37.7)
Sadece Annesiyle	10 (% 3.8)	5 (% 4.4)
Yurtta	85 (% 32.3)	36 (% 31.6)
Evde Ev Arkadaşlarıyla	41 (% 15.6)	19 (% 16.7)
Evde Yalnız	12 (% 4.6)	8 (% 7.0)
Akrabası/Tanıdığı ile Birlikte	10 (% 3.8)	2 (% 1.8)
Diğer	8 (% 3.0)	1 (% 0.9)
Algılanan SED	14 (% 5.3)	11 (% 9.6)
Ortanın altı		
Orta	153 (% 58.2)	54 (% 47.4)
Ortanın üstü	93 (% 35.4)	49 (% 43.0)
Cinsel Deneyim		
Evet	56 (% 21.3)	84 (% 73.7)
Hayır	208 (% 78.3)	30 (% 26.3)

Tablo 1 –devam

Değişkenler	Kadın (n = 263)	Erkek (n = 114)
İlk Cinsel İlişki Yaşı		
< 14 yaş	-	8 (% 7.0)
15-18 yaş arası	7 (% 2.7)	44 (% 38.6)
18-25 yaş arası	48 (% 18.3)	32 (% 28.1)
25 yaş >	2 (% 0.8)	-
Cinsel Bilgi Kaynağı		
Aile	61 (% 23.2)	22 (% 19.3)
Arkadaş	175 (% 66.5)	74 (% 64.9)
Medya	123 (% 46.8)	36 (% 31.6)
Diğer (Okul, Kitap vb.)	17 (% 6.5)	14 (% 12.3)

Veri Toplama Araçları

Cinsel Tutum Ölçeği. Hendrick ve Hendrick (1987) tarafından geliştirilen ve kısa formunun Türkçe’ye Karaçam, Totan, Korkmaz ve Koyuncu (2012) tarafından uyarlanan bu ölçeğin amacı cinselliğe yönelik tutumları değerlendirmektir. 23 maddelik ölçeğin alt boyutlarından “izin vericilik” gelişigüzel cinsellik, “doğum kontrolü” sorumlu ve hoşgörülü cinsellik, “paylaşım” idealist cinsellik, “araçsallık” ise biyolojik ve faydacı cinsellik olarak tanımlanmaktadır. 6’lı likert tipi olan ölçeğin her bir boyutundan alınan yüksek puanlar cinselliğin o alt boyutlarına ilişkin tutumun olumlu olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, Cronbach alfa katsayılarının izin vericilik boyutu için .86, doğum kontrolü için .84, paylaşım için .66 ve araçsallık için .69 olduğu görülmektedir (Karaçam ve ark., 2012). Bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayıları izin vericilik boyutu için .90, doğum kontrolü için .55, paylaşım için .66 ve araçsallık için .72 olarak hesaplanmıştır. Cinsel tutum ölçeğinin doğum kontrol ve paylaşım alt boyutları, ilgili boyutların güvenilirlik katsayılarının psikolojik bir test için kabul edilebilir güvenilirlik katsayısının (.70) altında olmasından dolayı (sırasıyla .55 ve .66) analizlere dahil edilmemiştir (Büyüköztürk, 2005).

Evlilik Öncesi Cinselliğe Bakış Ölçeği. Ölçek, evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumları saptamak amacıyla Karakurt (2000) tarafından yüksek lisans ders kapsamında geliştirilmiştir (akt. Sakallı, Karakurt ve Uğurlu, 2001). 5’li likert tipi derecelendirmeye dayanan ölçek üzerindeki 1, ölçülen konuda olumsuz tutumu; 3, bu konuda kararsızlığı; 5 ise olumlu tutumu belirtmektedir. “Evlilik öncesi cinsellik normal bir şeydir”, “Daha önce cinsel ilişkisi olmuş biriyle evlenmek istemem” ifadeleri ölçek maddelerinden bazılarıdır. Toplam 12 maddeden oluşan ölçekten elde edilen yüksek puanlar, evlilik öncesi cinselliğe yönelik olumlu tutuma sahip olduğu anlamına gelmektedir. Sakallı, Karakurt ve Uğurlu’nun (2001) çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuş iken bu çalışmada Cronbach alfa değeri .93 olarak hesaplanmıştır.

Cinsel Konularda İletişim ve Cinsel Onay Ölçeği. Cinsel Konularda İletişim ve Cinsel Onay Ölçeği, katılımcıların aile ve arkadaşla cinsel konularda iletişimi ve aile ile arkadaştan algıladıkları cinsel onayı değerlendirmek üzere Akgün (2000) tarafından geliştirilmiştir. Cinsel konularda iletişim için 6 ve cinsel onay için 3 olmak üzere toplam 9 sorudan oluşan ölçek, 2 faktörlü yapıya sahiptir. 6’lı likert tipi derecelendirmeye dayalı olan ölçekte katılımcılardan maddelerin her birini anne, baba ve en yakın arkadaşı düşünerek 3 farklı kategoride işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçek puanlarındaki artış, algılanan cinsel konularda iletişimin ve cinsel onayın yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Akgün’ün (2000) çalışmasında cinsel konularda anne ile iletişim için .90, baba ile iletişim için .91 ve en yakın arkadaş ile iletişim için .82 olarak hesaplanırken; anneden algılanan cinsel onay için .83, babadan algılanan cinsel onay için .85 ve en yakın arkadaştan algılanan cinsel onay için .83 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise cinsel konularda iletişim alt boyutunun Cronbach alfa değerleri anne için .89, baba için .87 ve en yakın arkadaş için .87; cinsel onay alt boyutunun Cronbach alfa değerleri anne için .83, baba için .88 ve en yakın arkadaş için .87’dir.

Namusa İlişkin Tutumlar Ölçeği. Namusa İlişkin Tutumlar Ölçeği, namusun bakirelik, evlilik dışı cinsellik, kadının kontrol altında tutulması ve namusun toplum yapısıyla ilgisi gibi konulara yönelik tutumları değerlendirmek amacıyla Işık ve Sakallı-Uğurlu (2009) tarafından geliştirilmiş 14 maddelik bir ölçektir. Tek boyutlu yapıya sahip olan ölçekte “1”, “hiç katılmıyorum”, “6” ise “çok katılıyorum” anlamına gelmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, kadın namusunun bekâretle ve kadının aile üyeleri tarafından denetlenmesiyle ilişkilendirildiğine işaret etmektedir. Işık ve Sakallı-Uğurlu’nun (2009) çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık değeri .94 olarak hesaplanmış iken bu çalışmada güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyeti, yaşı, algıladıkları sosyoekonomik durumu gibi sosyo-demografik özelliklerine ilişkin sorular ile cinsel ilişki deneyimi, ilk cinsel ilişki yaşı ve cinsel konularda bilgi edinme kaynağına ilişkin soruları kapsamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden etik kurul onayı alınmış ve çalışma öncesi katılımcılara bilgilendirilmiş onam formları aracılığıyla çalışmanın amacı, verdikleri bilgilerinin gizli tutulacağı ve kimlik bilgilerinin alınmayacağı gibi konularda bilgi verilmiştir. Daha sonrasında katılımcılara yukarıda söz edilen veri toplama araçları araştırmacı tarafından ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık olarak 40 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

İstatistiksel analizlere başlamadan önce verilerin analizlere uygunluğu kayıp değer, tekli ve çoklu uç değer ile normallik ve homojenlik sayıltıları açısından değerlendirilmiş olup, bu doğrultuda analizler paket program SPSS 21.00 aracılığıyla tamamlanmıştır. Bu çalışmada öncelikle cinsiyete ve sınıf düzeyine bağlı farklılıklar için çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) yapılmıştır. Cinselliğe yönelik tutumlar söz konusu olduğunda katılımcıların yaşamlarının çoğunu geçirdiği bölge önem kazanmakta ve gelenekselliğin farklı düzeylerde olduğu ülkemiz (Aşkun, 2000), cinselliğe yönelik tutumlar açısından farklı yaşam tarzlarını bünyesinde barındırmaktadır (Poroy, 2005). Ayrıca örnekleme yer alan üniversite öğrencilerinin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerin (özellikle 10 yaş ve sonrası) farklılık göstermesi nedeniyle de, araştırma değişkenleri üzerinde karıştırıcı etkisi olabileceği düşünülerek bu değişken kontrol (kovaryans) değişkeni olarak analize dâhil edilmiştir. Daha sonra ise evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu yordayan değişkenleri saptamak amacıyla kadın ve erkek katılımcılar için ayrı ayrı olmak üzere hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Cinsiyet ve Üniversite Sınıf Düzeyine Bağlı Farklılıklar

Katılımcıların cinselliğe yönelik tutum, evlilik öncesi cinselliğe bakış, cinsel konularda iletişim ve cinsel onay ile namusa ilişkin tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar üzerindeki cinsiyet ve üniversite sınıf düzeyinin etkisini incelemek amacıyla 2 (kadın-erkek) X 2 (üniversitenin başında olma-üniversitenin sonunda olma) çok değişkenli kovaryans analizi uygulanmıştır. Yukarıda belirtildiği üzere katılımcıların özellikle 10 yaş ve sonrasında yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerin kontrol (kovaryans) değişkeni olarak atanmasının yanı sıra üniversite sınıf düzeyi belirlenirken hazırlık, lisans 1. ve 2. sınıf öğrencileri üniversite başı; lisans 3., 4. sınıf ile lisansüstü öğrencileri ise üniversite sonu olarak sınıflandırılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri ile gruplar arası farklılıklar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Çok Değişkenli Kovaryans Analizinde (MANCOVA) Kullanılan Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Gruplar Arası Farklılıkları

Değişken	Üniversite Sınıf Düzeyi						Grup Farklılıkları
	Üniversite Başı		Üniversite Sonu		Toplam		
	Kadın (n=122)	Erkek (n=60)	Kadın (n=137)	Erkek (n=52)	Kadın (n=259)	Erkek (n=112)	
Anne ile Cinsel İletişim							
Ort.	18.31	12.43	20.30	15.67	19.36	13.94	K>E**
SS	8.83	7.54	8.81	9.30	8.86	8.52	S>B**
Baba ile Cinsel İletişim							
Ort.	9.91	12.35	11.36	14.48	10.68	13.34	E>K**
SS	5.34	7.69	6.75	8.28	6.16	8.00	S>B*
Arkadaş ile Cinsel İletişim							
Ort.	27.37	27.47	29.90	29.13	28.71	28.24	S>B*
SS	7.64	8.79	6.71	7.30	7.26	8.14	
Annenin Cinsel Onayı							
Ort.	4.40	7.37	6.04	9.19	5.27	8.21	E>K**
SS	2.61	4.65	3.70	5.28	3.33	5.01	S>B**
Babanın Cinsel Onayı							
Ort.	3.73	7.47	4.86	9.35	4.33	8.34	E>K**
SS	2.02	4.74	3.21	5.38	2.77	5.11	S>B**
Arkadaşın Cinsel Onayı							
Ort.	8.22	14.07	12.18	15.35	10.31	14.66	E>K**
SS	4.84	5.10	4.90	4.20	5.25	4.73	S>B**
							KS>KB**

Not 1: **p < .01; *p < .05

Not 2: E: Erkek, K: Kadın, S: Üniversitenin Sonu, B: Üniversitenin Başı, KS: Üniversitenin Sonunda Olan Kadınlar, KB: Üniversitenin Başında Olan Kadınlar

Tablo 2 –devam

Değişken	Üniversite Sınıf Düzeyi						Grup Farklılıkları
	Üniversite Başı		Üniversite Sonu		Toplam		
	Kadın (n=122)	Erkek (n=60)	Kadın (n=137)	Erkek (n=52)	Kadın (n=259)	Erkek (n=112)	
Evlilik Öncesi Cinsellik							E>K**
Ort.	29.15	41.63	41.32	45.23	35.59	43.66	S>B**
SS	11.89	12.24	14.14	10.60	14.47	11.34	KS>KB**
Namusa İlişkin Tutum							
Ort.	39.94	41.87	28.06	31.90	33.62	36.98	B>S**
SS	15.29	14.90	14.95	14.62	16.22	15.44	
Cinsel İzin Vericilik							E>K**
Ort.	20.14	40.00	27.00	42.19	23.77	41.02	S>B**
SS	6.74	12.05	9.49	10.85	8.97	11.51	KS>KB**
Cinsel Araçsallık							E>K**
Ort.	17.67	21.45	19.96	21.04	18.88	21.26	KS>KB**
SS	5.05	5.24	4.64	4.13	4.96	4.74	

Not 1: ** $p < .01$; * $p < .05$

Not 2: E: Erkek, K: Kadın, S: Üniversitenin Sonu, B: Üniversitenin Başı, KS: Üniversitenin Sonunda Olan Kadınlar, KB: Üniversitenin Başında Olan Kadınlar

Öncelikle analiz sonuçları cinsiyetin araştırma değişkenleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Wilks' $\lambda = .389$; $F(10, 357) = 55.99$, $p < .01$, $\eta^2 = .61$). Cinsiyete bağlı olarak cinsel konularda anne ile iletişim puanlarında [$F(1, 371) = 27.83$, $p < .01$, $\eta^2 = .07$] ve cinsel konularda baba ile iletişim puanlarında [$F(1, 371) = 13.15$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$] anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre cinsel konularda anne ile iletişim açısından kadınların (Ort. = 19.36, SS = 8.86) erkeklerden (Ort. = 13.94, SS = 8.52), cinsel konularda baba ile iletişim açısından ise erkeklerin (Ort. = 13.34, SS = 8.00) kadınlardan (Ort. = 10.68, SS = 6.16) daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete bağlı olarak annenin cinsel onayı [$F(1, 371) = 48.76$, $p < .01$, $\eta^2 = .11$], babanın cinsel onayı [$F(1, 371) = 100.88$, $p < .01$, $\eta^2 = .21$] ve arkadaşın cinsel onayı puanlarında [$F(1, 371) = 65.45$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$] da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre annenin cinsel onayı, babanın cinsel onayı ve arkadaşın cinsel onayı açısından erkeklerin (sırasıyla, Ort. = 8.21, SS = 5.01; Ort. = 8.34, SS = 5.11; Ort. = 14.66, SS = 4.73) kadınlardan (sırasıyla, Ort. = 5.27, SS = 3.33; Ort. = 4.33, SS = 2.77; Ort. = 10.31, SS = 5.25) daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyete göre evlilik öncesi cinselliğe bakış puanlarında da anlamlı bir fark olduğu saptanmış [$F(1, 371) = 34.26$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$] ve erkeklerin puanının (Ort. = 43.66, SS = 11.34) kadınlardan (Ort. = 35.59, SS = 14.47) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak cinsel tutum ölçeğinin izin vericilik [$F(1, 371) = 265.22$, $p < .01$, $\eta^2 = .42$] ve araçsallık [$F(1, 371) = 18.62$, $p < .01$, $\eta^2 = .04$] alt boyut puanlarında cinsiyete bağlı anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre cinsel izin vericilik açısından erkeklerin puanının (Ort. = 41.02, SS = 11.51) kadınlardan (Ort. = 23.77, SS = 8.97) yüksek olması gibi cinselliği araç olarak görme açısından da erkeklerin puanı (Ort. = 21.26, SS = 4.74) kadınlardan (Ort. = 18.88, SS = 4.96) daha yüksek olarak bulunmuştur.

Analiz sonuçları, üniversite sınıf düzeyinin (üniversitenin başında olma, üniversitenin sonunda olma) araştırma değişkenleri üzerindeki temel etkisinin de anlamlı olduğuna işaret etmektedir (Wilks' $\lambda = .884$; $F(10, 357) = 4.69$, $p < .01$, $\eta^2 = .11$). Üniversite sınıf düzeyine bağlı olarak cinsel konularda anne ile iletişim puanlarında [$F(1, 371) = 7.05$, $p < .01$, $\eta^2 = .01$], cinsel konularda baba ile iletişim puanlarında [$F(1, 371) = 5.50$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$] ve cinsel konularda arkadaş ile iletişim puanlarında [$F(1, 371) = 5.91$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$] anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre cinsel konularda anne ile iletişim, baba ile iletişim ve arkadaş ile iletişim açısından üniversitenin sonunda olan katılımcıların (sırasıyla, Ort. = 19.03, SS = 9.16; Ort. = 12.22, SS = 7.32; Ort. = 29.69, SS = 6.86) üniversitenin başında olan katılımcılardan (sırasıyla, Ort. = 16.37, SS = 8.85; Ort. = 10.71, SS = 6.30; Ort. = 27.40, SS = 8.01) daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Üniversite sınıf düzeyine bağlı olarak annenin cinsel onayı [$F(1, 371) = 15.67$, $p < .01$, $\eta^2 = .04$], babanın cinsel onayı [$F(1, 371) = 13.55$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$] ve arkadaşın cinsel onayı puanlarında [$F(1, 371) = 22.17$, $p < .01$, $\eta^2 = .05$] da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre annenin cinsel onayı, babanın cinsel onayı ve arkadaşın cinsel onayı açısından üniversitenin sonunda olan katılımcıların (sırasıyla, Ort. = 6.90, SS = 4.42; Ort. = 6.10, SS = 4.40; Ort. = 13.05, SS = 4.91) üniversitenin başında olan katılımcılardan (sırasıyla, Ort. = 5.38, SS = 3.68; Ort. = 4.96, SS = 3.62; Ort. = 10.15, SS = 5.63) daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca üniversite sınıf düzeyine göre evlilik öncesi cinselliğe bakış [$F(1, 371) = 27.25$, $p < .01$, $\eta^2 = .06$] ve namusa ilişkin tutum puanlarında [$F(1, 371) = 38.53$, $p < .01$, $\eta^2 = .09$] da anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre evlilik öncesi cinselliğe bakış açısından üniversitenin sonunda olan katılımcıların (Ort. = 42.40, SS = 13.35) üniversitenin başında olan katılımcılardan (Ort. = 33.48, SS = 13.40), namusa ilişkin tutum açısından ise üniversitenin başında olan katılımcıların (Ort. = 40.37, SS = 15.16) üniversitenin sonunda olan katılımcılardan (Ort. = 29.12, SS = 14.92) daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Son olarak cinsel tutum ölçeğinin izin vericilik alt boyut

puanında da üniversite sınıf düzeyine bağlı anlamlı fark olduğu bulunmuş [$F(1, 371) = 17.25, p < .01, \eta^2 = .04$] ve üniversitenin sonunda olanların cinsel izin vericilik puanlarının ($Ort. = 31.18, SS = 11.97$) üniversitenin başında olanlardan ($Ort. = 26.69, SS = 12.86$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçları araştırma değişkenleri üzerindeki cinsiyet ve üniversite sınıf düzeyinin ortak etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Wilks' $\lambda = .934; F(10, 357) = 2.53, p < .05, \eta^2 = .06$). Cinsiyet ve üniversite sınıf düzeyinin ortak etkisine bağlı olarak katılımcıların arkadaşın cinsel onayı puanlarında [$F(1, 371) = 6.52, p < .05, \eta^2 = .01$], evlilik öncesi cinselliğe bakış puanlarında [$F(1, 371) = 10.82, p < .01, \eta^2 = .02$] ve cinsel izin vericilik [$F(1, 371) = 5.64, p < .05, \eta^2 = .01$] ile cinsel araçsallık puanlarında [$F(1, 371) = 6.61, p < .05, \eta^2 = .01$] anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre arkadaşın cinsel onayı, evlilik öncesi cinselliğe bakış, cinsel izin vericilik ve cinsel araçsallık açısından üniversitenin sonunda olan kadınların (sırasıyla, $Ort.=12.18, SS=4.90; Ort.=41.32, SS=14.14; Ort.=27.00, SS=9.49; Ort.=19.96, SS=4.64$) üniversitenin başında olan kadınlardan (sırasıyla, $Ort.=8.22, SS=4.84; Ort.=29.15, SS=11.94; Ort.=20.14, SS=6.74; Ort.=17.67, SS=5.05$) daha yüksek puana sahip olduğu bulunmuştur.

Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Üniversite öğrencilerinin cinselliğe yönelik tutum (izin vericilik ve araçsallık), evlilik öncesi cinselliğe bakış, anne, baba ve arkadaş ile cinsel konularda iletişim ve anne, baba ve arkadaştan algılanan cinsel onay ile namusa ilişkin tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3
Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Cinsel İzin Vericilik	1	.75**	.59**	.02	.07	.16	.28**	.29**	.34**	-.38**
2. Cinsel Araçsallık	.46**	1	.36**	-.10	-.09	.16	.11	.13	.27**	-.18*
3. Evlilik Öncesi Cinsellik	.72**	.30**	1	.07	.07	.30**	.47**	.46**	.55**	-.74**
4. Anne ile Cinsel İletişim	.15*	.13*	.15**	1	.88**	.28**	.52**	.50**	.18*	-.13
5. Baba ile Cinsel İletişim	.19**	.06	.27**	.49**	1	.24**	.50**	.57**	.20*	-.12
6. Arkadaş ile Cinsel İletişim	.39**	.29**	.38**	.48**	.16**	1	.28**	.32**	.68**	-.31**
7. Annenin Cinsel Onayı	.45**	.05	.51**	.38**	.52**	.25**	1	.95**	.36**	-.49**
8. Babanın Cinsel Onayı	.37**	.01	.42**	.27**	.63**	.15*	.85**	1	.38**	-.48**
9. Arkadaşın Cinsel Onayı	.62**	.29**	.81**	.11	.19**	.51**	.49**	.39**	1	-.46**
10. Namusa İlişkin Tutum	-.54**	-.22**	-.78**	-.14*	-.21**	-.25**	-.43*	-.32**	-.64**	1

Not 1: ** $p < .01$; * $p < .05$

Not 2: Diyagonalın altı kadın örnekleme, üstü ise erkek örnekleme aittir.

Evlilik Öncesi Cinselliğe Yönelik Tutumun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu yordayan değişkenleri saptamak amacıyla çoklu hiyerarşik regresyon analizi kadın ve erkek katılımcılar için ayrı ayrı olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumun yordayıcısı olarak asıl etkisi incelenmek istenen değişkenlerin cinsel konularda iletişim ve cinsel onay olmasından dolayı cinsel tutum ölçeğinin izin vericilik ve araçsallık boyutları ile namusa ilişkin tutum değişkeni regresyon denkleminde kontrol amacıyla ilk aşamada dahil edilmiştir. Cinsel tutumun ve namusa ilişkin tutumun açıkladığı varyans görüldükten sonra anne, baba ve arkadaş için ayrı ayrı olmak üzere cinsel konularda iletişimin (ikinci aşama) ve cinsel onayın (üçüncü aşama) yordayıcı gücü sırasıyla sınanmıştır. Erkek örnekleminde de değişkenlerin regresyon denkleminde giriş sırası benzer olmakla birlikte üçüncü aşamada babanın cinsel onayı analizlere dahil edilmemiştir. Bunun nedeni ise annenin cinsel onayı ile babanın cinsel onayı arasında yüksek ilişki bulunması ($r = .95, p < .01$) ve yüksek korelasyonun yordayıcı değişkenler açısından yol açtığı çoklu ortak doğrusallığın (multicollinearity) olup olmadığının anlaşılması için incelenen VIF değerlerinin 10'dan yüksek çıkmasıdır (Allison, 2012). Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları kadın ve erkek katılımcılar için ayrı ayrı olmak üzere Tablo 4'te gösterilmektedir.

Kadın örneklemini ile gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinin ilk aşamasında evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumun yordayıcısı olarak girilen cinsel tutum ve namusa ilişkin tutum değişkenlerinin modele genel katkısı anlamlı olarak bulunmuştur [$F(3, 263) = 244.52, p < .01$]. Tablo 4'te görüldüğü üzere cinsel tutum ölçeğinin izin vericilik alt boyutunun ($\beta: .43, p < .01$) ve namusa ilişkin tutumun ($\beta: -.55, p < .01$), evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu anlamlı olarak yordadığı saptanmış ve ilgili değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansın % 73' ünü açıkladığı görülmüştür. Denklem ikinci aşamasında ilk aşamadaki değişkenlere ek olarak cinsel konularda iletişim değişkenleri girilmiş olup bu değişkenlerin de modele genel katkısının anlamlı olduğu saptanmıştır [$F(6, 263) = 131.29, p < .01$]. Cinsel konularda anne ile iletişim ($\beta: -.08, p < .05$), baba ile iletişim ($\beta: .10, p < .01$) ve arkadaş ile iletişimin ($\beta: .12, p < .01$) cinsel izin vericilik ve namusa ilişkin tutum ile beraber evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Cinsel konularda iletişim

değişkenlerinin getirdiği ek katkı % 2 olmakla beraber ikinci aşamada açıklanan toplam varyans % 75 olmuş ve bu artışın anlamlı olduğu görülmüştür ($R^2 = .75$, F değişim (3, 263) = 5.45, $p < .01$). Denklem üçüncü aşamasında ise birinci ve ikinci aşamadaki değişkenlere ek olarak cinsel onay değişkenleri girilmiş ve bu değişkenlerin modele genel katkısının anlamlı olduğu saptanmıştır [F (9, 263) = 128.46, $p < .01$]. Bu aşamada, cinsel izin vericilik ve namusa ilişkin tutum ile birlikte arkadaşın cinsel onayının (β : .42, $p < .01$) evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu anlamlı olarak yordayan değişkenlerden biri olduğu saptanmış iken cinsel onay değişkenlerinin denkleme girilmesiyle cinsel iletişimin etkisinin ortadan kalktığı bulunmuştur. Üçüncü aşamada denkleme girilen cinsel onay değişkenlerinin getirdiği ek katkı % 7 olup, toplam varyans artarak % 82'ye ulaşmış ve bu artışın da anlamlı olduğu görülmüştür ($R^2 = .82$, F değişim (3, 263) = 30.87, $p < .01$).

Tablo 4

Cinsiyete Bağlı Olarak Evlilik Öncesi Cinselliğe Yönelik Tutumun Yordanmasına Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Kadın (n = 263)					Erkek (n = 114)				
	B	SEB	B	R ²	ΔR^2	B	SEB	B	R ²	ΔR^2
<i>Aşama I</i>				.73	.73				.66	.65
Cinsel Tutum/İzin Vericilik	.69	.06	.43**			.38	.08	.38*		
CinselTutum/Araçsallık	-.05	.10	-.01			-.08	.20	-.03		
Namusa İlişkin Tutum	-.49	-.03	-.55**			-.44	.04	-.60*		
<i>Aşama II</i>				.75	.74				.67	.65
Cinsel Tutum/İzin Vericilik	.62	.06	.39**			.40	.09	.41**		
CinselTutum/Araçsallık	-.08	.10	-.02			-.16	.21	-.06		
Namusa İlişkin Tutum	-.47	.03	-.53**			-.43	.04	-.57**		
Cinsel İletişim/Anne	-.14	.06	-.08*			.00	.16	-.00		
Cinsel İletişim/Baba	.24	.08	.10**			-.08	.17	-.05		
Cinsel İletişim/Arkadaş	.24	.07	.12**			.12	.08	.08		
<i>Aşama III</i>				.82	.81				.71	.68
Cinsel Tutum/İzin Vericilik	.44	.06	.27**			.36	.08	.36**		
CinselTutum/Araçsallık	-.06	.09	-.02			-.19	.20	-.07		
Namusa İlişkin Tutum	-.32	.03	-.36**			-.34	.05	-.46**		
Cinsel İletişim/Anne	.03	.06	.01			-.00	.15	-.00		
Cinsel İletişim/Baba	.11	.09	.05			-.18	.16	-.12		
Cinsel İletişim/Arkadaş	-.09	.07	-.04			-.08	.10	-.06		
Cinsel Onay/Anne	-.10	.25	-.02			.35	.16	.15*		
Cinsel Onay/Baba	.14	.30	.02			---	---	---		
Cinsel Onay/Arkadaş	1.1	.12	.42**			.57	.19	.24**		

Not: ** $p < .01$; * $p < .05$

Erkek örneklemleri ile gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinin ilk aşamasında evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumun yordayıcısı olarak girilen cinsel tutum ve namusa ilişkin tutum değişkenlerinin modele genel katkısı anlamlı olarak bulunmuştur [F (3, 114) = 72.14, $p < .01$]. Tablo 4'te görüldüğü üzere kadın örneklemindekine benzer olarak cinsel tutum ölçeğinin cinsel izin vericilik alt boyutunun (β : .38, $p < .05$) ve namusa ilişkin tutumun (β : -.60, $p < .05$) evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu anlamlı olarak yordadığı saptanmış ve ilgili değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansın % 66'sını açıkladığı görülmüştür. Denklem ikinci aşamasında ilk aşamadaki değişkenlere ek olarak cinsel konularda iletişim değişkenleri girilmiş olup bu değişkenlerin modele genel katkısının anlamlı olmadığı saptanmıştır [F (6, 114) = 36.25, $p > .05$]. Diğer bir deyişle cinsel konularda anne, baba ve arkadaş ile iletişimin cinsel izin vericilik ve namusa ilişkin tutumla beraber evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Cinsel konularda iletişim değişkenlerinin getirdiği ek katkı % 1 olarak görülmekle beraber ikinci aşamada açıklanan % 67'lik toplam varyanstaki artış anlamlı olmadığı bulunmuştur ($R^2 = .67$, F değişim (3, 114) = .78, $p = .50$). Denklem üçüncü aşamasında ise birinci ve ikinci aşamadaki değişkenlere ek olarak cinsel onay değişkenleri girilmiş ve bu değişkenlerin modele genel katkısının anlamlı olduğu saptanmıştır [F (8, 114) = 32.25, $p < .01$]. Bu aşamada, cinsel izin vericilik ve namusa ilişkin tutum ile birlikte annenin cinsel onayının (β : .15, $p < .05$) ve arkadaşın cinsel onayının (β : .24, $p < .01$) evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu anlamlı olarak yordayan değişkenlerden olduğu görülmüştür. Üçüncü aşamada denkleme girilen cinsel onay değişkenlerinin getirdiği ek katkı % 4 olup toplam varyans artarak % 71'e ulaşmış ve bu artışın da anlamlı olduğu bulunmuştur ($R^2 = .71$, F değişim (3, 114) = 5.03, $p < .01$).

Sonuç ve Tartışma

İlk olarak, cinsiyete bağlı farklılıklar cinsel yaşantı açısından ele alındığında, erkek üniversite öğrencilerinin kadın üniversite öğrencilerinden daha fazla cinsel deneyime sahip olduğu ve daha erken yaşlarda ilk cinsel birlikteliğini yaşadıkları saptanmıştır. Cinsellik konusunda çifte standardın devam ettiğini vurgulayan alanyazındaki diğer çalışmalar (Aşkun, 2000; Aşkun ve Ataca, 2007; Karacan ve Balamir Bektaş, 2016; Yıldırım, 2008) ile tutarlı olan bu bulgunun, ülkemizde erkeklerin cinsellik konusunda daha özgür yetiştirilmesi (Duyan, 2004; İnanç, 2003), cinsel davranışlar üzerindeki sosyal kontrolün temel olarak kadınlar üzerinden sağlanması (Karacan ve Balamir Bektaş, 2016) ve kadınların evlilik öncesinde cinsel ilişki yaşamalarının kabul görmemesi ile evliliklerde bekâret beklentisinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Cindoğlu, 2004; Topkaya, 2012). Genel olarak kadınların ilk cinsel ilişkilerini erkeklerden daha geç bir zaman diliminde yaşamış olmasına çeşitli açıklamalar getirilmektedir. Bunlar; cinsellik üzerindeki aile denetiminin zamanla azalması (Newcomer ve Udry, 1984), pek çok romantik ve cinsel deneyim yaşamak isteyen bireyler için üniversite döneminin önemli bir zaman dilimi olması (Lefkowitz, 2005) ve bu dönemdeki bireylerin akranlarından etkilenmeye daha açık olmalarıdır (Harris, 1986). Cinsel bilgi kaynakları incelendiğinde ise hem kadın hem de erkek katılımcılar, cinsellikle ilgili konularda ilk bilgilerini arkadaşlarından aldığını belirtirken, bunu sırasıyla medya (kitle iletişim araçları, internet vb.), aile ve diğer kaynakların (okul, kitap vb.) takip ettiğini ifade etmişlerdir. Alanyazındaki birçok çalışmada da (Bulut ve ark., 2002; Gökengin ve ark. 2003) gençlerin ailelerinden daha çok arkadaşları ile konuşarak cinsellik hakkında bilgi sahibi oldukları vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra günümüz koşullarında ergenlerin çeşitli medya araçları, dergi ve video filmler aracılığıyla cinsellikle ilgili bilgilere rahat bir biçimde ulaşabilmesinden ötürü (Babacan, 2003; Fortenberry, 2013), medyanın cinsel kaynaklar açısından aile ve diğer kaynakların önünde yer almış olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcılar arasında cinsel konularda anne ve baba ile iletişim, cinsel onay, evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutum ve cinsel izin vericilik ile cinsel araçsallık açısından cinsiyete bağlı anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Buna göre kadın katılımcıların anneleriyle, erkek katılımcıların ise babalarıyla daha çok cinsel konularda iletişimleri olduğu bulgusu, alanyazındaki ergenlerin cinsel konularda anneleriyle daha fazla konuşmayı tercih ettiği (Jordan ve ark., 2000; Ogle, Glasier ve Riley, 2008) ve erkek ergenlerin ebeveynleriyle eşit oranda iletişimde bulunduğunu gösteren çalışmalar (Dutra, Miller ve Forehand, 1999) ile tutarsız olmasına rağmen, cinsel konularda iletişimin aynı cinsiyete sahip ebeveyn ve çocuklar arasında gerçekleştiği bulgusu ile tutarlıdır (Eroğlu, ve Gölbaşı, 2005; Karacan ve Balamir-Bektaş, 2016). Kız ve erkek çocukların farklı gelişimsel deneyimlerinin olmasına ve dolayısıyla benzer cinsel gelişim süreçlerinden geçmiş olan aynı cinsiyetteki ebeveynleri ile konuşurken kendilerini daha rahat hissetmesine bağlı olarak bu yönde bir farklılaşma olduğu düşünülmektedir (Topkaya, 2012). Ayrıca bu farklılık, ülkemizde babaların daha baskıcı tutumlara sahip olmalarından dolayı kadınların annelerini kendilerine daha yakın hissetmelerinden de kaynaklanıyor olabilir (Bulut ve Gölbaşı, 2009). Arkadaş ile cinsel konularda iletişim açısından alanyazında cinsiyet farklılıkları olduğu görülmesine rağmen (Widman, Choukas-Bradley, Helms, Golin ve Prinstein, 2014), bu çalışmada cinsiyete bağlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Mevcut çalışmada hem kadın hem erkek katılımcıların ilk cinsel bilgilerini aldıkları kişilerin arkadaşları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu yönde bir sonuç çıkmış olması şaşırtıcı değildir. Bunun yanı sıra cinsellikle ilgili kadın ve erkeklere atfedilen bu kültürel değer ve tutumların erkeklerin lehine olmasından ve hala bekâretin özellikle kadınlar için namus ile masumiyetin en temel göstergesi olmasından (Çevik, Tapucu ve Aksoy, 2003; Parla, 2001) dolayı kadınların evlilik öncesi cinselliğinin onaylanmadığı, erkeklerin bu konuya daha izin verici yaklaştığı ve aile ile arkadaşlarından daha fazla onay aldıkları düşünülmektedir. Kadınların evlilik öncesi cinsellik konusunda erkeklerden daha muhafazakâr tutumlara sahip olmasının bir diğer nedeni de erkeklerden daha baskıcı tutumlara sahip olarak yetiştirilmeleri olabilir (Duyan, 2004; İnanç, 2003). Ayrıca erkeklerde evlilik öncesi cinselliğe “namus” gibi bir anlam yüklenmemesinden (Işık ve Sakallı-Uğurlu, 2009) ve kadınların cinsel birliktelik için daha seçici davranıp tek eşliliğe erkeklerden daha yatkın olmasından dolayı (Coleman, 2007) cinselliği araç olarak görme açısından da cinsiyetler arasındaki farkın benzer şekilde erkekler lehine olması muhtemeldir. Mevcut çalışmadaki bulguların alanyazındaki erkek ergenlerin kadınlara göre ailelerinden daha fazla onay algıladıkları (Moore ve Rosenthal, 1991), cinselliğin yaşanmasında erkeklerin daha izin verici olduğu (Sakallı-Uğurlu ve Glick, 2003; Topkaya, 2012) ve erkeklerin cinsel ilişki açısından kadınlardan daha fazla arkadaşları tarafından onaylanmaları veya onaylandığı düşünülmeleri (Moore ve Rosenthal, 1991; Potard, Courtois ve Rusch, 2008) bulguları ile de paralel olduğu dikkat çekmektedir. Namusa ilişkin tutum konusunda ise alanyazındaki erkek öğrencilerin kadına ilişkin namus algısının kadın öğrencilerin tutumlarından daha olumsuz olduğu bulgusundan (Vargün, 2002) farklı olarak bu çalışmada namusa ilişkin tutum yönünden cinsiyetler arasında bir fark olmadığı saptanmış olup bunun, ülkemizde hem kadınların kendileri için hem de erkeklerin kadınlar için cinsel sakinmeyi gerektiren namus anlayışına yönelik değer yargılarının devam ettiğini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Üniversitenin başlarında veya sonlarında olmaya bağlı olarak cinsel araçsallık dışındaki bütün değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre üniversitenin sonlarında olan katılımcıların

namusa ilişkin tutum hariç diğer ölçeklerden aldıkları puanların, üniversitenin başlarında olanlardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla üniversitenin sonlarında olan katılımcıların, üniversitenin başlarında olanlara kıyasla cinselliğe daha izin verici yaklaştığı, evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, cinsel konularda ebeveyn ve arkadaşlarıyla iletişimlerinin daha yüksek olduğu ve bu kişilerden algıladıkları cinsel onayın daha fazla olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra katılımcıların namusa ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların üniversitenin başlarında daha yüksek olması da esasında katılımcıların üniversitenin başlarında namus algılarının daha yüksek olduğunu ve üniversite sonunda kadının bekâretini daha az namusla ilişkilendirdiklerine işaret etmektedir. Bütün bu farklılıkların temelinde üniversite yaşamının beraberinde getirdiği değişimler ile öğrencilerin cinsel açıdan aktif olma veya üniversite yaşamı boyunca aktif hale gelme gibi farklı davranış örüntülerine yol açmasının yanı sıra (Güngör, 2000), cinsellik ile ilgili konularda üniversite öğrencilerinin geleneksel gruplardan farklı tutumlara sahip olmasının bulunduğu düşünülmektedir (Akın ve Özvarış, 2004). Üniversitenin başlarındaki ve sonlarındaki bu farklılıkları, üniversite ortamının görece daha özgür oluşu, çoğu öğrenci için aileden ayrı bir yaşam sürdürüyor olmak veya yaş ile eğitim düzeyinin ilerlemesine paralel olarak değişen değer ve yargılarla da açıklamak mümkündür (Akın ve Özvarış, 2004). Bu çalışmada da örneklemenin hemen yarısının yurtta veya kendi başına bir evde kaldığı göz önünde bulundurulursa, katılımcıların aile denetiminden de göreceli olarak uzak oldukları görülmektedir. Ayrıca gençlerin cinsel tutum ve davranışları, üniversite ortamından etkilenmesinin dışında (Orçın, Aras ve Açık, 2003) üniversite ortamının farklı geçmiş yaşantıları deneyimleyen pek çok genci bir araya getirmesine bağlı olarak arkadaşlarından da etkilenmektedir (Akın ve Özvarış, 2004; Santrock, 2012). Cinsiyet ile üniversitenin başlarında veya sonlarında olmanın ortak etkisi değerlendirildiğinde ise araştırma değişkenleri üzerindeki bu etkinin sadece kadın katılımcılarda olduğu, erkeklerde üniversitenin sonunda veya başında olma açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Bunun, üniversite öncesi dönemlerde de erkeklerin cinselliği deneyimlemelerine hoşgörü ile yaklaşılması ve cinsellik konusunda kadınlardan daha özgür yetiştirilmelerinden (Duyan, 2004; İnanç, 2003) kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca üniversite kültürü içerisinde ve aile denetiminden uzak olarak akran gruplarının etkisinin daha fazla olmasının da üniversitenin sonlarındaki kadın katılımcıların üniversitenin başlarında olan hemcinslerine kıyasla arkadaşlarından algıladıkları cinsel onayın daha fazla olmasına, cinsel açıdan daha fazla izin verici olup evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olmasına ve cinselliği daha fazla araç olarak görmelerine yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Erkek katılımcılarda böyle bir farklılığın görülmemesi, Özan, Aras, Şermin ve Orçın'ın (2004) erkeklerin hem üniversitenin başında hem de üniversitenin sonunda hemcinsleri için evlilik öncesi cinsel deneyime olumlu yaklaştığı ancak kadınların hemcinslerinin evlilik öncesi cinsel deneyimine altıncı sınıfta birinci sınıfta olduğundan daha olumlu yaklaştığı bulgusu ile de tutarlılık göstermektedir.

Evlilik öncesi cinselliği yordayan değişkenler hem kadın hem de erkek örneklem için ayrı ayrı ele alındığında her iki örneklem için de benzer şekilde evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu cinsel izin vericilik, namusa ilişkin tutum ile arkadaşın cinsel onayı anlamlı olarak yordamış, sadece erkeklerde bu değişkenlerin yanı sıra annenin cinsel onayının da evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu yordadığı bulunmuştur. Özellikle erkek örneklem için anne ve babanın cinsel onayının çok yüksek korelasyon göstermesine bağlı olarak sadece annenin onayının analize dahil edildiği göz önünde bulundurulduğunda, annenin onayı bir anlamda babanın da onayını ifade etmektedir. Türk Modernleşme dönemini cinsiyet rolleri temelinde ele alan Sancar da (2009; 2012) çocuk yetiştirme stillerinin ve cinselliğin yaşanma biçiminin denetlemesinde ailenin önemli bir rol oynadığını ve aile temelli toplumsal yaşamda yakın ilişkilerin genellikle kadınların düzenlemesine bırakılmış alanlar olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ülkemizde evlilik öncesi cinselliğin yaşanmasına yönelik izin vericilik kadınlardan ziyade erkekler için söz konusu olduğundan, annelerin cinsel onayı kadın örneklem için anlamlı bir yordayıcı olmazken, cinselliğin yaşanma biçimine yönelik değerleri oğullarına aktaran kişiler temel olarak anne olduğundan annenin cinsel onayı erkeklerde evlilik öncesi cinselliğe yönelik tutumu belirleyen anlamlı bir yordayıcı olmaktadır.

Sonuç olarak, cinsel tutum ve davranışlarda güçlü gelenekselliğin ve katı kuralların olduğu ülkemizde cinselliğin hala tabu bir konu olduğu ve bu alanda yapılan daha önceki araştırmalarda görülen cinsiyet farklılıklarının halen devam ettiği görülmektedir. Bu çalışmanın, cinselliğe yönelik tutumlarda üniversite yaşantısının cinsiyete bağlı olarak farklılıkları değerlendirilip, akranla olan iletişimin yanı sıra aile ile iletişim ve ailenin onayının da ele alınarak alanyazındaki araştırmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda elde edilen sonuçlar açısından bu araştırmanın asıl katkısı, özellikle üniversitenin sonlarında olan kadınların arkadaşlarından algıladıkları cinsel onayın daha fazla olduğunu, cinsel açıdan daha fazla izin verici olup, evlilik öncesi cinselliğe daha olumlu yaklaştıklarını ve cinselliği daha fazla araç olarak gördüklerini çarpıcı bir şekilde ortaya koymuş olmasıdır. Dolayısıyla, toplumsal olarak "namus" kavramı ile kadın bedeninin gözetlenerek denetim altında tutulmaya çalışılmasıyla birlikte, bu denetimin daha gevşek algılandığı durumlarda içinde bulunulan sosyal ortamın onayının daha önemli olduğu görülmektedir. Özellikle üniversite öncesi dönemlerde de cinselliği deneyimlemelerine hoşgörü ile yaklaşan erkeklerin aksine cinsellik konusunda katı kurallar ve baskıcı tutumlarla yetiştirilen kadınların (Coşkun ve Demirel, 1997), daha özgür olan bir üniversite ortamında aileden

ayrı bir yaşam sürdürmeye, aile denetiminden görece uzak olmaya (Akin ve Özvarış, 2004) ve üniversite kültürü içerisinde akran gruplarının etkisinin daha fazla olmasına (Harris, 1986; Newcomer ve Udry, 1984) bağlı olarak kadınlarda böyle bir farklılığın görüldüğü düşünölmektedir.

Araştırmanın katkılarının yanı sıra bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Verilerin sadece Ankara'daki çeşitli üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerden toplanması, bulguları şimdiki örneklemin özellikleri ile sınırlamakta ve sonuçların genellenmesinin önüne geçmektedir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının kendini bildirim tarzında olması, araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır. Çünkü ölçümlerin yalnızca üniversite öğrencilerinden elde edilmesi, cinsel konularda iletişim ve cinsel onayın gerçek düzeyinden ziyade katılımcıların anne, baba ve arkadaşlarından algıladıkları iletişim ve onay ile ilgili bilgi sağlamaktadır. Üniversite öğrencilerinden veri toplanırken ebeveynleri ve arkadaşlarından ölçüm alınması ile gelecek çalışmalarda bu sınırlılığının önüne geçilebileceği düşünölmektedir. Son olarak mevcut çalışmaya toplumsal cinsiyet rolleri, sosyal kontrol, ebeveyn izleme, anne baba denetimi ve dini tutum gibi ilgili değişkenlerin eklenerek aralarındaki ilişkilerin yeniden değerlendirildiği araştırmalar ile boylamsal araştırmaların alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünölmektedir.

Kaynakça/References

- Akalın, A. (2006). Cinsel kimlik gelişimi. N. Fincancıoğlu ve A. Bulut (Ed.), *Öğretmen ve öğretmen adayları için cinsel sağlık eğitimi* (4. baskı) içinde (s. 55-67). İstanbul: İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı.
- Akın, A. ve Özvarış, Ş. B. (2004). Study on the influential factors of sexual and reproductive health of adolescents/Young people in Turkey. *Hacettepe University Public Health Department-WHO Collaborating Center on RH. Project Report*, Ankara.
- Akgün, E. (2000). *Predictors of adolescent sexual attitudes and behavior: The role of parents and best friends* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Allison, P. (2012). When can you safely ignore multicollinearity. *Statistical Horizons*, 5(1), 1-12.
- Arnett, J.J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.
- Aşkun, D. (2000). *Türk üniversite öğrencilerinin cinsel tutum ve davranışlarının bir incelemesi: Cinsiyet farklılıklarına kültürel bir bakış* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkun, D. ve Ataca, B. (2007). Sexuality related attitudes and behaviors of Turkish university students. *Archives of Sexual Behavior*, 36(5), 741-752.
- Babacan, S. S. (2003). İnsan seksüalitesinin kültürel ve psikososyal yönleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 131-136.
- Bağlı, M. ve Sever, A. (2005). Tabulaştırılan/tabulaşan kurumun (ailenin) kurbanlıklar edinme pratiği: Levirat ve sororat. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 2(9), 9-23.
- Basset, M. T. & Kaim, B. (2000). What they don't know can hurt them: how school-based reproductive health programmes can help adolescent lead healthy reproductive lives. *Adolescent Reproductive Health Project Training And Research Support Centre*, Zimbabwe.
- Bayhan, V. (2012). Beden sosyolojisi ve toplumsal cinsiyet. *Doğu Batı Dergisi*, 63, 147- 164.
- Billy, J. O. G. & Udry, J. R. (1985). The influence of male and female best friends on adolescent sexual behavior. *Adolescence*, 20(77), 21-32.
- Bogle, K. (2008). *Hooking up: Sex, dating and relationships*. New York: New York University Press.
- Broude, G. J. (1975). Norms of premarital sexual behavior. *Ethos*, 3(3), 381-402.
- Bulut, F. ve Gölbaşı, Z. (2009). Adölesan kızların cinsellikle ilgili konularda anneleri ile olan iletişimlerinin değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(1), 27-36.
- Bulut A, Nalbant H ve Çokar M. (2002). Ergenlerin sağlık bilincinin geliştirilmesi projesi. *Kadın ve Çocuk Sağlığı Eğitim ve Araştırma Birimi*, İstanbul Tıp Fakültesi. Proje No: TUR/03/01.07/P07.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. Baskı). Ankara: Cankin.
- Cindoğlu, D. (2004). Modern Türk tıbbında bekâret testleri ve suni bekâret. P. İlkaracan (Ed.), *Müslüman toplumlarda kadın ve cinsellik* içinde (s. 115-132). İstanbul: İletişim.
- Civil, B. ve Yıldız, H. (2010). Erkek öğrencilerin cinsel deneyimleri ve toplumdaki cinsel tabulara yönelik görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(2), 58-64.
- Coleman E. (2007). Creating a sexually healthier world through effective public policy. *International Journal of Sexual Health*, 19(3), 5-24.
- Coşkun, A. ve Gökdemirel, S. (1997). Toplumsal yaşamın cinsiyet rollerine etkisi. *Şişli Etfal Hastanesi Hemşirelik Dergisi*, 1(3-4), 45-50.
- Çevik, E., Tapucu, A. ve Aksoy, Ş. (2003). Toplumsal ve etik bir sorun olarak kızlık zarı incelemesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics-Law and History*, 11(3), 170-177.
- Darroch, J. E., Singh, S., & J. J. Frost. (2005). Differences in teenage pregnancy rates among five developed countries: The role of sexual activity and contraceptive use. *Family Plan Perspective*, 33(6), 244-250.
- DeLamater, J. (1981). The social control of sexuality. *Annual Review of Sociology*, 7(1), 263-290.

- Deptula, D.P., Henry, D.B., & Schoeny, M.E. (2010). How can parents make a difference? Longitudinal associations with adolescent sexual behaviour. *Journal of Family Psychology*, 24(6), 731-739.
- Dittus, P.J. & Jaccard, J. (2000). Adolescents' perceptions of maternal disapproval of sex: Relationship to sexual outcomes. *Journal Adolescent Health*, 26(4), 268-78.
- Dutra, R., Miller, K. S., & Forehand, R. (1999). The process and content of sexual communication with adolescents in two-parent families: Associations with sexual risk taking behavior. *AIDS and Behavior*, 3(1), 59-66.
- Duyan, V. (2004). Cinsel tutum ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Bölümü Yayınları*, 14, 2-12.
- Ekşi, A. (1990). *Gençlerimiz ve sorunları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.
- Eroğlu, K. ve Gölbaşı, Z. (2005). Cinsel eğitimde ebeveynlerin yeri: ne yapıyorlar, ne yaşıyorlar? *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 12-21.
- Finer L.B. (2007). Trends in premarital sex in The United States 1957-2003. *Public Health Reports*, 122(1), 73-78.
- Fingerson, L. (2005). Do mothers' opinions matter in teens' sexual activity? *Journal of Family Issues*, 26(7), 947-974.
- Fortenberry, J.D. (2013). Puberty and adolescent sexuality. *Hormones and behavior*, 64(2), 280-287.
- Furstenberg, F. F., Herceg-Baron, R., & Jemal, J. (1981). Bringing in the family: Kinship support and contraceptive behavior. Ooms, T. (Ed.), In *Teenage Pregnancy in a Family Context*, Philadelphia: Temple University Press.
- Gökengin D., Yamazhan T., Özkaya D., Aytuğ S., Ertem E., Arda B. ve Serter D. (2003). Sexual knowledge, attitudes, and risk behaviors of students in Turkey. *Journal of School Health*, 73(7), 258- 263.
- Gölbaşı Z. (2002). *Adölesan kızlara yönelik okula dayalı üreme sağlığı eğitim programının etkinliği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guzman, B., Schlehofer-Sutton, M., Villanueva, C., Stritto, M., Casad, B., & Feria, A. (2003). Let's Talk About Sex: How Comfortable Discussions About Sex Impact Teen Sexual Behavior. *Journal of Health Communication*, 8(6), 583-598.
- Gülsün, M., Ak, M., ve Bozkurt, A. (2009). Psikiyatrik açıdan evlilik ve cinsellik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 68-79.
- Güngör, Z. (2000). Cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar, *Toplum Hekimliği Bülteni*, 19(1).
- Hampton, M. R., McWatters, B., Jeffery, B., & Smith, P. (2005). Influence of teens' perceptions of parental disapproval and peer behaviour on their initiation of sexual intercourse. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 14(3-4), 105-122.
- Harris, L. (1986). *American teens speak: Sex, myths, TV, and birth control: The planned parenthood poll*. New York: Planned Parenthood Federation of America.
- Hendrick, S. & Hendrick, C. (1987). Multidimensionality of sexual attitudes. *Journal of Sex Research*, 23(4), 502-526.
- Işık, R. ve Sakallı-Uğurlu, N. (2009). Namusa ve namus adına kadına uygulanan şiddete ilişkin tutumlar ölçeklerinin öğrenci örneklemeyle geliştirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 16-24.
- İnanç, N. (2003, Nisan). *Toplumsal cinsiyet*. 3.Uluslararası Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Kongresi, Ankara.
- Jaccard, J, Dittus, P.J., & Gordon, V.V. (1996). Maternal correlates of adolescent sexual and contraceptive behavior. *Family Planning Perspectives*, 28(4), 159-65.
- Jaccard, J., Dittus, P. J., & Gordon, V. V. (1998). Parent adolescent congruency in reports of adolescent sexual behavior and in communications about sexual behavior. *Child Development*, 69(1), 247-261.
- Jaccard, J., Dodge, T., & Dittus, P. (2002). Parent-adolescent communication about sex and birth control: A conceptual framework. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 97, 9-42.
- Jessor, S. L. & Jessor, R. (1975). Transition from virginity to nonvirginity among youth: A socialpsychological study overtime. *Developmental Psychology*, 11(4), 473-484.

- Jordan, T. R., Price, J. H., & Fitzgerald, S. (2000). Rural parents' communication with their teenagers about sexual issues. *Journal of School Health, 70*(8), 338-344.
- Karabulutlu, Ö. ve Kılıç, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin cinsel sağlık ve üreme sağlığı hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 14*(2), 39-45.
- Karacan, E. ve Balamir Bektaş, R. (2016). The social control of sexuality: An examination of gender and regional effects on Turkish young adults. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 33*(1), 87-106.
- Karaçam, Ö., Totan, T., Korkmaz, Y. B., ve Koyuncu, M. (2012). Hendrick cinsel tutum ölçeği kısa formunun Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(2), 138-144.
- Kardam, F. (2005). *Türkiye'de namus cinayetlerinin dinamikleri: Eylem programı için öneriler sonuç raporu* (1. baskı). Ankara: Koza.
- Kaya, F., Serin, Ö. ve Genç, A. (2007). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin cinsel yaşamlarına ilişkin yaklaşımlarının belirlenmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 6*(6), 441-448.
- Khurana, A. & Cooksey, E. C. (2012). Examining the effect of maternal sexual communication and adolescents' perceptions of maternal disapproval on adolescent risky sexual involvement. *Journal of Adolescent Health, 51*(6), 557-565.
- Kotchick, B. A., Shaffer, A., Miller, K. S., & Forehand, R. (2001). Adolescent sexual risk behavior: A multi-system perspective. *Clinical Psychology Review, 21*(4), 493-519.
- Lefkowitz, E. S. (2005). "Things Have Gotten Better" Developmental changes among emerging adults after the transition to university. *Journal of Adolescent Research, 20*(1), 40-63.
- Moore, S. & Rosenthal, D. (1991). Adolescents' perceptions of friends' and parents' attitudes to sex and sexual risk-taking. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 1*(3), 189-200.
- Newcomer, S. F. & Udry, J. R. (1984). Mother's influence on the sexual behavior of their teenage children. *Journal of Marriage and the Family, 46*(2), 477-485.
- Newcomer, S. F., Udry, J. R., & Cameron, F. (1983). Adolescent sexual behavior and popularity. *Adolescence, 18*(71), 515-522.
- Ogle S., Glasier A., & Riley S.C. (2008). Communication between parents and their children about sexual health. *Contraception, 77*(4), 283-288.
- Okyay, G. (2007). *Women victimization: In the case of family honor in Turkey* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Orçın, E., Aras, Ş. ve Açıık, R. (2003) Üniversiteli gençlerin cinsel tutum ve davranışları. *Jinekoloji ve Obstetrik Dergisi, 17*(3), 169-174.
- Özan, S., Aras, Ş., Şemin, S. ve Orçın, E. (2004). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin cinsel tutum ve davranış özellikleri. *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 18*(1), 27-39.
- Özan, S., Timbil, S., Aras, Ş., Bilgin, A.C., Orçın, E. ve Şemin, S. (2010). Sexual attitudes and behaviour changes and opinions of interns in İzmir, Turkey. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care, 15*(5), 367-375.
- Parla, A. (2001). The "honor" of the state: Virginity examinations in Turkey. *Feminist Studies, 27*(1), 65-88.
- Poroy, A. (2005). *Türkiye'de cinsellik* (1. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Potard, C., Courtois, R., & Rusch, E. (2008). The influence of peers on risky sexual behaviour during adolescence. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care, 13*(3), 264-270.
- Prinstein, M. J. & Dodge, K. A. (2008). Current issues in peer influence research. *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents, 3*-13.
- Reiss, I. L. (1981). Some observations on ideology and sexuality in America. *Journal of Marriage and the Family, 43*(2), 271-283.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... & Ireland, M. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama, 278*(10), 823-832.

- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian E-Journal For The Advancement of Mental Health*, 4(3), 218-251.
- Romer, D., Stanton, B., Galbraith, J., Feigelman, S., Black, M. M., & Li, X. (1999). Parental influence on adolescent sexual behavior in high-poverty settings. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 153(10), 1055-1062.
- Sakallı Uğurlu, N. ve Akbaş, G. (2013). Namus kültürlerinde “namus” ve “namus adına kadına şiddet”: Sosyal psikolojik açıklamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(32), 76-91.
- Sakallı-Uğurlu, N. ve Glick, P. (2003). Ambivalent sexism and attitudes toward women who engage in premarital sex in Turkey. *Journal of Sex Research*, 40(3), 296-302.
- Sakallı, N., Karakurt, G. ve Uğurlu, O. (2001). Evlilik öncesi yaşanan cinsel ilişkiye ve kadınların evlilik öncesi cinsel ilişkide bulunmasına karşı tutumlar. *Tecrübi Psikoloji Çalışmaları*, 22, 15-29.
- Sancar, S. (2009). *Erkeklik: İmkansız iktidar, ailede, piyasada ve sokakta erkekler* (1. baskı). İstanbul: Metis.
- Sancar, S. (2012). *Türk modernleşmesinin cinsiyeti: Erkekler devlet, kadınlar aile kurar* (1.baskı). İstanbul: İletişim.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim* (13. baskı). (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011).
- Schulz, B., Bohrnstedt, G. W., Borgatta, E. F., & Evans, R. R. (1977). Explaining premarital sexual intercourse among college students: A causal model. *Social Forces*, 56(1), 148-165.
- Set, T., Dağdeviren, N. ve Aktürk, Z. (2006). Ergenlerde cinsellik. *Genel Tıp Dergisi*, 16(3), 137-141.
- Shtarkshall, R. A., Santelli, J. S., & Hirsch, J. S. (2007). Sex education and sexual socialization: Roles for educators and parents. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 39(2), 116-119.
- Snegroff, S. (2000). No sexuality education is sexuality education. *Family Planning Perspectives*, 32(5), 257-258.
- Somers, C. L. & Paulson, S. E. (2000). Students' perceptions of parent-adolescent closeness and communication about sexuality: relations with sexual knowledge, attitudes, and behaviors. *Journal of Adolescence*, 23(5), 629-644.
- Tezcan, M. (1999). Ülkemizde aile içi töre ya da namus cinayetleri. *Töre Cinayetleri, Ankara: TC Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları*, 21-27.
- Topkaya, N. (2012). Parental communication and perceived parental attitudes about sexuality among Turkish college students. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(2), 155-168.
- Traeen, B. & I. L. Kvalem. (2007). Investigating the relationship between past contraceptive behaviour, self-efficacy, and anticipated shame and guilt in sexual contexts among Norwegian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(1), 19-34.
- Üskül, A. K., Cross, S. E., Sunbay, Z., Gercek-Swing, B. ve Ataca, B. (2012). Honor bound: The cultural construction of honor in Turkey and the Northern United States. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 43(7), 1131-1151.
- Vandello, J. A. & Cohen, D. (2003). Male honor and female fidelity: implicit cultural scripts that perpetuate domestic violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 997-1010.
- Vargün, B. (2002). *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi öğrencileri arasında bir kültür değeri olarak bekâret kavramının sosyal antropolojik açıdan incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Velez-Pastrana, M.C., Gonzalez-Rodriguez, R. A., & Borges-Hernandez, A. (2005). Family functioning and early onset of sexual intercourse in Latino adolescents. *Adolescence*, 40(160), 777-791.
- Widman, L., Choukas-Bradley, S., Helms, S. W., Golin, C. E., & Prinstein, M. J. (2014). Sexual communication between early adolescents and their dating partners, parents, and best friends. *The Journal of Sex Research*, 51(7), 731-741.
- Woodroof, J. T. (1985). Premarital sexual behavior and religious adolescents. *Journal For The Scientific Study of Religion*, 24(4), 343-366.

- Yasan, A., Tamam, L., Özkan, M. ve Gürgen, F. (2009). Premarital sexual attitudes and experiences in university students. *Anatolia Journal Clinical Investigation*, 3 (3), 174-184.
- Yıldırım, T. (2008). *Üniversite çağındaki ergenlerin cinsel bilgi, tutum ve davranışları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Edirne.
- Zhang, L., Li, X., Shah, I. H., Baldwin, W., & Stanton, B. (2007). Parent–adolescent sex communication in China. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 12(2), 138-147.

Öğretmen Adaylarının Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinde Bilinçli Farkındalık ve Affetmenin Yordayıcı Rollerini*

Saadet Zümbül¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, bilinçli farkındalık ve affetme değişkenlerinin öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyini ne derecede yordadıklarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, 235'i kadın ve 128'i erkek olmak üzere toplam 363 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak *Psikolojik İyi Oluş Ölçeği*, *Bilinçli Farkındalık Ölçeği*, *Heartland Affetme Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yordayıcı güçleri bakımından sırasıyla bilinçli farkındalık ve affetme değişkenlerinin öğretmen adaylarının iyi oluş düzeylerini anlamlı şekilde yordadıkları ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu değişkenlerin ortak etkilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin varyansın % 43'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Son olarak da araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ileride yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Psikolojik iyi oluş
Bilinçli farkındalık
Affetme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

12 Kasım 2018

Kabul Tarihi

23 Ocak 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egeefd.481963

Mindfulness and Forgiveness as Predictors of Psychological Well-Being Levels of Teacher Candidates*

Abstract

The purpose of this study is to examine the extent to which mindfulness and forgiveness variables predict the level of psychological well-being of teacher candidates. The sample of the study consisted of 363 teacher candidates. *Psychological Well-Being Scale*, *Mindful Attention Awareness Scale*, *Heartland Forgiveness Scale* and *Demographic Information Form* were used as data collection tools. Pearson Moment Product Correlation Analysis and Multiple Linear Regression Analysis were used for statistical analysis of data. As a result of the research, it was determined that mindfulness and forgiveness variables were significantly predictive of teacher candidates' level of well-being. It was found that the two variables accounted for 43 % of the variance related to psychological well-being levels. Finally, in the light of the findings of the study, suggestions for future research are presented.

Keywords

Psychological well-being
Mindfulness
Forgiveness

Article Info

Received

November 12, 2018

Accepted

January 23, 2019

Article Type

Research Paper

Atf: Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36. doi:10.12984/egeefd.481963

* Bu çalışma, 25-27 Ekim 2018 tarihleri arasında Samsun'da düzenlenen 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulmuştur. [This study was partly presented at the 20th International Congress of Psychological Counseling and Guidance in Samsun, October 25-27, 2018]

¹  Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye, szumbul@aku.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

With increasing importance of positive psychology, psychological well-being is a holistic concept based on humanistic approaches emphasizing that psychology is not only an area of weakness and disease, but also an improvement in the strengths and weaknesses of individuals. Ryff (1989a) has integrated existing theoretical explanations of positive psychological health of personality and developmental theorists and constituted a multidimensional model. Six different psychological dimensions, defined as positive psychological functioning, were defined in the model. These are: self-acceptance, positive relations with others, autonomy, environmental mastery, purpose in life, and personal growth (Ryff, 1989a; Ryff, 1989b; Ryff & Keyes, 1995). In recent years, another concept that draws attention along with psychological well-being and positive psychological health is mindfulness. Many philosophical, spiritual and psychological traditions emphasize the importance of mindfulness to develop and maintain well-being (Brown & Ryan, 2003). Kabat-Zinn (2003), describe mindfulness as “the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment.” Live and clear experience directly contributes to well-being and happiness (Brown & Ryan, 2003; Brown et al., 2007). Scientific studies support the role of conscious awareness on well-being (Brown & Ryan, 2003; Carlson & Brown, 2005; Howell, Digidon, Buro & Sheptycki, 2008). Another concept that contributes to the well-being of individuals is the concept of forgiveness. Instead of the negative reactions such as anger, frustration and punishment, forgiveness is an effort to make a willing and conscious development of the reactions that can lead to positive results such as compassion, empathy and generosity (Bugay, 2010). Research findings revealed that individuals with high levels of forgiveness show high psychological well-being (Bono, McCullough & Root, 2007; Dolunay Cuğ, 2015; Koç, İskender, Çolak ve Düşünceli, 2016; McCullough, 2000; Lawler-Row & Piferi, 2006; Thompson et al., 2005; Uysal ve Satici, 2014). The aim of this study is to examine the predictive powers of mindfulness and forgiveness on psychological well-being.

Method

This research is based on a relational screening model. The population of the research consists of 5796 pre-service teachers, of which 3622 (62.4 %) were female and 2174 (37.5 %) male, studying in 8 departments of Buca Faculty of Education in 2016-2017 academic year. In order to determine the appropriate sample for the study, theoretical sample sizes table was used for different sized universes. According to the table, work with a sampling error 5 % in the universe of 10000 people, required sample size is specified as 370. The population of this research consists of 5796 university students. 380 students were reached by taking into account the errors that may occur in the scale data. A simple random sampling method, which is one of the probability-based sampling methods, was used to reach the determined number of groups from the universe. Firstly, a list of the departments in the faculty was prepared. In order to reach the number of samples to be accessed, the departments were selected from the list using the random numbers table and then classes were selected randomly. 11 incomplete scales were extracted from the data set. 6 extreme values that distort the harmony of the regression model were also extracted from the data set. Psychological Well-Being Scale, Mindful Attention Awareness Scale, Heartland Forgiveness Scale and Demographic Information Form were used as data collection tools in the research. In the analysis of the data The Pearson Product-Moment Correlation Analysis and Multiple Linear Regression Analysis were used.

Findings

According to the results of multiple regression analysis, the model was statistically significant ($F(2-360) = 140.235, p < .01$). When the standardized regression coefficients (β) were examined in order to see the predictor effects on psychological well-being in order, it was seen that the variables of mindfulness ($\beta = .440$) and forgiveness ($\beta = .301$) significantly predicted the psychological well-being. Mindfulness alone accounts for 37 % of the variance of the psychological well-being. The combined effect of the two variables explains 43 % of the variance of the psychological well-being of the teacher candidates ($R = .662, R^2 = .438$). In the last step, the forgiveness variable, which contributed significantly to the analysis, contributed a 6 % on its own.

Discussion and Conclusion

According to the results, the mindfulness emerged as the strongest predictor in the model. In the case of mindfulness, contrary to avoiding, individuals accept inner life without judgment, know how to define emotions and thoughts and organize them. Thus, it creates a balance of emotion as well as cognition which enhances the

wel-being. Also mindfulness can be important for the differentiation of individuals from automatic thoughts, habits and unhealthy behavior patterns. Thereby, mindfulness can play a key role in regulating individual their own behaviors that are associated with increasing their psychological well-being. As a result of the research findings, forgiveness is also a significant predictor of psychological well-being. With forgiveness, one can develop constructive and positive feelings, and thereby increase psychological well-being by giving up the destructive feelings that affect and deteriorate the present life. Teacher candidates should be supported in order for them to become individuals who use their active and functioning strengths in their lives. Considering that mindfulness and forgiveness positively affect psychological well-being as positive sources, it is beneficial to develop training programs, intervention programs or group works for these resources. The study has certain limitations. It is important to note that the obtained data are collected through self-report measurement tools and that the results are relational, not causal, because of the relational analysis. Repeating the study with university students will allow better conclusions about the findings. Considering the cultural structure of our country, it can be said that autonomy, which is one of the dimensions of psychological well-being, cannot be seen as an independence and individualism in the sense of accepted Western cultural values. It is seen that studies about forgiveness are discussed in the context of societies which emphasize more individualistic values. Also, mindfulness is based on a different cultural background. Therefore, it is of interest to learn how to make better use of this structure in our culture.

Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca mutlu ve işlevsel bir hayat için çaba harcamaktadır. Gelişim ve olumlu yönde ilerleme insanın özünde bulunmaktadır (Cüceloğlu, 1997). Psikolojide yaşam boyu gelişimi daha olumlu bir noktaya götürmelerinde bireylere yardımcı olmayı ve buna ilişkin bilimsel temelleri ortaya koymayı hedefleyen çalışma alanı pozitif psikolojidir (Eryılmaz, 2013). Pozitif psikolojide ele alınan en temel ve önemli kavramlardan biri iyi oluştür. Pek çok boyutu içinde barındıran bir yapı olması sebebiyle iyi oluş tanımlanması zor bir kavramdır (Seligman, 2011). Bu nedenle literatürde pek çok tanımı, bunun yanında onu açıklayacak nitelikte pek çok model ve yaklaşım bulunmaktadır. İyi oluş kavramını incelemekteki farklı bakış açıları, zamanla bu yaklaşımların bütüncül şekilde sentezlendiği modellerin oluşumuna zemin hazırlamıştır (Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardeş, 2017). İyi oluş geleneğinin bir ürünü olan psikolojik iyi oluş, pozitif psikoloji yaklaşımlarının güç kazanmasıyla psikoloji konu alanlarının yalnızca zayıflık, hastalık, mutsuzluk ile acıların nedenleri ve sonuçlarını inceleyen bir alan değil; bireylerin sağlıklı ve olumlu potansiyellerini artırarak işlevselliğini ortaya koyabilecekleri anlayışına daha fazla dikkat çekilmesiyle öne çıkan bir kavramdır (Arıcı, 2011; Ryff, 1989a). Bu çalışmada da olumlu psikolojik sağlığı, işlevselliği ve mutluluğu sağlayan koşulları daha iyi anlamak ve çok yönlü inceleyebilmek için bütüncül bir bakış açısına yer verilmeyle birlikte çalışmanın arka planını insan potansiyeli ve işlevselliğini yansıtan psikolojik iyi oluş kavramı olmaktadır. Bu amaçtan hareketle öncelikle iyi oluş ile ilgili başlıca kavramlara ve teorilere yer verilmiş ardından psikolojik iyi oluş kavramı daha detaylı incelenmiştir.

Ryan ve Deci (2001) bütüncül bir gözden geçirme ile iyi oluş alanını iki engin gelenek içinde organize etmiştir: bunlardan biri mutlulukla ve hazla (hedonic) diğeri ise insan potansiyeli ve işlevselliği (eudaimonic) ile ilgilidir (Keyes, Ryff ve Shmotkin, 2002). Hedonik-hazla ilgili kısmı oluştüran öznel iyi oluşu Diener (1984), bireyin yaşamına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmeleri olarak ele almakta ve ilk bileşeni yaşamdan doyum sağlama, ikinci bileşeni olumlu duygulanımın varlığı, olumsuz duygulanımın yokluğu şeklinde tanımlamaktadır. Öznel iyi oluş aynı zamanda mutluluk kavramının karşılığı olarak da kullanılmaktadır (Diener, 2000). Diğeri yandan insan potansiyeli bakış açısına göre ele alınan kavram olan psikolojik iyi oluş, kendini gerçekleştirme ve tam olarak fonksiyonda bulunmayı; insan yaşamında yüz yüze gelinen gelişimsel ve varoluşsal zorlukları tanımlanmaktadır. (Keyes ve diğ., 2002). Psikolojik ve öznel iyi olma çoğunlukla çalışmalarda bu gelenekler üzerinde yapılandırılan kapsayıcı ifadelerdir ve her ikisi de temel olarak iyi olmanın bireysel göstergeleridir. Her ne kadar olumlu psikolojik sağlığın farklı yönlerini içerseler de birbirleriyle örtüşen ve yakından ilişkili kavramlardır (Deci ve Ryan, 2008; Keyes ve diğ., 2002).

Psikolojik iyi oluş, yaşamlarını fonksiyonel şekilde sürdüren bireylerin özelliklerini inceleyen ve hümanistik yaklaşımları temel alan bütüncül anlayışa dayanmaktadır (Diener ve diğ., 2010). Bu anlamda olumlu ve olumsuz duyguların varlığı ve yaşam doyumunun basit bir birleşiminden çok, tüm yaşama karşı tutumları içine alan çok boyutlu bir yapının ifadesidir (Arıcı, 2011). Birçok araştırmacı iyi oluşun duygusal, sosyal ve fonksiyonel pek çok bileşeni içeren çok yönlü bir yapı olduğu konusunda anlaşmış fakat hangi bileşenlerin iyi oluş kavramı için geçerli bir teori içinde yer alması ve ölçülmesi gerektiği konusundaki anlaşmazlıklar sürmektedir (Forgeard, Jayawickreme, Kern ve Seligman, 2011). Psikolojik işlevselliği yansıtan iyi oluşu açıklamaya dönük teorik yaklaşımların mevcut olmadığının altını çizen Ryff (1989a), özellikle kişilik kuramlarının ve gelişim teorilerinin pozitif sağlık ile ilgili mevcut kuramsal bilgilerini sentezlediği çok bilişenli bir model oluştürmüştür. Modelde olumlu psikolojik işlevsellik olarak nitelendirdiği altı farklı psikolojik boyut tanımlamıştır. Bunlar: kişinin kendisini ve kendi geçmişini olumlu değerlendirmesi olan *kendini kabul* (self-acceptance), diğeriyle sıcak ve güvene dayalı *olumlu ilişkiler* (positive relations with others), içsel denetim odaklı ve kendi kendine kararlar almaya dayanan *özerklik* (autonomy), kişinin yaşamını ve *çevresini yönetme kapasitesi* (environmental mastery), anlamlı ve *amaçlı bir yaşam* inancı (purpose in life) ve kişinin kendini devamlı geliştirme hissine sahip olması olan *kişisel gelişim* (personal growth) boyutlarından oluşmakta ve kombinasyon halinde psikolojik iyi oluşu tüm derinliği ile kapsamaktadır (Ryff, 1989a; Ryff, 1989b; Ryff ve Keyes, 1995). Deci ve Ryan (1985) ise geliştirdikleri Öz-Belirleme Kuramı'nda göre bireylerin kişisel olarak büyümeleri, gelişmeleri, bütünleşmeleri ve iyi olmaları için gerekli olan üç temel psikolojik ihtiyaç tanımlamışlardır. Bu ihtiyaçlardan *özerklik* bireylerin istemli ve özgür bir şekilde karar alabilmesini, etkinliklerini kendisinin yönlendirmesini; *yeterlik* çevre üzerinde olumlu bir etki ve etkileşim sağlayabilme kapasitesini ve çevreyle baş etmede yeterlilik duygusunu; *ilişkili olma* ise aidiyet duygusunu ve bağlılığı ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1985, 2000). Seligman (2011) da iyi oluşu çeşitli boyutların bir arada olduğu bir yapı olarak görmektedir. Kavramların orijinallerinin baş harflerini kullanarak PERMA Modeli olarak adlandırdığı modelini beş boyutta kavramsallaştürmüştür. Bunlar: mutluluk ve haz gibi duyguları ifade eden *olumlu duygular* (positive emotions), aktivitelere, yaşama ve kurumlara *içsel bağlanma* (engagement), doyumlu, bütünleşmiş ve destek verici *olumlu ilişkiler* (positive relationships), amaçlara doğru ilerleme, günlük aktiviteleri yapabilme duygusunu ifade eden *başarılar* (accomplishments) ve yaşamının değerli olduğunu ifade eden *anlam* (meaning) boyutlarını içermektedir.

Literatürde yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde, psikolojik iyi oluşun pek çok değişken ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ele alınan bu değişkenler arasında; değerler (Telef ve diğ., 2013), özgecilik (Topuz, 2013), affetme ve sağlık (Lawler-Row ve Piferi, 2006), öz-duyarlık ve benlik saygısı (Asıcı, 2013), öz saygı (Wang ve Castañeda-Sound, 2008), duygusal zeka (Ahmadia, Azarb, Sarchoghaeic ve Nagah, 2014), bilinçli farkındalık (Brown ve Ryan, 2003), sosyal beceri (Nair, Ravindranath ve Thomas, 2013), yaşam tarzları (Özpolat, İsgör ve Sezer, 2012), yaş, cinsiyet aktif ve pasif erteleme davranışı (Habelrih ve Hicks, 2015), bütünsel ve ayrıntısal düşünme stilleri (Gürel, 2009), toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algı (Arıcı, 2011), başarı motivasyonu (Nisa, Qasim ve Sehar, 2017) gibi bazı değişkenler bulunmaktadır. Psikolojik iyi oluş üzerinde yordayıcı olarak araştırılan değişkenlerden bazıları ise özgünlük, sürekli kaygı ve benlik saygısı (Beydoğan Tangör ve Curun, 2016), bilinçli farkındalık, öz yeterlik ve sosyal destek (Klainin-Yobas ve diğ., 2016), geçmişe dönük anne kabul-reddi ve kendini affetme düzeyi (Halisdemir, 2013), kişilik özellikleri ve demografik değişkenler (Keyes ve diğ., 2002), duygusal farkındalık ve duygularını ifade etme yeterlilikleri (Kuyumcu, 2012) ve kişilerarası yeterlik (Asıcı ve İkiz, 2017) değişkenleridir.

Son yıllarda psikolojik iyi oluş ve olumlu psikolojik sağlık üzerinde etkisi ile dikkat çeken bir diğer kavram bilinçli farkındalıktır. Birçok felsefi, manevi ve psikolojik gelenek iyi oluşu geliştirmek ve sürdürmek için bilinçli farkındalığın (mindfulness) önemini vurgulamaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Kavramın kabul gören en önemli iki vurgusu açık bir dikkatliliğe ve şu anda meydana gelenlere karşı duru bir farkındalığa işaret etmektedir (Brown ve Ryan, 2003; Brown ve diğ., 2007). Aynı zamanda bu farkındalığı geliştiren bir pratiği, bilgi işlemenin bir modunu ve bir karakter özelliğini ifade etmek için de kullanılmaktadır (Davis ve Hayes, 2011). Bilinçli farkındalık, kökenlerini Doğu'da uygulanan Budist iç görü meditasyon pratiklerinden almaktadır. Bu alanda öncü olan Kabat-Zinn (2003) bilinçli farkındalığı, “şimdiki zamanda an be an ortaya çıkan deneyimi yargılamadan, bilerek ve isteyerek dikkat verme yoluyla ortaya çıkan farkındalık durumu” olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda Kabat-Zinn 1980'li yıllarda geleneksel Budist meditasyon pratikleri ile Batının birikimli psikoloji anlayışını Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness-Based Stress Reduction-MBSR) olarak adlandırdığı ayrı bir bilinçli farkındalık programında bütünleştirmiştir (Karremans, Schellekens ve Kappen, 2015). Bu çalışmanın kapsamının dışında olmakla birlikte bu gelişmeyi takiben daha sonra pek çok çalışmacı tarafından farkındalık temelli terapilerin pek çok formu geliştirilmiştir (Bkz: Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999; Linehan 1993; Segal, Williams ve Teasdale, 2002).

Bilinçli farkındalık, bireyin ortaya çıkan olumsuz duygularını değiştirmeye ve bastırmaya çalışmadan bununla birlikte bu duyguları deneyimlemekten kaçmadan ve yargılamadan ortaya çıkan olumsuz duygulara ilişkin açık ve alıcı bir şekilde düşünmeyi seçmesidir (Tatlıoğlu ve Deniz, 2011). Zinde ve açık bir tarzda deneyimleme, iyi oluşa ve mutluluğa doğrudan bir katkıda bulunur (Brown ve Ryan, 2003; Brown ve diğ., 2007). Bilimsel çalışmalar bilinçli farkındalığın iyi oluş üzerindeki rolünü desteklemektedir. Bilinçli farkındalık ve iyi oluşun bilişsel ve duyuşsal göstergeleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur; yüksek düzeyde öznel iyi oluş (düşük negatif duygular, yüksek pozitif duygular ve yaşam doyumuna) ve yüksek düzeyde işlevsel-psikolojik iyi oluş (zindelik/canlılık, kendini gerçekleştirme vb.) (Brown ve Ryan, 2003; Carlson ve Brown, 2005; Howell, Digdon, Buro ve Sheptycki, 2008) ile bu ilişki desteklenmiştir. Yurt içi ve yurt dışı araştırmalardan bazıları iyi oluşa ek bilinçli farkındalığın yaşam doyumuna (Yıkılmaz ve Demir Güdül, 2015), uyuma yönelik stresle başa çıkma (Ülev, 2014; Weinstein, Brown ve Ryan, 2009), güvengenlik ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna (Zümbül, Soylu ve Siyez, 2017), yansıtıcı düşünme eğilimleri (Baysal ve Demirbaş, 2012) ve duygusal zekâ (Deniz, Erus ve Büyükcebeci, 2017) gibi pek çok değişken ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bireyin kendini, başkalarını ve fiziksel-ruhsal durumunu ve psikolojik sıkıntı yaratan durumları affetmesinde de rol oynayan bir yapı olduğu tespit edilmiştir (Webb, Phillips, Bumgarner ve Conway-Williams, 2013).

Araştırmacılar bilinçli farkındalığın hem doğrudan hem de dolaylı olarak farklı mekanizmalar üzerindeki etkileriyle iyi oluşa katkı sağladığı öne sürmektedir (Brown ve Ryan, 2003; Brown, ve diğ., 2007). Bilinçli farkındalık düzeyinin artması sevgi, şefkat ve affedicilik duygularına katkıda bulunup bu duyguları beslemektedir böylece bireyler olumsuz duyguların yıkıcı sonuçlarından daha az etkilenmekte ve bu etki öz-anlayış seviyesinde de bir artışı beraberinde getirmektedir (Özyeşil, 2011). Bu sayede bireyler pek çok seçeneği ve davranış repertuarını görmekte ve denemekte özgürleşebilir. Martin (1997) de bilinçli farkındalığı bir psikolojik özgürlük durumu olarak ifade etmiştir (akt. Baysal ve Demirtaş, 2012). Benzer şekilde affetme de kişinin mevcut anda daha mutlu ve özgür yaşayabilmesi için var olan olumsuz duyguların gücünü azaltır ve merhamet, empati, anlayış gibi pozitif duygularda artış sağlar (Çolak, 2014). Bilinçli farkındalık insanların affetme ve mutluluk gibi iyi oluşu tam olarak yükselten duyguları hissetmesine izin verir (Abid, 2016). Brem ve arkadaşları (2016), bilinçli farkındalık eğiliminin psikolojik saldırganlık mağduriyeti ve affetme arasındaki ilişkiye aracılık ettiği raporlanmıştır. Araştırmada psikolojik saldırganlık mağduriyetine maruz kalan bireylerin bir suçluyu bilinçli farkındalığının yüksek olduğu durumlarda affetme olasılığı daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Johns, Allen ve Gordon (2015) ise bireylerin bilinçli farkındalık düzeyi ile partnerlerinin ya da eski partnerlerinin ihanetini affetmeleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, bilinçli farkındalık ve affetme arasındaki korelasyonları incelemişlerdir. Kontrollü analizlerde, farkındalık ile hareket etmenin ve içsel

deneyimi yargılamama düzeylerinin daha düşük seviyeleri, mevcut affetmemenin de daha yüksek seviyeleriyle ilişkili bulunmuştur. Ek olarak bilinçli farkındalığın reaktif olmama becerisinin, daha yüksek affetme düzeyleri ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Affetmenin insanların sağlığını, psikolojik ve öznel iyi oluşunu destekleyebilecek psikolojik bir güç kaynağı olduğunun anlaşılması ile birlikte son yıllarda psikoloji alanında uzmanların ve araştırmacıların da yoğun ilgisini çekmiştir. Reaktif ve olumsuz yanıtlar vermek yerine affetme, tepkilerin merhametli ve empatik tarzda olması için bilinçli ve istekli bir çaba sergilemektir (Bugay, 2010). Basit bir şekilde suçlu kişiye karşı negatif düşünceler, duygular ve davranışların zamanla azalması ve aşamalı olarak pozitif düşünceler, duygular ve bazen davranışlarda dahi oluşan yükselme olarak tanımlanabilir (Freedman ve Enright, 2017). Yapılan pek çok tanım ve çalışmada affetmenin, hem kişilerarası ilişkiler kapsamında hem de incinenin kendi iç dünyasında yaşadığı bir süreç olarak (Bugay, 2010; Enright, 1996; McCullough, 2002) kişinin kendisini, başkaları ve kontrolü dışında meydana gelen durumları da affetmesini içine alan çok boyutlu bir yapı olarak incelendiği görülmektedir (Thompson ve diğ., 2005; Çapan ve Arıcıoğlu, 2014; Asıcı, 2013). Thompson ve arkadaşlarına (2005)'na göre affetme, algılanan hatanın (transgression) yeniden çerçevelenmesidir. Sözü edilen bu hatanın kaynağı, başka bir deyişle affetme nesnesi kişinin kendisi, başka bir insanlar ya da kimsenin kontrolünde olmadığı düşünülen bir durum (örneğin hastalık, doğal afet vb.) olabilmektedir. Ancak bu ayrımların affetme kavramının kompleks yapısı gereği belirgin olmadığı, affetmenin hem içsel hem de dışsal boyutta bütüncül bir pozitif kaynak olarak ele aldığı söylenebilir. Affetme ile kişi kendisine karşı negatif duygularını ve tutumlarını azalttığı oranda kendi pozitif kaynaklarını harekete geçirebilir, böylece çevresiyle ilişkilerinde olumlu yönde artırabilir ve genel olarak yaşamında olumlu noktalara odaklanabilir. Öyle ki alanyazındaki birçok araştırmacı da durumu affetmeyi ayrı bir affetme yapısı olarak incelememiştir. Durumu affetmenin bireylerin içinde olduğu bir bağlamda gerçekleşmesi, kendini ve başkalarını affetme ile ilişkili olması aralarında ayırım yapabilmeyi zorlaştırmaktadır (Topbaşoğlu, 2016). Bu bakımdan bu çalışmada affetme, sözü edilen tüm boyutları içine alan bütüncül bir yapı olarak ele alınacaktır.

Araştırma bulguları yüksek affetme düzeyine sahip bireylerin psikolojik iyi oluşlarında yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Bono, McCullough ve Root, 2007; Koç, İskender, Çolak ve Düşünceli, 2016; McCullough, 2000; Lawler-Row ve Piferi, 2006; Thompson ve diğ., 2005; Uysal ve Satici, 2014; Dolunay Cuğ, 2015). Affederek, birey yaşamış olduğu olumsuz olayın etkisinden kurtulabilmekte böylece de iyi oluşunu güçlendirebilmektedir (Bono ve diğ., 2007). Affetme ve bilinçli farkındalığın her ikisi de psikolojik iyi oluş ve olumlu psikolojik sağlıkla ilişkili birçok faydalı sonuçlar ile ilişkilendirilmiştir. Buna karşın psikolojik iyi oluş üzerinde affetme ve bilinçli farkındalığın ortak ilişkisinin incelendiği çalışma yok denecek kadar azdır. Kuzey Amerika'da üniversite öğrencileri ile bilinçli farkındalık, affetme ve sağlık üzerine yürütülen bir çalışmada bilinçli farkındalığın, affetme ve affetmenin boyutlarını (kendini, diğerlerini ve durumu) ile sağlık (fiziksel sağlık, somatik semptomlar, zihinsel sağlık ve psikolojik sıkıntılar) üzerindeki aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Webb ve diğ., 2013).

Bu doğrultuda araştırmacının amacı, bir arada ilişkileri ele alınmamış bu iki pozitif kaynağın psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini incelemektir. Gelecekte yaşam içinde pek çok etkin rol alacak genç yetişkinlerin ve özellikle bu araştırma örneklemini temelinde yeni nesillerin yetiştirilmesinde de büyük sorumluluklara sahip olacak öğretmen adaylarının, psikolojik iyi oluşlarının yüksek olması hem topluma hem de öğrencilerine olumlu ve etkili bir rol model olmalarını kolaylaştırabilecektir. Ayrıca kendileriyle, aileleriyle, öğrencileri ve iş yaşamındaki ilişkilerinde daha sağlıklı ve doyurucu etkileşimler oluşturabilmelerine yardımcı olabilecektir. Bilinçli farkındalık ve affetme değişkenlerinin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin anlaşılmasıyla psikolojik işlevselliği olumsuz etkileyebilecek değişkenlere dönük önlemler alınması mümkün olabilir. Bu konuda çeşitli grup çalışmalarının, psiko-eğitim programlarının vb. çalışmaların planlanması ve ileride farklı değişkenlerle yapılabilecek daha derin araştırmaların önünü açmasına ışık tutabilir. Bu kapsamda araştırma bulguların özellikle yükseköğretimde yürütülen psikolojik danışma uygulamalarına da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyi puanları ile bilinçli farkındalık düzeyi puanları ve affetme düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
2. Bilinçli farkındalık düzeyi puanları ve affetme düzeyi puanlarının ortak etkisinin öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyi puanlarını yordama gücü nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarında iyi oluşun yordayıcıları olduğu düşünülen bilinçli farkındalık ve affetme değişkenlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. Betimsel yöntem

durumlar arası ilişkilerin ortaya koymayı amaçlamaktadır ve betimsel yöntemin türlerin biri olan ilişkisel tarama modelinde de iki veya daha çok değişkenin mevcut ilişkisindeki ortak değişimi ortaya koymak hedeflenmektedir (Vanderstoep ve Johnston, 2009).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesi bölümlerinde öğrenim gören 3622'si (% 62.4) kadın ve 2174'ü (% 37.5) erkek olmak üzere toplam 5796 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma için uygun örnekleme belirleyebilmek amacıyla kuramsal örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmıştır. Tabloya göre % 5'lik örnekleme hatasıyla 5000 kişilik evren için uygun örneklem büyüklüğü 357, 10000 kişilik evren için ise bu sayı 370 olarak belirtilmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bu çalışmada evreni 5796 öğretmen adayı oluşturduğu ayrıca ölçek verilerinde karşılaşılabilecek hatalar da hesaba katıldığı için öncelikle 380 öğrenciye ulaşmak hedeflenmiştir.

Evrenden, hedeflenen örneklem grubuna ulaşmak için olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden biri olan basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004). Bu süreçte şu aşamalar izlenmiştir: öncelikle fakültede yer alan anabilim dallarını içeren bir liste hazırlanmıştır. Ulaşılmak istenen örneklem sayısını yakalayabilmek için listeden rastgele sayılar tablosu kullanılarak örnekleme girecek anabilim dalları seçilmiştir. Anabilim dallarından şubelerin seçimi ise kura yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcuduna göre 8 anabilim dalında hedeflenen örneklem sayısına ulaşıldığı tespit edilmiştir. Eksik yanıtlandığı tespit edilen 11 ölçek veri setinden çıkarılmıştır. İstatistiksel analizlerin sayıltılarının incelenmesi aşamasında, regresyon modelinin uyumu bozduğu tespit edilen 6 mahalanobis uç değerleri de veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak % 64.7'sini kadın ($n = 235$) ve % 33.3'ünü ($n = 128$) erkek olmak üzere toplam 363 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Öğrencilerin yaşları 18-25 arasında değişmektedir. Örneklem grubuna ait tanıtıcı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Örneklem Grubuna Ait Tanıtıcı Bilgiler

Tanıtıcı Bilgiler	<i>f</i>	%	
Cinsiyet	Kadın	235	64.7
	Erkek	128	35.3
	Toplam	363	100
Sınıf	1.sınıf	99	27.3
	2.sınıf	119	32.8
	3.sınıf	99	27.3
	4.sınıf	46	12.7
	Toplam	363	100
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	30	8.3
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	107	29.5
	Fransızca Öğretmenliği	24	6.6
	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	20	5.5
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	80	22.0
	Almanca Öğretmenliği	47	12.7
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	44	12.1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	15	4.1
Toplam	363	100	

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖ), Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), Heartland Affetme Ölçeği (HAÖ) ve araştırmacının oluşturduğu Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği. Diener ve diğerleri (2010) tarafından var olan psikolojik iyi oluş ölçümleri için daha kısa ve bütüncül olarak geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışması 2011 yılında Telef tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r = .86, p < .01$). Ölçeğin maddeleri, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) şeklinde 1-7 arasında puanlanmakta ve alınabilecek puanlar 8 ile 56 arasında

değişmektedir. Yüksek puan, kişinin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu gösterir. (Telef, 2011). Bu araştırmanın örneklem grubu için ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ). Brown ve Ryan (2003) tarafından bireylerin ana ilişkin yaşantıların farkındalığı ve dikkatlilik becerisini ölçmeye dair geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Özyeşil, Arslan, Kesici ve Engin Deniz tarafından 2011 yılında yapılmıştır. 15 maddeden oluşan ve toplam puan veren ölçeğin maddeleri 1-6 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 90'dır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bilinçli farkındalığın yüksek olduğunu göstermektedir. Test-tekrar test yöntemi ile ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları .86 olarak bulunmuştur (Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011). Bu çalışmadaki örneklem grubu için ölçeğin güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

Heartland Affetme Ölçeği. Thompson ve diğerleri (2005) tarafından affetme eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 7'li Likert tipi 18 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek verdiği toplam affetme puanı yanında kendini, başkalarını ve durumu affetmek olmak üzere üç alt boyutta da puan vermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik katsayıları da sırasıyla kendini affetme alt boyutu için .71, diğerlerini affetme için .82, durumu affetme alt boyutu için .79 ve toplam puan için .80 olarak hesaplanmıştır (Bugay, Demir ve Delevi, 2012). Bu çalışmadaki örneklem grubu için ölçeğin güvenilirlik katsayısı alt ölçekler için sırasıyla .64, .77, .72'dir. Çalışmada affetme değişkeni bütün bir yapı olarak ele alınarak toplam puan kullanılacaktır ve çalışmanın örneklem grubu için ölçeğin güvenilirlik katsayısı toplamda .83 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Katılımcıların cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeylerini tespit edebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veriler 2017 yılı güz dönemi Nisan ve Mayıs aylarında öğrencilerine uygulanan ölçme araçları aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama sorumlu öğretim üyelerinin izni doğrultusunda ilgili fakültelerin belirlenen sınıflarında ders öncesi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere çalışma hakkında kısaca bilgi verildikten sonra gönüllülüğün esas olduğu belirtilmiş ve katılıma istekli öğrenciler için ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tüm ölçek uygulamalarını öğrencilerin sorularına yanıt vermek için sınıflarda bulunarak kendisi yürütmüştür. Ölçeklerin cevaplaması 15-20 dakika arasında tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Veriler SPSS 21.0 paket programına kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizlerinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizlere geçilmeden önce çoklu doğrusal regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için gerekli sayıtlar incelenmiştir. Öncelikle regresyon analizinde doğrusallık ve normallik varsayımlarını güçleştiren uç değerler olup olmadığı Mahalanobis Distance değerleri kullanılarak incelenmiştir. Bu değerleri belirlemek için, Mahalanobis uzaklık değerlerini belirleme yollarından biri olan Kay-Kare dağılım tablosu kullanılmıştır. Kay-Kare dağılım tablosu, regresyona giren bağımsız değişken sayısını serbestlik derecesi alan kay kare değerini ölçüt almaktadır (Can, 2014). Tabloya göre bağımsız değişken sayısı 2 olan bir regresyon modelinde, $p = .01$ düzeyinde, Mahalanobis sınır değeri 9.210^* 'dur. Bu değer ölçüt alınarak çok değişkenli normallik bozan 6 uç değer tespit edilmiştir. Aşırı uç değerlerin mevcut regresyon modelinin olması gereken kuramsal modele uyumunu bozduğu için (Can, 2014) tespit edilen 6 veri analize dahil edilmemiştir. Bu adımdan sonra normallik varsayımı için verilerin dağılımı her grup için histogram grafiğiyle incelenmiş ve çarpıklık (skewness)-basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Değerlerin +1 ile -1 aralığında olmasıyla verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucu da her bir değişken için verilerin normal dağılıma uygunluğu ($p > .05$) desteklemiştir. İkinci adımda çoklu bağlantılık (multicollinearity) sayıtları incelenmiştir. Çoklu bağlantılık, bağımsız değişkenlerin aralarında .80-.90 gibi yüksek korelasyona sahip olmalarıdır (Büyüköztürk, 2016; Can, 2014). Yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için incelenen Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu işlemi sonucunda en yüksek ilişkinin bilinçli farkındalık ve iyi oluş arasında ($r = .615, p < .01$) olduğu ve bunun da .80'den düşük bir değer aldığı görülmüştür. Çoğlu bağlantılık sayıtları ayrıca Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Tolerans (Tolerance) ile kontrol edilmiştir. En büyük VIF değerinin 10^* 'dan küçük, Tolerans değerinin de .2'den büyük olması durumunda sorun teşkil edecek bir çoklu korelasyon yoktur (Can, 2014). Bu değerler incelendiğinde de varyans büyütme faktörü değerlerinin 10^* 'dan az, tolerans değerlerinin .2'nin üzerinde olduğu gözlenmiş, bu nedenle bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı belirlenmiştir. Regresyon analizinin yapılması için gerekli sayıtların incelenmesi ve karşılanmasıyla regresyon analizi gerçekleştirilebilmiştir. Verilerin analizi için anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Betimsel İstatistikler

Araştırmanın bağımlı değişkeni psikolojik iyi oluş, bağımsız değişkenleri ise bilinçli farkındalık ve affetme değişkenleridir. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ile minimum-maksimum değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	\bar{X}	Ss	min.	max.
1.Psikolojik İyi Oluş	40.37	8.31	10	55
2.Bilinçli Farkındalık	57.49	9.97	28	84
3.Affetme	78.67	13.88	40	118

Psikolojik İyi Oluş, Bilinçli Farkındalık ve Affetme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan psikolojik iyi oluş, bilinçli farkındalık ve affetme değişkenleri arasında ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3
Psikolojik İyi Oluş, Bilinçli Farkındalık ve Affetme Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2	3
1. Psikolojik İyi oluş	-		
2. Bilinçli Farkındalık	.615**	-	
3.Affetme	.557**	.581**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tablo 3 incelendiğinde, psikolojik iyi oluş düzeyi ile bilinçli farkındalık ($r = .615$, $p < .01$) ve affetme ($r = .557$, $p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler görülmüştür. Bilinçli farkındalık ve affetme arasında ($r = .581$, $p < .01$) arasında da orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Psikolojik İyi Oluşu Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

Araştırmada bilinçli farkındalık ve affetme değişkenlerinin psikolojik iyi oluşu yordama gücünün belirlenmesi için Adımsal (Stepwise) Regresyon Analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 4’de sunulmaktadır.

Tablo 4.
Psikolojik İyi Oluşun Bilinçli Farkındalık ve Affetme Değişkenleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	T	R	R ²	Δ	F
1	(Sabit) Bilinçli Farkındalık	10.929 .512	2.019 .035	- .615	5.413** 14.803**	.615	.378	.378	219.115**
2	(Sabit) Bilinçli Farkındalık Affetme	5.123 .366 .180	2.137 .040 .029	- .440 .301	2.397** 9.054** 6.209**	.662	.438	.060	140.235**

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tablo 4’te verilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 360)} = 140.235$, $p < .01$). Psikolojik iyi oluş düzeyini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayan değişkenleri

sırasıyla görebilmek için standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, bilinçli farkındalık ($\beta = .440$) ve affetme ($\beta = .301$) değişkenlerinin, öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyini anlamlı bir şekilde yordadıkları görülmektedir.

Tablo 4’de görüldüğü gibi, bilinçli farkındalık değişkeni tek başına yordanan değişkenin varyansının % 37’sini açıklamaktadır. Analize yordayıcı gücü bakımından ikinci sırada dahil olan affetme ile bilinçli farkındalık değişkenlerinin ortak etkisi, öğrencilerin psikolojik iyi düzeylerine ilişkin varyansın % 43’ünü açıklamaktadır ($R = .662$, $R^2 = .438$). Son adımda analize anlamlı katkı sağlayan affetme değişkeni ise tek başına % 6’lık bir katkı getirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada bilinçli farkındalık ve affetme değişkenlerinin psikolojik iyi oluş ile ilişkisi ve psikolojik iyi oluş üzerindeki yordayıcı güçleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre psikolojik iyi oluş ile bilinçli farkındalık ve affetme arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ilgili literatürler ile uygunluk göstermektedir (Deniz ve diğ., 2017; Hamarta, Özyeşil, Deniz ve Dilmaç, 2013; Howell ve diğ., 2008). Brown ve Ryan (2003) psikolojik iyi oluş ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasında istatistiksel anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Psikolojik iyi oluş ve affetme ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda da sözü edilen iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Abid, 2016; Koç, İskender, Çolak ve Düşünceli, 2016; Halisdemir, 2013). Bono, McCullough ve Root (2007) affetme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarını kesitsel ve ileri dönük çok düzeyli analizlerle iki ayrı çalışma olarak yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarında affetme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulguları sonucunda bilinçli farkındalık değişkeni modeldeki en güçlü yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Psikolojik iyi oluş bireylerin kendilerini kabul etmesi, olumlu kişiler arası ilişkiler kurması, özerkliklerini geliştirmesi, kendilerini ortaya koyabilecekleri olumlu çevrelerde yer alması, yaşam hedeflerine sahip olması ve potansiyellerini geliştirmelerini içine alan pozitif psikolojik işleyişin çoklu yönlerini işaret etmektedir (Ryff, 1989a). Kendini tanıyan, duygu ve düşünceleri ile güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkında olan bireyler kendini yönetebilir ve kişiler arası olumlu ilişkiler kurabilir (Yiğit, 2012). Bilinçli farkındalık bireyin kendisiyle ve yaşamla kurduğu açık, doğrudan ve gerçekçi bir ilişkidir. Kabat-Zin (2005) bilinçli farkındalığın, günlük hayatımızla derinden ilişkili olan eski bir Budist pratiği olduğunu ancak bu ilişkinin Budizm ya da Budist olmayla değil, tamamen bireyin kendisi ve dünya ile uyumlu bir şekilde yaşamasıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Birey kaçınmanın tam zıttı şekilde içsel deneyimlerini yargılamaksızın kabul eder, duygu ve düşünceleri betimleyebilir, onları module edebilir ve böylece duygusal ve bilişsel olarak bir denge hali kurabilir (Kara, 2016). Ayrıca bilinçli farkındalık bireylerin otomatik ve alışkanlık haline gelmiş zarar verici düşünce ve davranış kalıplarından kendini ayırması için de önemli olabilmektedir. Bu sayede iyi oluşu yükseltmeye ilişkin davranışlarının öz düzenlemesinde kilit bir rol oynayabilir (Brown ve Ryan 2003). Öyle ki bilimsel araştırmalar bilinçli farkındalığın psikolojik sağlık ve iyi oluşla ilgili farklı pek çok faydasına işaret etmektedir. Bunlar arasında öznel iyi oluşun yükselmesi, psikolojik semptomların ve duygusal reaktivitenin (Keng, Smoski, ve Robins, 2011), depresif belirtilerin (Ülev, 2014) ve ruminasyonun (Heeren ve Philippot, 2011; Matsumoto ve Mochizuki, 2018) azalması gibi psikolojik sağlıkla ilişkili pek çok faktör bulunmaktadır. Ayrıca Deniz, Erus ve Büyükebeci (2017) araştırmalarında bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluş üzerinde yordayıcı rolü olduğunu tespit etmişlerdir.

Bilinçli farkındalığın olumlu psikolojik sağlıkla ilişkisine ek olarak dikkat çekici bir başka bulgu, bilinçli farkındalığın kişiler arası ilişkilerde diğer bireylerle bağlantılık ya da yakınlık hissinin geliştirilmesiyle de ilişkili görülmesidir (Brown ve diğ., 2007; Karremans, Schellekens ve Kappen, 2015). Karremans ve arkadaşları (2015) bunun bir açıklaması olarak bilinçli farkındalığın bireylerin deneyimlerine ve durumlara verdiği tepkilerin farkında olmayı sağlamasına ve bunun da diğer insanların içsel tepkilerini anlamayı kolaylaştırmasına bağlamaktadırlar. Olumlu kişiler arası ilişkiler kurmak aynı zamanda psikolojik iyi oluşun da önemli göstergelerindedir. Pek çok kuramcı çok boyutlu olarak yapılandığı psikolojik iyi oluş yapısına olumlu ilişkiler kurma (Seligman, 2011; Ryff, 1989a), ilişkili olma (Deci ve Ryan, 1985) gibi bireyin çevresiyle kurduğu ilişki ve etkileşimlerin kalitesini ifade eden boyutlar eklemiştir.

Araştırma bulgularına göre affetme değişkeni de psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir role sahiptir. Hayatın her döneminde nitelikli, doyum verici ve yakın ilişkiler kurabilmek önemli olmakla birlikte özellikle Arnett (2000)’in beliren yetişkinlik dönemi olarak tanımladığı ergenlik ile genç yetişkinlik arasında olan 18-25 yaş arası bireyler için kişiler arası ilişkilerin öneminin daha fazla olduğu söylenebilir. Gençler kendini keşfetme, kimlik gelişimi ve hayatın çeşitli alanlarında farklı seçenekleri deneme gibi girişimlerde bulunmakta, üniversite hayatı ile yeni kişiler arası ilişkiler kurmakta ve bu yeni çevresine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Kişiler arası ilişkilerin

doğası gereği, insanlar zaman zaman başka bireyler tarafından incitilme (McCullough, 2001) ya da bu ilişki sonucu oluşan olumsuzluklar için kendini içinde çatışmalar yaşama riski ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu noktada, sözü edilen bu riskler sonrasında bireylerin gerek içsel-duygusal gerekse sosyal ve kişilerarası ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olacak özelliklere sahip olmaları özellikle ergenlik ve yetişkinlik dönemi arasında olan bu dönemdeki bireyler için oldukça önemlidir. Affetme, kişilerarası ilişkilerde oluşan incinme ve kırılmalık deneyimleri sonrası ortaya çıkan kızgınlık, öfke ve kin gibi sağlıksız duygularla baş etme ile mevcut ilişkisini sürdürmeye çalışmanın işlevsel, uyumlu yollarından biri olarak görülmektedir (Asıcı, 2013). Affetme kişilerarası ilişkilerde oluşan kaçınılmaz incinmeleri ve sosyal etkileşimlerden doğan sınır aşımalarını onarması yoluyla kişilerarası ilişkilerin devamını sağlar (McCullough, 2000). Diğerleriyle olumlu ilişkiler kurmak aynı zamanda psikolojik iyi oluşun da önemli göstergelerindedir. Affetme sayesinde birey, yaşadığı kişilere duyarlılık, merhamet gibi daha yapıcı ve uyumlu duygular geliştirebilir. Bu sayede birey yaşamına olumsuz etkileri olan ve olumlu gelişimini etkileyen öfke, kin gibi yapıcı olmayan duyguları bırakarak psikolojik iyi oluşunu yükseltebilir. Öyle ki Enright'a göre affetme buna hassas, sistematik ve düzgün yaklaşıldığında affedene affedilenden daha fazla fayda sağlamaktadır. Affetme olumsuz duyguları azaltır ve huzur getirir (Ameli, 2016).

Sonuç olarak mevcut araştırma bulgularına göre bilinçli farkındalık ve affetme değişkenlerin ortak etkisi öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin varyansın % 43'ünü açıklamaktadır. Bilinçli farkındalık ve affetme yapıları kişinin mevcut anda daha mutlu ve özgür yaşayabilmesi için üzerindeki olumsuz duyguların gücünü azaltır. Böylece kişi negatif duygularını ve tutumlarını azalttığı oranda kendi pozitif kaynaklarını harekete geçirebilir, kendisiyle sağlıklı bir ilişki kurabilir ve yaşamın olumlu noktalarına odaklanabilir. Bilinçli farkındalık bireyin kendisiyle ve yaşadığı anla yargılamadan tam olarak bağlantıda kalmasına ve sevgi, merhamet, affetme, özgecilik gibi pozitif insani özellikleri deneyimlemesine fırsat verir.

Bu araştırma geleceğin öğretmenleri ve ebeveynleri olacak olan üniversite gençlerinin işlevselliği ve sağlığını vurgulayan bir kavram olan psikolojik iyi oluşlarını artırmalarında ve sürdürmelerinde etkili değişkenleri açıklayarak bu alanda katkılar sağlamıştır. Öyle görülmektedir ki üniversite öğrencilerinin hayatlarında daha aktif ve fonksiyonel olarak güçlü yönlerini harekete geçirebilecek bireyler olmaları diğer deyişle psikolojik iyi oluşu yüksek bireyler olmaları için potansiyel kaynaklarını geliştirmeleri desteklenmelidir. Var olan güçlü yanlara eklenen ve geliştirilen potansiyel pozitif kaynakların önleyici ve koruyucu etkileri olabilir. Önleyici yönü, bireylerin bilinçli farkındalık ile bedenlerine, duygularına ve düşüncelerine bilinçli bir şekilde açık, alıcı ve kabullenici olmasıyla zorlukların ve güçlüklerin muhtemel işaretlerini daha iyi fark edebilmeleridir. Aynı zamanda affetme ile hatalara ve şefkate açık hale gelmesi, psikolojik olarak güçlenmesine katkı sağlayarak karşılaşılan zorluklarda koruyucu etkenlere katkı sağlayabilir. Bilinçli farkındalık ve affetmenin pozitif kaynaklar olarak psikolojik iyi oluşu olumlu yönde etkilediği göz önüne alındığında bu kaynaklara yönelik eğitimlerin geliştirilmesinde yarar vardır. Bilinçli farkındalık ve onu geliştirmeye dönük beceriler ve affetme gücünü artırmaya yönelik grup çalışmaları, eğitim programları ya da müdahale programları geliştirmek işlevsel görülmektedir. Bilinçli farkındalık becerileri ya da bileşenleri olarak kabul edilen ana odaklanma, kabullenme, yargısızlık (Ögel, 2010) gibi temel becerilerin bireylerin kendi kendini engelleyen duygu, düşünce ve davranışları içine girmek yerine, yaşamla ve kendisiyle daha açık ve uyumlu olmasına böylece de psikolojik iyi oluşunu artırmasına katkı sağlayacaktır. Bununla paralel olarak araştırmalar bilinçli farkındalık becerilerinin (gözlemlene, açık farkındalık vb.) iyi oluşun anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermektedir (Baer, Lykins ve Peters, 2012; Campos ve diğ., 2015). Araştırmalar bilinçli farkındalık ve meditasyon pratikleri yapan bireylerin gün içinde daha fazla pozitif duygular hissettiğini ve iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğunu desteklemektedir (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek ve Finkel, 2008; Falkenstrom, 2010). Öğrenciler, özellikle bilinçli farkındalık becerilerini öğrenmeleri geliştirmeleri ve günlük hayatta uygulamaları için cesaretlendirilebilir.

Çalışmanın belli sınırlılıkları vardır. Elde edilen verilerin kendini anlatmaya dayalı (self-report) ölçme araçları yoluyla toplanması araştırmanın bir sınırlılığı olmaktadır. Bunun yanında ölçülen yapılar, çalışmada kullanılan ilgili ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler kapsamındadır. Araştırmada kullanılan istatistiksel analiz olan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarının ilişkisel veriye dayandığını bu nedenle sonuçların nedensel değil, ilişkisel olduğuna dikkat etmek önemlidir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak çalışmalar için bazı öneriler sunmak mümkündür. Çalışmanın üniversite öğrencileriyle tekrarlanması bulgular hakkında daha iyi çıkarımlar yapmaya olanak verecektir. Bununla birlikte farklı yaş gruplarıyla yapılacak çalışmalar da bilinçli farkındalık ve affetmenin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini ortaya koymada önemli katkılar sağlayacaktır. Örneğin 9 ile 13 yaşlarındaki çocuklar arasında affetmenin psikolojik iyi oluş ile ilişkili olup olmadığının araştırıldığı bir çalışma, akranlar arasındaki affedilmenin, psikolojik iyi oluştaki artışla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Tahminlere göre arkadaşlara yönelik affetme, arkadaş olmayanlara yönelik affetmeye göre psikolojik iyi olma ile daha güçlü bir ilişki içinde olduğu düşünülmüştür (van der Wal, Karremans ve Cillessen, 2016). Mevcut çalışma nicel-betimsel desende tasarlanmıştır. Günümüz araştırmalarında pragmatik çeşitlik savunulmaktadır. Bu bağlamda karma yöntemlerin, farklı yöntemler ile sonuçların uyumluluğunun aranması, bir olgunun olabilecek tamamlayıcı ya da farklı yönlerini sağlaması, araştırmaya ilave bir genişlik eklemesi gibi avantajları vardır (Wampold, Heppner ve Kivlighan, 2008). Bu bakış açısından hareketle psikolojik iyi oluş, bilinçli farkındalık ve affetmeyi

geliştiren programlar yoluyla deneysel desenlerle de sınanabilir ya da psikolojik iyi oluşun nitel araştırmalar da desteklenmesi faydalı olabilir. Böylece iç ve dış geçerlik tehditlerinin çeşitli yönleri ele alınmış ve farklı yönlerden bilgi birikimi sağlanmış olur. Gelecekte yapılacak çalışmalar için bir diğer öneri psikolojik iyi oluş araştırmalarına kültürel değişkenlerin de eklenmesidir. Ülkemiz bireysellik için çabalamaya başlayan özerk-ilişkisel benlik kurgusunun baskın olduğu toplulukçu bir kültür olarak tanımlanabilir (Göregenli 1995; Kağıtçıbaşı, 1996). Kağıtçıbaşı (1996) kültürlerde ortaya çıkan benlik yapılarından biri olarak kavramsallaştırdığı özerk-ilişkisel benlik kurgusunu, bir bireyin aynı zamanda var olabilen hem özerk olma hem de başkalarıyla ilişkili ihtiyacı olarak tanımlamıştır. Ülkemiz kültürel yapısı dikkate alındığında psikolojik iyi oluşun boyutlarından olan özerkliğin batı kültürel değerleri içinde kabul edilen anlamda bir bağımsızlık ve bireycilik olarak görülemeyeceği söylenebilir. Affetme ile ilgili çalışmaların da daha çok bireyci değerlere sahip olduğu vurgulanan toplumlar bağlamında ele alındığı görülmektedir (Aşçıoğlu Önal, 2014). Bu bağlamda psikolojik iyi oluş araştırmalarında kültürel değişkenlerin ya da kültürel özelliklerin de dikkate alınması son derece önemlidir.

Kaynakça/References

- Abid, M. (2016). Examining the predictive role of mindfulness in forgiveness and happiness among psychiatric patients. *Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 159-172.
- Ahmadia, S. A. K., Azarb, H. K., Sarchoghaeic, M. N. & Nagah, M. (2014). Relationship between emotional intelligence and psychological well being. *International Journal of Research in Organizational Behavior and Human Resource Management*, 2(1), 123-144.
- Ameli, R. (2016). *25 Farkındalık dersi*. (Çev. Atalay, Z ve Ögel, K). Ankara: Nobel Yayınları.
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algular ve psikolojik iyi oluş*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Arnett J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- ASICI, E. (2013). *Öğretmen adaylarının affetme özelliklerinin öz-duyarlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- ASICI, E. ve İkiz, F. E. (2017). *Role of Interpersonal competence in predicting psychological well-being*. İçinde Arslan, H., Icbay, M. A., Duse, C. S. (s.165-175.). *Research on education*. Bialystok: E-Bwn.
- Aşçıoğlu Önal, A. (2014). *Bilişsel çarpıtmalar, empati ve ruminasyon düzeyinin affetmeyi yordama gücünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atkinson. R. C., Atkinson. R., Smith.E. E., Bem. D J. ve Hoeksema. S. N. (2012). *Atkinson-Hilgard psikolojiye giriş*. (2. Basım) (Çev. Öncül, Ö. ve Ferhatoğlu, D.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Baer, R. A., Lykins, E. L. B. & Peters, J. R. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and matched nonmeditators, *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 7(3), 230-238.
- Baysal, N. ve Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(4). 12-20.
- Beydoğan Tangör, B. ve Curun, F. (2016). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak bireysel farklılıklar: özgünlük, benlik saygısı ve sürekli kaygı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1-13.
- Bono, G., McCullough, M. E. & Root, L. M. (2007). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: two longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 34(2), 182-195.
- Brem, M. J., Wolford-Clevenger, C., Florimbio, A. R., Elmquist, J., Cannon, C. & Stuart, G. L. (2016). Dispositional mindfulness moderates the relation between psychological aggression victimization and forgiveness. Conference: 50th Annual Convention of the Association for Behavioral and Cognitive Therapies At: New York City, NY.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Bugay, A. (2010). *Investigation of social-cognitive, emotional and behavioral variables as predictors of self-forgiveness*. (Unpublished Doctoral Dissertation). METU University, Ankara.
- Bugay. A., Demir, A. ve Delevi. R. (2012). Assessment of the reliability and validity of the Turkish version of Heartland Forgiveness Scale. *Psychological Reports*, 111(2), 575-584. doi:10.2466/08.21.PR0.111.5.575-584
- Büyüköztürk, Ş. (2016) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campos, D., Cebolla, A., Quero, S., Bretón-López, J., Botella, C., Soler, J., ... Baños, R. M. (2015). Meditation and happiness: Mindfulness and self-compassion may mediate the meditation-happiness relationship, *Personality and Individual Differences*, 93, 80-85, doi: 10.1016/j.paid.2015.08.040
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Carlson, L. E. & Brown, K. W. (2005). Validation of the Mindful Attention Awareness Scale in a cancer population. *Journal of Psychosomatic Research*, 58(1), 29-33.
- Çapan, B. E. ve Arıcıoğlu, A. (2014). Psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak affedicilik. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 70-82.
- Çolak, T. S. (2014). *Affetme esnekliği kazandırmada Logoterapi yönelimli grupla psikolojik danışmanın etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Davis, D. M. & Hayes, C. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research *Psychotherapy*, 48(2), 198-208. doi:10.1037/a0022062
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11. doi:10.1007/S10902-006-9018-1
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. ve Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği Türkçe Formunun geçerlik ve güvenilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60-77.
- Deniz, M. E., Erus, S. M ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143-156.
- Dolunay Cuğ, F. (2015). *Self-Forgiveness, self-compassion, subjective vitality, and orientation to happiness as predictors of subjective well-being*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Enright, R. D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self forgiveness. *Counseling and Values*, 40(2), 107-126.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22
- Falkenstrom, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48, 305-310. doi:10.1016/j.paid.2009.10.022.
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M., & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 79-106. doi:10.5502/ijw.v1i1.15
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts builds lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045-1062. doi:10.1037/a0013262
- Freedman, S. & Enright, R. D. (2017). The use of forgiveness therapy with female survivors of abuse. *J Women's Health Care* 6(3). doi:10.4172/2167-0420.1000369
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 1-14.
- Gürel, A.N. (2009). *Düşünme stilleri ve cinsiyetin psikolojik iyi olma hali üzerine etkileri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Habelrih, E. A. & Hicks, R.E. (2015). Psychological well-being and its relationships with active and passive procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 7(3), 25-34. doi:10.5539/ijps.v7n3p25

- Halisdemir, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları, kendini affetme düzeyleri ve geçmişe yönelik anne kabul red algıları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hamarta, E., Özyeşil, Z., Deniz, M. E. ve Dilmaç, B. (2013). The prediction level of mindfulness and locus of control on subjective well-being. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 145-150.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. The Guilford Press.
- Heeren, A. ve Philippot, P. (2011). Changes in ruminative thinking mediate the clinical benefits of mindfulness: Preliminary findings. *Mindfulness*, 2, 8-13. doi:10.1007/s12671-010-0037-y
- Howell, A. J., Digdon, N. L., Buro, K. & Sheptycki, A. R. (2008). Relations among mindfulness, well-being, and sleep. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 773-777.
- İşgör, G. Y. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 494-508.
- Johns, K. N., Allen, E.S. & Gordon, K. C. (2015). The relationship between mindfulness and forgiveness of infidelity. *Mindfulness* 6(6). doi: 10.1007/s12671-015-0427-2
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-153. doi:10.1093/clipsy/bpg016
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(37), 36-43.
- Kara, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bağlanma stilleri ve bilinçli farkındalık ile ilişkisi: Öz kontrolün aracılık rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karremans, J. C., Schellekens, M. P. J. & Kappen, G. (2015). Bridging the sciences of mindfulness and romantic relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 21(1), 29-49. doi:10.1177/1088868315615450
- Keyes. C. L., Smotkin, D., & Ryff, D. A. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi: 10.1037//0022-3514.82.6.1007
- Klainin-Yobas, P., Ramirez, D. Fernandez, Z., Sarmiento, J. Thanoi, W., Ignacio, J. & Lau, Y. (2016). Examining the predicting effect of mindfulness on psychological well-being among undergraduate students: A structural equation modelling approach. *Personality and Individual Difference*, 91, 63-68. doi:10.1016/j.paid.2015.11.034
- Koç, M., İskender, M., Çolak, T. S. & Düşünceli, B (2016). Investigation of the effect of intolerance of uncertainty and the effect of anger control on the relationship between forgiveness and psychological well-being through structural equation modelling. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 201-209. doi:10.19126/suje.282951
- Kuyumcu (2012). *Üniversite öğrencilerinin duygularını fark etmeleri ve ifade etmeleri ile psikolojik iyi oluşları: Kültürlerarası bir karşılaştırma*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lawler Row, K. A. & Piferi, R. L. (2006). The forgiving personality: Describing a life well lived. *Personality and Individual Differences*. 41(6), 1009-1020.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- Matsumoto, N. & Mochizuki, S. (2018). Do mindfulness traits prevent worsening of rumination? *Japanese Journal of Research on Emotion*, 25(2), 27-35. doi:10.4092/jsre.25.2_27
- McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 43-55.
- McCullough, M. E. (2001). Forgiveness: Who does it and how do they do it? *Current Directions in Psychological Science*, 10 (6), 194-197.

- McCullough, M. E. (2002). *Forgiveness the psychology of forgiveness*. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford.
- Nair, A. R., Ravindranath, S. & Thomas, J. (2013). Can Social Skills Predict Wellbeing?: An Exploration. *European Academic Research*, 1(5).
- Nisa, S. U., Qasim, N. & Sehar (2017). Relationship of achievement motivation and psychological well-being in adolescents. *IJAR*, 3(12), 102-104.
- Ögel, K. (2010). Bir terapi yöntemi olarak farkındalık. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*, 47, 69-73.
- Özpolat, A. R., İsgor, İ. Y., & Sezer, F. (2012). Investigating psychological well being of university students according to lifestyles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 256-262. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.648
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 226-227.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 141–66.
- Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everyting, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C.D. (1989b). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being* (1st Free Press hardcover ed.). New York, NY: Free Press.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford.
- Tatlıoğlu, K. ve Deniz M. E. (2011). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-41.
- Topuz, C. (2013). *Üniversite öğrencilerinde özgeçiliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Telef, B. B. (2011). *Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO): Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. 11. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 3–5 Ekim, Selçuk- İzmir.
- Telef, B. B. (2013). *Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Telef, B. B., Uzman, E. ve Ergün, E. (2013). Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 1297-1307.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., & Billings, L. S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 2(73), 313-360.
- Topbaşoğlu, T. (2016). *Yaşam doyumunun yordayıcısı olarak öfke ve affetme: Affetmenin düzenleyici rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uysal, R. ve Satici, S.A. (2014). The mediating and moderating role of subjective happiness in the relationship between vengeance and forgiveness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2097-2105. doi:10.12738/estp.2014.6.2207
- Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Vanderstoep, S. W. & Johnston, D. D. (2009). *Methods for everyday life blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

- van der Wal, R. C., Karremans, J. C. & Cillessen, A. H. N. (2016). Interpersonal forgiveness and psychological well-being in late childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(1), 1-21.
- Wampold, B. E., Heppner, P.P. & Kivlighan, D.M. (2008). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. Siyez, D. M.). Ankara: Metis Yayıncılık.
- Wang, C. C. D., & Castañeda-Sound, C. (2008). The role of generational status, self-esteem, academic self-efficacy, and perceived social support in college students' psychological well-being. *Journal of College Counseling*, 11(2), 101-118.
- Webb, J. R., Phillips, T. D., Bumgarner, D. & Conway-Williams, E. (2013). Forgiveness, mindfulness, and health. *Mindfulness*, 4(3), 235–245. doi:10.1007/s12671-012-0119 0
- Weinstein, N., Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385.
- Williams, M. Teasdale, J. Kabat-Zinn, J. ve Zindel, S. (2015). *İyi hissetme sanatı kronik mutsuzlukla baş etme rehberi*. (Çev. Haktanır, Z. H.) İstanbul: Diyojen Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, Y. Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıkılmaz, M. ve Demir GÜDÜL, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315.
- Yiğit R. (2012). Polis adaylarının öz anlayış ve kişilerarası ilişkilerde farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 174-182.
- Zümbül, S., Soylu, Y ve Siyez, D. M. (2017) *Öğretmen adaylarında güvengenliğin yordayıcıları olarak temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve bilinçli farkındalık*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözel bildiri, Antalya.

Çevrimiçi Dinleme Ödevlerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi

Cemal Bıyıklı^{*1}, Ali Kağan Şener², Evrim Burçe Dönmezer³ ve Arzu Denктаş⁴

Öz

Araştırmanın amacı, öğrencilere belirli periyotlarla çevrimiçi olarak verilen dinleme ödevlerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Çalışmada yarı deneysel desenin karşılaştırmalı eşitlenmemiş grup son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlem süreci Ankara Özel Tevfik Fikret ilkokulunda 2014-2015 öğretim yılında birinci sınıf, 2015-2016 öğretim yılında 2. sınıf ve 2016-2017 öğretim yılında 3. sınıf olan aynı öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmaya deney grubunda 113, kontrol grubunda 119 kişi olmak üzere toplamda 232 kişi katılmıştır. Araştırmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve deneysel işlemin sonunda uygulanan 40 soruluk Dinlediğini Anlama Testi ile elde edilmiştir. Sonuçta, deney grubu ile kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında, testten alınan genel puanlar, bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulara verilen yanıtların puanları açısından deney grubundaki artışın kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca Dinlediğini Anlama Testindeki metin türlerine ait öğrenci puanları karşılaştırıldığında da deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler

Dinlediğini anlama becerisi
Dinleme ödevleri
Çevrimiçi ödevler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

16 Ocak 2018

Kabul Tarihi

18 Nisan 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egcedf.379638

Effect of the Online Listening Assignments on Listening Comprehension Skill

Abstract

The aim of the research is to determine whether there is an effect of the listening assignments given online to the students in certain periods on the development of listening comprehension skills of the students. Comparative unequal group posttest model of the quasi-experimental design was used in the study. The trial process of the study was carried out with the same students in the first grade of the 2014-2015 academic year, 2. grade of the 2015-2016 academic year and 3. grade of the 2016-2017 academic year in Ankara Private Tevfik Fikret primary school. A total of 232 people, 113 in the experiment group and 119 in the control group, participated in the research. The data in the study were obtained with the 40-question Listening Comprehension Test developed by the researchers and applied at the end of the experimental process. As a result, when the posttest scores of the experiment and the control group were compared it was seen that there is a statistically significant increase in favour of experiment group in terms of the the correct answers given to the knowledge and comprehension level questions and general scores of the test given to the experiment and the control group. It was also seen that there was a significant difference in favor of the experiment group when the student scores of the text types in the Listening Comprehension Test were compared.

Keywords

Listening comprehension skill
Listening assignments
Online assignments

Article Info

Received

January 16, 2018

Accepted


April 18, 2019


Article Type


Research Paper


Atf: Bıyıklı, C., Şener, A. K., Dönmezer, E. B. ve Denктаş, A. (2019). Çevrimiçi dinleme ödevlerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 37-50. doi:10.12984/egcedf.379638

* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹  Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Türkiye, cbiyikli@yahoo.com

²  Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Türkiye, alikagansener@gmail.com

³  Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Türkiye, evbudo@gmail.com

⁴  Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Türkiye, arzu.zey@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

Assignments are one of the tools that lead the students to be a part of the learning process and enable them to actively participate in the process. As the assignments are carried out with the participation of the students, they show that learning does not only happen in the school but outside the school as well.

We can also benefit from the technological developments of the present day in the assignment process. The developments of technology during the learning process can also be provided by means of the assignments supported by technology. Giving the assignments online with the support of technology can also provide the students to use the technology. It can be used in the development of thinking skills and common skill of many courses in the online curriculum. From this point of view, listening skills can be improved with online support in the Turkish lesson, one of the major courses in the Turkish education system.

Listening, which has also an important place in the socialization process of people, is the skill used the most among the four basic language skills in school or everyday life. Students need to develop this skill which they acquired first in order to succeed in school and daily life. Listening assignments are one of the elements that will help with the development of listening, which has an important place in everyday life. Listening comprehension skills of the students can be improved with the help of the assignments given to the students in certain periods. When the role of listening in learning is taken into account, the necessity to systematically teach listening in all programs, especially primary education programs emerges.

The aim of this research is to determine whether there is an effect of the listening assignments given online to the students in certain periods on the development of listening comprehension skills of the students. To this end, the problem statement of research is written as follows, *What is the effect of online assignments given online in certain periods in the development of the listening comprehension skills of primary school students?*

Method

The study was carried out within the scope of Turkish course in the curriculum in Ankara Private Tevfik Fikret Primary School. In the study, the students in the first grade in the 2014-2015 academic year, the second grade in the 2015-2016 academic year and the third grade in the 2016-2017 academic year were included in the experiment group; the students in the first grade in the 2013-2014 academic year, the second grade in the 2014-2015 academic year and the third grade in the 2015-2016 academic year were included in the control group. The research was designed according to the quasi-experimental design and comparative unequal group posttest model of the quasi-experimental design was used. The independent variable of the research is the listening assignments that students received starting from the first grade till the end of third grade in 15-day intervals. The dependent variable, on the other hand, is the listening comprehension skills of the students.

As a result that year-end Turkish lesson success grades of the experiment and control group students every three years did not show normal distribution, in the analysis made to determine whether there is a difference between the experiment and the control group, nonparametric tests of *Mann-Whitney U* and *Kruskal-Wallis H* were preferred. In the research, in order to collect data Listening Comprehension Skill Test was developed by the researchers. While the test was being developed, nine different types of texts (memories, dialogues, fables, travel writings, thought writings, stories, poems, anecdotes, fairy tales) were chosen. *KR-20* coefficient calculated with the testing application data of the Listening Comprehension Skill Test was found as .81 while *KR-20* coefficient calculated in the experiment and control groups in this study was found as .83. When these values are taken into consideration, the items in the test are consistent with each other.

Findings

Results indicated that there was a significant difference between the scores when the general scores of the students in the experiment group and the control group from the Listening Comprehension Test were analyzed ($U = 2755.500 p < .05$). When the mean ranks were considered, general scores of the experiment group students were higher than the scores of the control group students. It was also seen that there was a significant difference between the scores of the experiment and control group students according to the text types from the Listening Comprehension Test [$X^2(1) = 23.486 p < .05$] [$X^2(1) = 33.130 p < .05$] [$X^2(1) = 30.569 p < .05$] [$X^2(1) = 31.493 p < .05$] [$X^2(1) = 26.158 p < .05$] [$X^2(1) = 25.175 p < .05$] [$X^2(1) = 16.741 p < .05$] [$X^2(1) = 29.051 p < .05$] [$X^2(1) = 13.596 p < .05$]. In addition, the highest difference between the Listening Comprehension Test scores of

the experiment group and the control group belongs to the travel type and the lowest difference belongs to the poetry. There is also a significant difference between the scores of the knowledge and comprehension questions of the students in the experiment and control group from the Listening Comprehension Test ($U = 3071.500$ $p < .05$; $U = 2871.000$ $p < .05$). When the mean ranks were considered, knowledge and comprehension scores of the experiment group students were higher than the scores of the control group students.

Discussion and Conclusion

Results of the research being in favor of the experimental group may be explained as follows: providing online assignments periodically within a system throughout the school year; supplying an immediate feedback to the students and therefore increasing the motivation to do assignments; getting instant results leads to enthusiasm for the next work; completing more assignments and spending more time on them; families being informed about the assignments and monitoring their children with assistance in terms of technological needs; students experiencing the variety of materials used in assignments.

Based on these results, the following suggestions are made:

- Future research may explore using experimental method in other grade levels in order to determine the effect of the online assignments on the listening comprehension.
- Qualitative research may look into the problems encountered in online assignments, students' perception, teachers' perception, and parent perception.
- Long term experimental studies can be done for other basic language skills of Turkish course, especially listening.
- It should be seen that the knowledge-level questions in listening comprehension materials improve the attention level of the students and the comprehension-level questions in these materials reveals the mental process of the students. Therefore, these two important findings should be taken into consideration while conducting research in this area.
- From the fact that listening comprehension can be developed with a certain systematic organization, assignments to improve the listening skill can be given in the teaching processes at certain periods.
- Different types of should be utilized while creating listening materials.

Giriş

Eğitim programı tanımı incelendiğinde programın sadece okulda değil, okul dışında da planlanmış öğrenme yaşantıları olarak ele alındığı görülmektedir. Okul dışındaki gerçekleştirilmesi gereken etkinlikleri eğitim programından bağımsız değil, programı destekleyen unsurlar olarak görmek gerekir. Okul dışında gerçekleştirilen öğretim tekniklerinden biri de ödevlerdir (Demirel, 2012). Ödevler, öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirildiğinden öğrenmenin sadece okul içinde değil, okul dışında da olabileceğini göstermektedir (Sullivan ve Paul, 1996).

Ödev tanımları incelendiğinde ödevin *ders dışı bir etkinlik* olduğu görüşünün yaygın olduğu görülmektedir. Oğuzkan (1989) ödevi bir konu ile ilgili olarak öğrencilerden yapmalarının istendiği *zihinsel ve bedensel* çalışmalar olarak; Cooper, James, Lindsay ve Scott (1998) ödevi öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını ve akılda tutmalarını sağlayan çalışmalar olarak; Karatepe (2003) ödevi, ders dışı zamanlarda yapılan bazen derse hazırlık amacıyla, genellikle de öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini *pekiştirme, genişletme ve tamamlamayı* amaçlayan çalışmalar olarak; Tan ve Erdoğan (2004) sınıf dışı öğretim tekniklerinden biri olan ödevi, yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi ve eski öğrenilenlerin de anlam kazanması için bir araç olarak tanımlamakta, Türkoğlu, İflazoğlu Saban, Karakuş (2014) ise ödevi okul ile aile arasındaki köprü ya da öğrencinin aileden bağımsız kendi kendine bir problemle baş etmeyi sağlayan araç olarak ifade etmektedir.

Hughes, Ruhl, Schumaker ve Donald (2002) akademik olarak başarılı olmak isteyen öğrenciler için ödevin çok gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ödevlerin öğrencilere yeni bilgiler öğrenmeyi sağlaması, becerileri kullanma olanağı vermesi ve öğrencilerin öğrendiklerini tekrar ederek pekiştirmeleri bu gerekliliğin nedenlerinden bazıları olarak söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde ödevlerin akademik başarıyı arttırdığına dair birçok araştırmaya rastlanmıştır (Cooper, Valentine, Nye, Lindsay, 1999; Elliott, 2003; Hill, 2003; House, 2001; Hyman, Superville, Ramsey, John, 2005; Konstantopoulos, Modi ve Hedge, 2001; Rowell ve Hong, 2002; Won ve Han, 2010).

Ödevler, akademik başarıda önemli bir etkiye sahip olmasına rağmen, öğretmenler tarafından – daha çok akademik başarı için – öğrencileri usandıracak biçimde onların düzeylerine uygun sürelerle dikkat edilmeyerek verilebilmektedir. Bu yoğunluk, öğretmen ve veliler arasında ödevin anlam ve önemini zedeleyen sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu ve benzeri sorunların yaşanmaması için, ödevleri yapan öğrencilerin elde edebilecekleri kazanımları belirtmek amacıyla, ödevlerin kazanımlarla olan ilişkisi öğrenci ve velilerine, onların anlayabileceği bir dille açıklanmalıdır. Ödevlerin süresi öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak yapabilecekleri miktarda verilmelidir. Ödevlerle ilgili öğrencilere mutlaka geri bildirimde bulunulmalıdır (Türkoğlu ve diğerleri, 2014; Yapıcı, 1995).

Yukarıda yazılanlar dikkate alındığında ödevlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan önemli tekniklerden biri olduğunu söylenebilir. Bu tekniğin uygulanma biçimi, günümüzde içinde bulunduğumuz çağın özelliklerinden ötürü, bilgi teknolojilerinden yararlanmayı da gerektirmektedir. Öğretmenler ödev verirken ya da verdikleri ödevleri değerlendirirken öğrenciler de ödevlerini hazırlarken teknolojiden yararlanmaktadır (Gündüz, 2005).

Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarına geçen birçok üniversite, ödevleri öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak görmektedir. Ayrıca bu uygulamayı hayata geçiren üniversiteler ödevleri öğrencileri değerlendirmek için bir araç olarak da kullanmışlardır (Mutlu, Öztürk ve Çetinöz, 2017). Günümüzde eğitimcilerin internet üzerinden yapılan bire bir öğretimlerde de alıştırmaya ve ödevlerden yararlanmaktadır (Özkul, 2004).

Ödevlerin çevrimiçi ortamdan teknoloji desteğiyle verilmesi öğrencilerin teknolojiyi amacına yönelik kullanılmasına da olanak sağlayabilir. Ayrıca ödevlerin çevrimiçinde yapılması, öğrencilerin düşünme becerileri anlamında gelişimini destekleyip öğrenme sürecinde aktif olmalarına olanak verebilir (Hicks, Young, Kajder ve Hunt, 2012). Çevrimiçi, öğretim programlarındaki birçok dersin ortak becerisi olan düşünme becerilerinin gelişiminde kullanılabilir. Bununla birlikte çevrimiçi, derslere özgü becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayacak biçimde uygulanabilir. Türk eğitim sistemi içindeki önemli derslerden biri olan Türkçe dersindeki beceriler de çevrimiçi desteğiyle geliştirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yayımladığı Türkçe dersi öğretim programında, Türkçe dersinde öncelikle dört temel dil becerisinin geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2017). Bu becerilerden biri de dinleme becerisidir. Ayrıca Türk Eğitim Sisteminde en çok kullanılan öğretim yönteminin anlatım olduğu kabul edildiğinden, öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği bir zorunluluk halini almıştır (Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013).

Dinleme becerisi bir süreç içerisinde gelişim göstermektedir (Yıldız, 2015). İlkokul çağındaki bir çocukla, ortaokul çağındaki bir çocuğun dinleme sürelerinin aynı olmadığı söylenebilir. Normal şartlar altında dinleme yaşa ve eğitime bağlı olarak bir gelişim gösterebilir. Bu gelişim okuldaki eğitimin yanı sıra, öğretim programının bir parçası olarak kabul ettiğimiz ev ödevleriyle de desteklenirse, dinleme becerisinin gelişimin daha yüksek bir noktaya çekilebilir.

Alanyazında dinleme becerisine yönelik yapılan çalışmalar genellikle sınıf içi uygulanan araştırmalardır. Bu araştırmalarda daha çok dinlediğini anlama becerisiyle öğrencilerin öğrenme stilleriyle (Tayşi, 2014), öğrenme ya da dinleme stratejileriyle (Çelikbaş, 2010; Harmankaya, 2016; Katrancı, 2012; Yıldız, 2015), dinleme etkinlikleriyle (Kraemer, 2009), bazı yöntem ya da tekniklerle (Aytan, 2011), akademik başarıyla (Owca, Pawlak ve Pronobis, 2003) ilişkisi ya da bu değişkenlerin dinlediğini anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Alanyazında sınıf dışında uygulanan dinleme ödevlerinin dinlediğini anlamaya etkisiyle ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu yokluğun içinde Otmani (2015) araştırmasındaki öğrencilerden sınıf dışında altı adet zorluk derecesi aşamalandırılmış kitabı okumasını ve o kitaplarla ilgili materyalleri dinlemesini ödev olarak istemiştir. Yapılan deneysel çalışmada deney ve kontrol grubunun dil gelişimi açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında dil gelişimi açısından anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

İlkokul çağındaki bir çocuk çok sayıda dinleme etkinliği ile karşılaşmaktadır. Öğrenciler evlerinde, gezdikleri yerde, arabada, televizyonda ve radyoda milyonlarca materyali dinleme zorunda kalmaktadır. Fakat öğrencilerin yaşadıkları bu deneyimler onların etkin dinleyici oldukları anlamına gelmemektedir. Bireylerin iyi birer dinleyici olması için dinleme becerisini geliştiren yöntem, teknik ve materyallerin öğretim programı kapsamına alınması ve bu becerinin bir sistem içinde uygulanması gerekmektedir (Ediger, 2015). Dinleme becerisi diğer üç beceriden daha çok kullanılmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağda etkin dinleme becerisine sahip olan bireylerin, diğer bireylerden daha avantajlı olduğu söylenebilir. Bu beceriye genellikle yeni programlarla birlikte ders kitaplarında sıkça rastlanmaktadır. Ancak dinleme becerisini geliştirici çevrimiçi ödevlerine rastlanılmamaktadır.

Sınıfta yapılan dinleme çalışmalarını ev ödevleri yardımıyla sistematik bir biçimde desteklemekle öğrencilerin etkin dinleyen bireyler olmalarını sağlama; gelişen teknolojiye sadece oyun oynamak yerine dinleme gibi önemli bir beceri içinde kullanılabilmesini gösterme; öğrencilerin ödev yapma alışkanlığını sağlayarak okul dışında da öğretim sürecini destekleyen ortamlar yaratma ve onlara çalışma disiplini kazandırma yönüyle yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesi adına az sayıda olan dinleme çalışmalarına yarı deneysel çalışma olması durumuyla; araştırmalarda oldukça az rastlanan üç yıllık bir deneysel işlem sürecini kapsamıyla; dinleme ödevlerinde kullanılacak malzeme çeşitliliğine model olması yönüyle öğretmen ve program geliştirme uzmanlarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğrencilere belirli periyotlarda çevrimiçi ortamdan verilen dinleme ödevlerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi de *İlkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde belirli periyotlarla çevrimiçi ortamdan verilen ödevlerin etkisi nedir?* biçiminde yazılmıştır. Problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemlere yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

1. Çevrimiçi dinleme ödevlerini yapan deney grubu ile bu ödevleri yapmayan kontrol grubunun Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Çevrimiçi dinleme ödevlerini yapan deney grubu ile bu ödevleri yapmayan kontrol grubunun dinlenen metin türüne göre Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Çevrimiçi dinleme ödevlerini yapan deney grubu ile bu ödevleri yapmayan kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine ilişkin bilgi düzeyindeki sorulara ait Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Çevrimiçi dinleme ödevlerini yapan deney grubu ile bu ödevleri yapmayan kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine ilişkin kavrama düzeyindeki sorulara ait Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, deneme modellerinden yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Eğitim alanında bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı araştırmalarda yarı deneysel desenler kullanılabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Ayrıca araştırmada, yarı deneysel desenin, karşılaştırmalı eşitlenmemiş kontrol gruplu sontest modeli kullanılmıştır (Karasar, 2016).

Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğrencilerin birinci sınıftan itibaren üç yıllık öğretim yılı boyunca 15 gün aralıklarla çevrimiçi ortamda yaptıkları dinleme ödevleridir. Bağımlı değişken ise öğrencilerin dinlediğini anlama becerileridir. Üç öğretim yılı boyunca öğrencilerin ve ailelerin evlerindeki görev ve sorumlulukları, dinleme ödevlerinin yapılacağı ortamlar, ödevlerin yapılma süreleri, dinleme ödevlerinin yapılma sürecinde

ortaya çıkacak ürünler, ihtiyaç duyulan internet hizmeti ve bu hizmete bağlı gereçler ile destekleyici diğer etkinlikler kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir. Bu değişkenler, aile ve çocuklarla yapılan görüşmelerde onlara hem anlatılmış hem de yazılı yönergeler biçiminde her yılın başında verilmiştir. Süreçte de ara ara veliler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde sürecin bu anlamda gidişi ile ilgili bilgiler alınıp kontroller araştırmacılar ve sınıf öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Modelin şematik gösterimi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Modelin Şematik Gösterimi

Grup	Uygulama	Sontest
G ₁	X	O _{1,2}
G ₂		O _{2,2}

G₁: Deneysel grubu (2014-2015 öğretim yılında 1. sınıfta, 2015-2016 öğretim yılında 2. sınıfta, 2016-2017 öğretim yılında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler)

G₂: Kontrol grubu (2013-2014 öğretim yılında 1. sınıfta, 2014-2015 öğretim yılında 2. sınıfta, 2015-2016 öğretim yılında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler)

X: 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 öğretim yıllarında 15 gün aralıklarla çevrimiçi ortamdan verilen dinleme ödevleri

O_{1,2} – O_{2,2}: Dinlediğini Anlama Becerisi Testinden elde edilen son test puanları

Tablo 1’de görüldüğü gibi, karşılaştırmalı eşitlenmemiş grup sontest modeli gereğince, deney ve kontrol grupları belirlenmiş, kontrol ve deney gruplarına 3 öğretim yılının sonunda Dinlediğini Anlama Becerisi Testi sontest olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, uygulama alanı olarak araştırmacıya sağladığı fiziksel, yönetsel ve uygulama kolaylıkları nedeniyle Ankara Özel Tevfik Fikret İlkokulunda Türkçe dersi kapsamında çevrimiçinden verilen, her biri yaklaşık ortalama yarım saat süren 47 adet dinleme/izleme ödevleriyle yürütülmüştür. Çalışmada 2014-2015 öğretim yılında birinci sınıf, 2015-2016 öğretim yılında ikinci sınıf ve 2016-2017 öğretim yılında üçüncü sınıf olan aynı öğrenciler deney grubu; 2013-2014 öğretim yılında birinci sınıf, 2014-2015 öğretim yılında ikinci sınıf ve 2015-2016 öğretim yılında üçüncü sınıf olan aynı öğrenciler kontrol grubu olarak yer almıştır. Çalışma üç öğretim yılı sürmüştür. Çalışmanın yapıldığı gruplarda; MEB programlarının uygulandığı, yabancı dil (Fransızca) dışında diğer bütün okullardaki derslerin haftalık ders saatleri ile aynı olduğu, öğrencilerin herhangi bir sınavla (başarı/yetenek) öğretim sürecine yerleşmediği örneklemin özellikleri olarak söylenebilir. Çalışmadaki deney grubunda 113 öğrenci (61 ya da % 53.98’i kız - 52 ya da % 46.02’si erkek) kontrol grubunda ise 119 (57 ya da % 47.9’u kız - 52 ya da % 42.1’i erkek) öğrenci vardır.

Deneyel İşlem

Deney grubundaki öğrencilere şiir, şarkı, belgesel, öykü, çizgi film, reklam gibi farklı özelliklere ait metinler dinletilmiş ya da izletilmiştir. Dinleme/izleme ödevlerinde kullanılacak materyallerin seçimi ve materyallere soru yazma işi iki öğretmen ve bir program geliştirme uzmanı tarafından yapılmıştır. Ödevler sadece öğretim yılı içindeki hafta sonlarında verilmiştir. Ödevleri öğrencilerin kendi başlarına yapması istenmiş, ailelerden de sadece öğrencilere bilgisayar kullanma ve sisteme girme konusunda yardımcı olmaları gerektiği ödevler verilirken açıklanmıştır. Öğrencilerin bu ödevler dışında dinleme/izleme materyallerine yönelik soru-yanıt çalışması yapmadıkları, öğrencilerle ve velilerle yapılan görüşmelerle kontrol altına alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise evlerinde dinleme/izleme çalışması yapabilecekleri ödevler verilmemiştir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin de deney grubundaki öğrenciler gibi dinleme/izleme materyallerine yönelik soru-yanıt çalışması yapmadıkları öğrencilerle yapılan görüşmelerle de kontrol altına alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacılar tarafından Dinlediğini Anlama Becerisi Testi geliştirilmiştir. Test geliştirilirken dokuz farklı türden [Anı (1.32dk.), diyalog (1.15dk.), fabl (1.20dk.), gezi yazısı (1.11dk.), düşünce yazısı (1.06dk.), öykü (1.13dk.), şiir (30 sn), fıkra (1.13dk.), masal (1.15dk.)] metinler seçilmiştir. Araştırma için seçilen metin türleri MEB programına uygun olarak gruplandırılmıştır. Metinlere yönelik bilgi ve kavrama düzeyinde toplam 47 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken metinlerin içeriğini kapsayıcı nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Soruların metinlerin içeriğini kapsayıp kapsamadığı, soruların bilgi ve kavrama düzeyine ait olup olmadığına ilişkin iki sınıf öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni, bir program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır.

Hazırlanan 47 soruluk deneme formu 2016 yılının şubat ayında Ankara’daki bir özel okuldaki 121 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda madde analizi yapılmış, madde ayırt edicilik indisi ortalaması 0.30, madde güçlük indisi ortalaması 0.90 olarak hesaplanmıştır. Deneme formu uygulamasında 0.30’un altında olan maddeler testten çıkartılarak madde sayısı 40’a indirilmiştir. Her metnin en az 3 soruyla

ölçülebileceği görülüp kapsam geçerliği korunmuştur. Dinlediğini Anlama Becerisi Testinin deneme uygulaması verileriyle hesaplanan *KR-20* katsayısı .81; bu çalışmada deney ve kontrol gruplarında hesaplanan *KR-20* katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. Bu değerler dikkate alındığında testte yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Deney grubundaki puanların dağılımının basıklık değeri -1.113 kontrol grubundakilerin 3.514; deney grubundaki puanların çarpıklık katsayısı -1.383 kontrol grubundakilerin 1.511 değerleri incelendiğinde dağılımın sivri ve sağa çarpık olduğu görülmektedir. Ayrıca *Kolmogorov – SmirnovZ* testi sonucu deney grubunda .018 kontrol grubunda ise .014 olması da dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki puanlarının normal dağılım göstermemesi neticesinde yapılan analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi genel puanlarının karşılaştırılmasında, bilgi ve kavrama düzeylerindeki soruların karşılaştırılmasında *Mann-Whitney U* Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi puanlarının metin türlerine göre karşılaştırılmasında ise ikiden fazla kategori olduğu için *Kruskal-Wallis H* Testi kullanılmıştır.

Bulgular

“İlkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde belirli periyotlarla çevrimiçi ortamdan verilen ödevlerin etkisi nedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla açıklanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları genel puanlar *Mann-Whitney U* testi ile analiz edildiğinde puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu Tablo 2’de görülmektedir ($U = 2755.500$ $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin aldıkları genel puanlar kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlardan daha yüksektir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Genel Puanların Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	113	151.62	17132.50	2755.500	.000
Kontrol Grubu	119	83.16	9895.50		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlam Testinden aldıkları genel puanlar arasında metin türlerine göre farklılık gösterip göstermediği *Kruskal-Wallis H* Testi ile analiz edilmiştir. Metin türleri arasında ikiden fazla grubun ortalamasının karşılaştırılması gerektiğinden hata oranını büyütmek için hata payı Bonferroni düzeltmesi ($p < .0055$) SPPS 21 paket uygulaması ile yapılmıştır. Tablo 3’te yer alan analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında metin türlerine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$X^2(1) = 23.486$ $p < .05$] [$X^2(1) = 33.130$ $p < .05$] [$X^2(1) = 30.569$ $p < .05$] [$X^2(1) = 31.493$ $p < .05$] [$X^2(1) = 26.158$ $p < .05$] [$X^2(1) = 25.175$ $p < .05$] [$X^2(1) = 16.741$ $p < .05$] [$X^2(1) = 29.051$ $p < .05$] [$X^2(1) = 13.596$ $p < .05$]. Ayrıca deney ve kontrol grubuna ait Dinlediğini Anlama Testi puanları arasındaki en yüksek fark gezi türüne, en düşük farkta şiir türüne aittir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Dinlediğini Anlama Testi Puanlarının Metin Türüne Göre Karşılaştırılması

Dinleme Metinlerinin Türü	Grup	N	Sıra Ortalaması	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
Anı	Deney Grubu	113	137.04	1	23.486	.000
	Kontrol Grubu	119	97.00			
Diyalog	Deney Grubu	113	140.54	1	33.130	.000
	Kontrol Grubu	119	93.67			
Fabl	Deney Grubu	113	139.09	1	30.569	.000
	Kontrol Grubu	119	95.05			
Gezi	Deney Grubu	113	140.83	1	31.493	.000
	Kontrol Grubu	119	93.39			
Düşünce Yazısı	Deney Grubu	113	137.42	1	26.158	.000
	Kontrol Grubu	119	96.64			
Öykü	Deney Grubu	113	136.02	1	25.175	.000
	Kontrol Grubu	119	97.96			
Şiir	Deney Grubu	113	131.02	1	16.741	.000
	Kontrol Grubu	119	102.71			

Tablo 3 –devam

Dinleme Metinlerinin Türü	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Fıkra	Deney Grubu	113	136.00	1	29.051	.000
	Kontrol Grubu	119	97.98			
Masal	Deney Grubu	113	132.16	1	13.596	.000
	Kontrol Grubu	119	101.63			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları bilgi düzeyindeki sorulara ait puanlar *Mann-Whitney U* testi ile analiz edildiğinde puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu Tablo 4’te görülmektedir ($U = 3071.500$ $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin aldıkları bilgi düzeyindeki puanlar kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlardan daha yüksektir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Bilgi Düzeyindeki Sorulara Puanların Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	113	148.82	16816.50	3071.500	.000
Kontrol Grubu	119	85.81	10211.50		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları kavrama düzeyindeki sorulara ait puanlar *Mann-Whitney U* testi ile analiz edildiğinde puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu Tablo 5’de görülmektedir ($U = 2871.000$ $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin aldıkları kavrama düzeyindeki puanlar kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlardan daha yüksektir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Kavrama Düzeyindeki Sorulara Puanların Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	113	150.59	17017.00	2871.000	.000
Kontrol Grubu	119	84.13	10011.00		

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre, deney grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları toplam puanlar ile kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak çevrimiçi ortamdan verilen ödevlerin dinlediğini anlama becerisini arttırdığı söylenebilir. Alanyazında da, çeşitli bilim dallarında çevrimiçi ödev yapmanın etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmuştur (Bonham, Beichner ve Deardorff, 2001; Mestre, Hart, Rath ve Dufresne, 2002). Benzer şekilde Johnson ve McKenzie (2013) yaptıkları araştırmada, mikroekonomi dersinde çevrimiçi ortamdan verilen ödevlerin sınav puanlarını önemli ölçüde arttırdığı sonucuna varmıştır. Lazarova (2015), yaptığı bir çalışmada çevrimiçi ortamdan ek ödevleri yapan öğrencilerin fizik dersindeki problemleri çözme başarısını arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Çevrimiçi ortamdan ödevlerin öğretim yılı boyunca bir sistem dahilinde, belirli aralıklarla veriliyor olması deney grubundaki öğrencilerin toplam puanlarındaki artışın, kontrol grubundakinden daha yüksek olmasının bir nedeni olarak düşünülebilir. Okullarda öğretim programının bir parçası olarak verilen ödevlerin sistematik olması, yani bir plan ve program dahilinde organize edilmesi gerekir. Ödevler bu şekilde verildiğinde, ödevleri yapan öğrencilerin, ödevde daha kararlı ve istekli katılımı sağlanacaktır (Türkoğlu ve diğ., 2014).

Araştırmanın bulgularında dinlediğini anlamaya ilişkin genel puanların, deney grubundan daha yüksek çıkmasının bir nedeninin de çevrimiçi ödevlerin sonuçlarının öğrencilere hemen iletilmesi olduğu söylenebilir. Öğrenciler çevrimiçi ödevlerin “anında dönüt” özelliğinden dolayı ödev yapmaya kolay motive olabilmektedir. Öğrencilerin kısa sürede sonuç alması, bir sonraki çalışmayı da sabırsızlıkla beklemesine olanak verebilir. Gutarts ve Bains (2010) ödevin iki önemli unsurunun *motivasyon ve geribildirim* özelliğinin işe koşulması öğrencilerin akademik başarı ve performanslarının artması için önemli olduğunu ifade etmektedir. Gutarts ve Bains’in yaptığı çalışmada, kâğıt – kalem ödevleri için geçerli olsa da, çevrimiçi ödevlerin sonuçlarının anında öğrenciye duyurulması ile öğrencilerin motivasyonunun arttığı söylenebilir. Kahraman (2015) araştırmasında çevrimiçi ortamdan verilen ödevlere ilişkin öğrencilerin anlamadıkları ödevlerle ilgili online sistemi kullanarak

mesajlar bölümünden soru sorduklarını, okula gelmediklerinde ve derste ödevi not edemediklerinde çevrimiçi ortamdan ödevi öğrenebildiklerini ifade etmiştir. Kahraman, bu sonuçlara dayanarak bunların öğrencilerin okula karşı motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir. Zelyüt (2017) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, öğrencilerin, online ödevlerini istedikleri yer ve zamanda yapabildiğini belirtmiştir. Zelyüt, çevrimiçi için hazırlanan materyallerin hem görsel hem de işitsel öğelerle desteklendiği için eğlenceli olduğu ve öğrencileri yabancı dil öğrenmeye karşı motive ettiğini ifade etmiştir.

Yapılan bu çalışmada deney grubuna dinleme ödevleri üç öğretim yılı boyunca verilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin ödev yapma sayısı ve ödevle ayırdıkları sürenin fazla olması da deney grubundaki genel puanların kontrol grubundaki genel puanlardan anlamlı bir şekilde artış göstermesinin nedeni olabilir. Rewell (2013) kimyaya giriş dersinde yaptığı araştırmasında, öğrenciler ne kadar çevrimiçi ödev yaparsa sınavdan aldıkları notların da o kadar yüksek olduğunu belirtmiştir. Barnes (2001) eğitim sisteminin parçası olan eğitimci, yönetici, öğretmen ve akademik politikalar geliştiren insanların ödevin her düzeyde olması gerektiğini ve daha çok ödevin daha iyi olduğu konusunda görüş bildirdiklerini araştırmasında ifade etmiştir. Trautwein, Köller, Schmitz ve Baumert (2002) matematik dersindeki başarının artmasında ödevin ne kadar etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda ev ödevlerinin verilme sıklığındaki artışın matematik dersi başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında bu çalışmada ortaya konulan bulguları desteklemek amacıyla dile getirilen *ödev sayısındaki fazlalık veya ödevle fazla zaman ayırma* düşüncesinden farklı düşüncelere de rastlanmaktadır. Xu (2010), ortaokul öğrencileri arasında ödevin nasıl yönetileceğine dair strateji geliştirme ile ödevle ayrılan zaman arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, bu iki değişken arasında hiçbir ilişki bulamamıştır. Bunun yanı sıra, akademik başarıyı arttırmak için öğrencilere çok fazla ödev vermek yerine, onlara orta düzeyde (kararınca) ödev vermenin akademik başarıyı daha çok arttırdığına dair araştırmaların sayısı oldukça fazladır (Sharp, Keys ve Benefield, 2017).

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ailelerine her öğretim yılının başında hangi tarihlerde çevrimiçi ortamdan verilen dinlediğini anlama ödevleri bir çizelge ile önceden bildirilmiştir. Ailelerin ödevlerden haberdar olduktan sonra, ödevlerin yapılma konusundaki takipçiliği, teknolojik anlamdaki yardımları öğrenciler üzerinde bir kontrol mekanizması geliştirmiş olabilir. Ailelerin geliştirmiş olduğu bu *yönetici tavır* ödevlerin yapılmasını sağlamıştır. Ailelerin rehberliğinde, ödevlerini sistematik bir şekilde yapan deney grubu öğrencilerinin genel puanların kontrol grubundan daha yüksek olmasına neden olduğu söylenebilir. Kahraman (2015) çevrimiçi sistemler geliştirilirken öğretmen, öğrenci ve velilerin talepleri alınmasının, velilerle olan iletişimi daha da kuvvetlendireceğini belirtmektedir. Belki bu işbirliğine dayalı çalışma ile velilerin özellikle çevrimiçi ödevler yoluyla öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası haline gelmesi sağlanabilir. Hoover-Dempsey ve diğerleri (2001) ev ödevlerine ailelerin katılımıyla ilgili araştırmaları incelemiştir. Araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre, ailelerin öğrencilerin ödevleri hakkında öğretmeni ile iletişim kurdukları, ödevlerin yapımında öğrencilere yardımcı oldukları, öğrencilerin ödevleri yapma performansını takip ettikleri ve ev ödevlerinin yapımına dahil olduklarında öğrencilerin başarısının arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada deney grubuna verilen dinleme ödevlerinin yapılıp yapılmadığını sınıf öğretmenleri kontrol etmiştir. Bu kontrol sürecinde öğrencilerin ödevi yapmaları konusunda öğretmenleri tarafından uyarılması ya da dikkatlerinin çekilmesi öğrencilerin ödevleri tam yapmasına neden olmuş olabilir. Kahraman (2015) ev ödevlerinin verimli olması için ödevin kontrol edilmesi gerektiği ve bu durumun öğrenci performansını arttırdığını ifade etmektedir.

Araştırmadaki deney grubuna çevrimiçi ortamdan verilen dinleme materyallerinin çeşitliliği öğrencilerin ilgisini çekmiş olabilir. Dinleme materyallerindeki çeşitlilik öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olan ödevlerin de zenginleşmesini sağlamıştır. Dolayısıyla Dinlediğini Anlama Testi genel puanlarının, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir şekilde farklı olmasının nedeni olarak ödevlerde sunulan materyal zenginliği olduğu söylenebilir. Yıldız (2015) araştırmasında bilgi verici ve tekdüze devam eden metinlerin, öğrencilerin dinlediğini anlama çalışmalarındaki motivasyonlarının çabuk dağıttığını belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında metin türlerine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu açısından bakıldığında deney grubunda yürütülen deneysel işlemlerde metin türlerinin

çoğuna yer verilmesinin işe yarar olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde deney grubunda yürütülen işlemlerin bu araştırmada olduğu gibi dinlediğini anlama becerisi açısından metin türlerinin anlaşılmasında etkili olduğuyla ilgili bazı araştırmalara rastlanmıştır. Yurdakul (2015) yaptığı çalışmada deneysel işlem olarak süreçte uyguladığı amaç belirleme stratejilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin anlaşılmasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Tüzel ve Keleş (2013) yaptıkları araştırmada deneysel işlemin dinlenen metin türünü de etkilediği sonucuna varmıştır.

Alanyazında bu araştırmadaki bulgulardan farklı bulgulara da rastlanmıştır. Yıldız (2015) dinleme stratejilerini incelediği araştırmasının öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türleri arasında, bilgilendirici metin türü puanlarındaki artışın, diğer iki türe göre daha yüksek olduğunu görmüştür. Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou'un (2005) yaptığı araştırmada öyküleyici metinlerin okuduğunu ve dinlediğini anlama arasındaki ilişkisi, bilgilendirici metinlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmada metin türleri arasında anlamlı fark çıkmasının nedeni, öğrencilerin farklı türde materyallerle zenginleştirilmiş bir deneysel işlem süreci geçirmelerine bağlanabilir. Dinleme metinleri zengin içeriğe sahip edebi ürün örnekleriyle desteklendiğinde, o dinleme materyalleri öğrencilere ilginç gelebilir. Türkçe derslerinde bu materyallerin hazırlaması için edebi türlerin iyi örneklerine ihtiyaç vardır. Bu tür örnekler, dinleme becerisinin gelişiminde işlevsel biçimde kullanılabilir. Bu örneklerle hem öğrencilerin ilgi ve dikkatleri toplanmış olur hem de temel dil becerileriyle birlikte sosyal becerilerinin de gelişmesi sağlanır. Bu gelişim öğrenme ortamının zenginleşmesine neden olabilir (Göçer, 2010).

Araştırmanın üçüncü alt problemiyle ilgili bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında bilgi düzeyindeki sorular açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen araştırma bulgularına da rastlanmıştır. Yıldız (2015) dinleme stratejilerini incelediği araştırmasının öntest ve sontest puanlarını karşılaştırdığında, hatırlama ve dikkat gerektiren soru tiplerinde başarı oranının yüksek olduğunu görmüştür.

Dinlediğini Anlama Testinde sorulan bilgi düzeyindeki sorular daha çok öğrencilerin dikkat düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın bu alt problemdeki bulgudan hareketle deneysel işlem sürecindeki uygulamaların öğrencilerin dikkat düzeylerini de geliştiği söylenebilir. Dinleme ve işleme arasındaki farkı yaratan önemli bir unsur dikkattir. Kulağa gelen seslerin büyük bir bölümü dikkat süzgecinden geçemediklerinden anlamlandırılmadan yok olmaktadır (Rost, 2002). Bozan ve Akay (2012) dikkat becerileri geliştirme eğitimi almış öğrencilerin almamış öğrencilere göre dikkat toplama düzeyleri arttığını araştırmalarında ortaya koymuştur. Alanyazındaki dikkat geliştirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı konmamış, normal gelişim gösteren çocuklar olduğu ve deneysel işlemlerde kullanılan etkinliklerden bazılarının da dinlediğini/izlediğini anlama çalışmaları olduğu söylenebilir. Bu araştırmaların oluşturduğu etkiden hareketle dinleme becerisine yönelik yapılan birçok çalışma öğrencilerin dikkat düzeylerinin de gelişmesine yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemiyle ilgili bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında kavrama düzeyindeki sorular açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Şahin (2012) dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların dinlediğini anlama düzeyindeki soruları olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Aytan (2011) araştırmasındaki deney grubunda aktif öğrenme tekniklerini kullanmış ve bu tekniklerin anlama ve kavrama düzeyindeki sorularda artış olduğunu görmüştür. Alanyazında, araştırmanın bulgularından farklı bulgulara da rastlanmıştır. Yıldız (2015) araştırmasında deneysel işlem olarak kullanılan dinleme stratejilerinin çıkarım gerektiren sorularda düşük ortalamalar verdiği sonucuna varmıştır.

Son testte, dinlediğini kavrama düzeyindeki soruların doğru yapıma oranının anlamlı bir şekilde arttırmasını, verilen ödevlerde kullanılan soruların kavramayı geliştirici özelliğine bağlanabilir. Öğrencilerin deneysel işlem sürecinde kavrama ve üstü sorularla karşılaşması, bu düzeydeki soruları yapabilme gücünü de artmasına neden olabilir. Deneysel işlemde kullanılan dinleme ödevlerinin kavrama ve üstü düşünme süreçlerini geliştirici nitelikte olması "ileri seviyede dinleme düzeyi" kavramının kullanılmasına neden olabilir. Dinleyicilerin, dinleme materyallerinde karşılaştıkları bazı uyarıların vermek istediği mesajı anlayabilmeleri için dikkatlerini daha uzun süreli tutmaları gerekebilir. Aksi durumda anlama gerçekleşmeyecektir (Burlison, 2011). İleri düzeyde dinlemek için dinleyiciler farklı dinleme düzeyleri kullanmaları gerekir. Bu düzeydeki dinlemeler için

gösterilen performans, günlük yaşamda insanlara ulaşan yüzeysel mesajların anlaşılması için gösterilen performanstan fazladır. Okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin ileri düzeydeki dinleme güçlerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin ileri seviyede dinleme becerilerini geliştirmek için onlardaki birtakım zihinsel işlemleri de geliştirmek gerekir (Burlison, 2011).

Alanyazında bu araştırmada olduğu gibi bağımlı değişken olarak dinlediğini anlama becerisinin kullanıldığı ama bağımsız değişken olarak da farklı uygulamaların yapıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların hemen hemen hepsinin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği görülmektedir. Bu araştırmaların dinlediğini anlamayı geliştirmesinin yanında ortak noktasının deneysel çalışmalar ve sınıf içi uygulamalar olmasıdır. Yapılan araştırmayı bu araştırmalardan farklı kılan en temel unsur ise sınıf dışı uygulama olmasıdır. Dinlediğini anlama becerisinin gelişimi için çok sayıda tekrara ihtiyaç vardır. Çevrimiçi uygulamalardan yararlanmak öğrencilerin tekrar yapma sıklığını arttıracaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, Dinlediğini Anlama Testi genel puanları, bilgi ve kavrama düzeyi soruları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada Dinlediğini Anlama Testi puanları metin türleri açısından incelendiğinde de deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubuna ait Dinlediğini Anlama Testi puanları arasındaki en yüksek fark gezi türüne, en düşük fark ise şiir türüne ait olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Çevrimiçi ödevlerin dinlediğini anlamaya etkisini belirlemeye yönelik diğer düzeylerde de deneysel yöntem kullanılarak çeşitli araştırmalar yapılabilir.
- Çevrimiçi ödevlerde karşılaşılan sorunları, öğrenci, öğretmen ve veli algısını belirlemeye yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
- Başta dinleme olmak üzere Türkçe dersinin diğer temel dil becerilerine yönelik uzun süreli deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada dinlediğini anlama becerisine yönelik deneysel işlem 15 günde bir tekrarlanmıştır. Bu aralık azaltılarak ya da çoğaltılarak aynı düzeylerde yapılabilir.
- Dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye yönelik materyallerle ilgili bilgi düzeyindeki soruların dikkat geliştirici özelliğinin; anlama düzeyindeki sorularında zihinsel süreçleri ortaya çıkarmak adına önemli olduğu görülmeli ve bu anlamda araştırmalar yapılmalıdır.
- Türkçe öğretim programının temel becerilerinden biri olan dinleme becerisinin gelişimi için çevrimiçi ödevlerin bir fırsat olduğu düşünülerek teknolojiyle desteklenmiş bir öğretim programı tasarlanabilir.
- Dinlediğini anlamamanın belli bir sistematik organizasyonla geliştirilebileceği gerçeğinden hareketle öğretim süreçlerinde belli periyotlarla dinleme becerisini geliştirmeye yönelik ödevler verilebilir.
- Öğretim programlarını desteklemek için kâğıt kalem tarzı ödevler yerine çevrimiçi ödev uygulamaları işe koşulabilir.
- Ödevlerin yapılma süresi ve sıklığı öğrencilerin öğretim sürecindeki motivasyonunu düşürmeden verilmelidir.
- Dinleme materyalleri oluşturulurken farklı metin türlerinden yararlanılmalıdır.

Kaynakça/References

- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Barnes, S. (2001). *Ladder to learning or stairway to stress: a study of grade 4 homework practices*. (Unpublished Dissertation). University Of Prince Edward Island, Charlottetown.
- Bonham, S., Beichner, R. & Deardorff, D. (2001). Online homework: does it make a difference? *The Physics Teacher*, 293-296.
- Bozan, A. ve Akay, Y. (2012). Dikkat geliştirme eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dikkatlerini toplama becerilerine etkisi. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, 6, 53-66.
- Burleson, B.R. (2011). A constructivist approach to listening. *International Journal of Listening*, 1, 27-46.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6rd ed.)*. New York: Taylor and Francis e-Library.
- Cooper, H., James, J., Lindsay, B. N. & Scott, G. (1998). Relationships among attitudes about homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 9(1), 70-83.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B. & Lindsay, J. (1999). Relationships between five afterschool activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 369-378.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/Dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demirel, Ö. (2012). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı (19.Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C. & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80.
- Ediger, M. (2015). Listening in the language arts. *Reading Improvement*, 52(2), 69-71.
- Elliott, A. R. (2003). *The influence of conative and related factors on the academic performance of students at two foreign-based united states department of defense education activity schools*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Washington.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 341-369.
- Gutarts, B. & Bains, F. (2010). Does mandatory homework have a positive effect on student achievement for college students studying calculus? *Mathematics and Computer Education*, 44(3), 232 – 241.
- Gündüz, Ş. (2005). *Geleneksel-çevrimiçi ve bireysel-işbirliğine dayalı ödev uygulamalarının lisans öğrencilerinin akademik başarılarına ve ödevle ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Harmankaya, M.Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Hicks, T., Young, C., Kajder, S. & Hunt, B. (2012). Same as it ever was: Enacting the promise of teaching, writing, and new media. *English Journal*, 101(3), 68-74.
- Hill, A. T. (2003). *A Panel study of the effects of teacher education, class size, and time-on-task on student achievement: evidence from NELS: 88*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Delaware. Newark, Delaware.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- House, J. D. (2001). Relationships between instructional activities and mathematics achievement of adolescent students in Japan: Findings from the third international mathematics and science study (TIMSS). *International Journal of Instructional Media*, 28(1), 93-102.

- Hughes, C. A., Ruhl, K. L., Schumaker, J. B. & Donald D. D. (2002). Effects of instruction in an assignment completion strategy on the homework performance of students with learning disabilities in general education classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(1), 1-18.
- Hyman, L. M., Superville, C. R., Ramsey, V. J. & John H. W. (2005). Using control charting to evaluate and reinforce student learning in accounting. *International Journal of Management*, 22(1), 41- 48.
- Johnson, J. A. & McKenzie, R. (2013). The effect on student performance of web-based learning and homework in microeconomics. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(2), 115.
- Kahraman, A. (2015). *Web tabanlı ödev takip ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi (30. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatepe, C. (2003). *Ödevlerin sınıf yönetimi üzerindeki etkileri*. Eğitim Dergisi, 2, 24-32.
- Katrançlı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Konstantopoulos, S., Manisha, M. & Larry, V. H. (2001). Who are America's gifted? *American Journal of Education*, 109(3), 344-382.
- Kraemer, L. A. (2009). *Bilgilendirici metinler dinlemenin birinci kademede dinlediğini anlama ve kitap seçimine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). St. John's Üniversitesi, New York.
- Lazarova, K. (2015). The role of online homework in low-enrollment college introductory physics courses. *Journal of College Science Teaching*, 44(3), 17-21.
- Mestre, J., Hart, D. M., Rath, K. A. & Dufresne, R. (2002). The effect of web-based homework on test performance in large enrollment introductory physics courses. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 21(3), 229-251.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mutlu, M. E., Öztürk, M. C. ve Çetinöz, N. (2017, Kasım). *Alternatif eğitim araçları ile zenginleştirilmiş internete dayalı eğitim modeli*. <http://docplayer.biz.tr/30504624-Alternatif-egitim-araclariyla-zenginlestirilmis-internete-dayali-egitim-modeli-mehmet-emin-mutlu-m-canan-ozturk-nermin-cetinoz.html>. adresinden elde edildi.
- Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim (Amaç, ilke, yöntem ve teknikler) (2. Baskı)*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Otmami, E. (2015). *The relationship between the use of extensive listening tasks and listening skills of English language learners*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Owca, S., Pawlak, E. & Pronobis, M. (2003). *Dinleme becerilerini geliştirerek öğrencilerin akademik başarılarını artırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Saint Xavier Üniversitesi, Chicago.
- Özkul, A. E. (2004). E - öğrenme ve mühendislik eğitimi. *TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Dergisi (EMO Dergi)*, 41(9), 18-27.
- Revell, K. D. (2013). A comparison of the usage of tablet PC, lecture capture, and online homework in an introductory chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 91(1), 48-51.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Rowell, L. L. & Hong, E. (2002). The role of school counselors in homework intervention. *Professional School Counseling*, 5(4), 202-207.
- Sharp, C., Keys, W. & Benefield (2017, Aralık). *Review of studies on homework*. <https://www.nfer.ac.uk/publications/HWK01/HWK01.pdf>. adresinden elde edildi.
- Sullivan, M. H. & Paul V. S. (1996). The impact of purposeful homework on learning. *Clearing House*, 69(6), 96-106.
- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretim planlama ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Tayşi, E. K. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- Türkoğlu, A., İflazoğlu Saban, A. ve Karakuş, M. (2014). *Eğitim sürecinde ödev* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tüzel, S. ve Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45.
- Varişoğlu, B., Şahin A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Won, S. J. & Han, S. (2010). Out-of-school activities and achievement among middle school students in the US and south Korea. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 628-661.
- Yapıcı, N. (1995). *İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yurdakul, Y. (2015). *Amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Zelyüt, A. (2017). *Online ödevler yoluyla e-öğrenme: yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin ve İngilizce öğreten Türk öğretmenlerin bakış açısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20, 34-39.

Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Dersine Yönelik Görüşleri

Ulaş İlic^{*1} ve Halil İbrahim Haseski²

Öz

21. yüzyılda genç nesilleri hayata hazırlamak ve bir ömür boyu kişisel, sosyal ve psikolojik açıdan gelişimsel gereksinimlerini karşılayabilmelerini desteklemek için hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi konusunda bilinç oluşturmak bir gereklilik taşımaktadır. Bu düşünceler temelinde YÖK, eğitim fakülteleri için hazırladığı yeni lisans programlarında Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme isimli bir seçmeli ders oluşturmuştur. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının söz konusu derse yönelik görüşlerini belirlemektir. Hedeflenen amaç doğrultusunda planlanan nitel araştırma kapsamında, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 222 öğretmen adayının açık uçlu sorularla yazılı görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu dersten haberdar olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar dersin gerekliliğini, dersi seçmeyi düşünme nedenlerini ve dersten beklentilerini bireysel, sosyal, mesleki nedenler gibi çeşitli gerekçelerle dile getirmişlerdir. Sonuçlar alanyazın ışığında tartışılmış ve konuyla ilgili yapılacak yeni çalışmalara ve uygulamalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Hayat boyu öğrenme
Yetişkin eğitimi
Hayat Boyu Öğrenme
ve Yetişkin Eğitimi
Dersi
Öğretmen adayları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
27 Kasım 2018
Kabul Tarihi
28 Ocak 2019
Makale Türü
Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/eggeefd.488612

Pre-service Teachers' Views on Lifelong Learning and Adult Education Course

Abstract

In the 21st century, it is necessary to raise awareness of lifelong learning and adult education in order to prepare young generations for life and fulfill their lifelong developmental needs in personal, social, and psychological areas. On the basis of these considerations, Turkish Council of Higher Education has created a professional knowledge elective course titled Adult Education and Lifelong Learning in the updated undergraduate curriculum prepared for the faculties of education. The aim of this study is to determine the views of pre-service teachers about the particular course. Within the scope of the qualitative research, the views of 222 pre-service teachers from different departments of Pamukkale University Faculty of Education were collected by the means written open-ended questions. The data were analyzed by content analysis and the themes were reached. Findings revealed that most of the pre-service teachers were not aware of this course. In addition to this, participants expressed their reasoning for the necessity, the reasons to select, and their expectations from the course individual, social and professional levels. Results were interpreted in accordance with the contemporary literature followed by the theoretical and practical implications.

Keywords

Lifelong learning
Adult education
Adult Education and Lifelong
Learning Course
Pre-service teachers

Article Info

Received
November 27, 2018
Accepted
January 28, 2019
Article Type
Research Paper

Atf. İlic, U. ve Haseski, H. İ. (2019). Öğretmen adaylarının Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 51-66. doi:10.12984/eggeefd.488612

* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, uilic@pau.edu.tr

² Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, halil.haseski@cbu.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

In order to adapt to the process of rapid changes in technology, individuals must develop themselves throughout their lives beyond the formal education. This situation reveals the concept of lifelong learning. Lifelong learning is considered as one of the 21st century skills that should be acquired. On the other hand, another aspect associated with the lifelong learning is adult education. Reischmann (2004) considers the concept of adult education together with lifelong learning, so that the education of adults could be understood and supported in every stage of their lives. Several steps have been taken by the European Commission and UNESCO for the development of these concepts as a whole (Haseski, 2015). In Turkey, improvements began with the 6th National Education Council (Ministry of Education, 1957). In the next steps, these concepts were included in the development plans and the Lifelong Learning Strategy Documents (Şahan & Yasa, 2015).

In order to adapt to Europe in terms of higher education, the curricula of the faculties of education was rearranged in the partnership of the Turkish Council of Higher Education and Ministry of Education. In this context lifelong learning, which is one of the important aims of the Bologna Process, has been decided to be included in the course of Adult Education and Lifelong Learning from professional knowledge elective courses (Turkish Council of Higher Education, 2018). The course consists of definitions, models, and applications regarding both lifelong learning and adult education. Thus, Adult Education and Lifelong Learning course is important in terms of national and international studies. In addition to this, the views of the pre-service teachers who will take this course for the first time and will be the applicators of these concepts in the future are the subject of interest. In this regard, the aim of the study is to determine the views of the pre-service teachers who will take the Adult Education and Lifelong Learning course for the first time. More specifically, pre-service teachers' awareness of the existence of the course, their opinions on the necessity of the course, possible reasons for selecting the course and their expectations from the course were examined.

Method

The study was conducted in the context of qualitative research design. The study group consisted of 222 pre-service teachers from 9 different departments that began their education in 2018-2019 academic year at Pamukkale University Faculty of Education. The opinions of these participants were obtained by the electronic form developed by the researchers. This process was carried out between October 16, 2018 and November 5, 2018 in 11 different rounds. Content analysis method was employed for the obtained data. The responses of the participants to the open-ended questions were analyzed by two field experts. At the end of the analysis, the data were classified under themes. Cohen's Kappa statistic was calculated in order to determine the inter-rater agreement. It was $\kappa = .92$ for the overall analysis. In this context, it was seen that a high degree of agreement between encoders was achieved (Landis & Koch, 1977). In addition, in the process of reporting the results of the analysis, a number of examples were given by making direct quotations from the statements of the participants in order to ensure the transferability of the study.

Findings

Results revealed that only 34.23% ($f = 76$) of the participants had previously attended a course or training. It was determined that the likelihood of these students selecting the course (11.84 %) was higher than the students who did not participate in any courses (3.42%). In general terms, only 14 students (6.31 %) were found to be aware of the existence of the Adult Education and Lifelong Learning course. Pre-service teachers consider the course as a necessity for their individual and social development. Similarly, it was determined that the participants wanted to select the course for individual, social and professional reasons. In addition to this, pre-service teachers have the highest expectations from the course in terms of individual, occupational, and social context. On the other hand, it was determined that most of the students were not aware of the Adult Education and Lifelong Learning course ($f = 82$). Since these students were not aware about the existence of the course, did not want to select the course and therefore they had no expectations from the course.

Discussion and Conclusion

It has been observed that there was a low rate of awareness that pre-service teachers may select the Adult Education and Lifelong Learning course as a professional knowledge elective course. It can be said that the reason of this situation was the insufficient course orientation activities carried out within the institution. In

addition, it has been determined that pre-service teachers participating in certificate courses were more aware of the Adult Education and Lifelong Learning course than those who did not attend such trainings. In parallel with the literature, it is thought that the reason of this situation was that the experience and competence of the individuals within the scope of lifelong learning was due to researching the educational opportunities in their environment and participating in them for professional development (Knapper & Cropley, 2000; Rotwell & Kazanas, 1998). It has been observed that pre-service teachers' responses to the necessity of Adult Education and Lifelong Learning were mainly based on individual, social, and professional development. This result is consistent with the literature (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2012; Haseski & Odabaşı, 2016; Jarvis, 2007; Kurt, 2000; Laal, 2013; Tan & Morris, 2006). This result is in line with the idea that lifelong learning and adult education contribute to different development areas (Dinevski & Dinevski, 2004; Merriam & Brockett, 2007). In addition, it was determined that the opinions of pre-service teachers on their expectations from Adult Education and Lifelong Learning were mainly related to individual and professional expectations, and then social expectations were expressed. Similar to this finding, it was stated in the literature that adult learners evaluate the value of knowledge with the benefit it would provide in practice (Cercione, 2008; Smith, 2002; Wynne, 2013). Furthermore, comprehensive studies with different data collection tools and wider samples are needed. Besides, it may be fruitful to take several precautions to ensure that students are aware of the course.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan değişimler ve küreselleşme, birçok alanda olduğu gibi öğrenmede de dönüşümlere yol açmaktadır. Bireylerin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlayabilmeleri için örgün eğitim sürecinin ötesinde, hayatları boyunca kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu gereklilik temelinde ortaya çıkan hayat boyu öğrenme kavramı günümüzde 21. yüzyıl becerisi olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca çevreleri ile etkileşimleri sonucunda elde ettikleri deneyimler sayesinde başta zihinsel ve bedensel alanlar olmak üzere tüm alanlarda kendilerini geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Jarvis, 2007). Söz konusu beceriyi edinen bireylerin, karşılına çıkan yeni olanakları değerlendirme ve yaşamlarından tatmin olma bağlamında daha önde olacakları öngörülmektedir (Laal, 2012). Bu kapsamda hayatın tüm evrelerini kapsayan yaşam boyu öğrenme becerisinin toplumdaki tüm bireylere çocukluk döneminden başlayarak kazandırılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

Hayat boyu öğrenme ile ilişkili olan en önemli kavramlardan biri de yetişkin eğitimidir. Bu kavram hayat boyu öğrenmeye göre daha derin köklere sahip olmakla birlikte (Yayla, 2009), asıl önemini son yıllarda kazanmaya başlamıştır. Androgoji olarak da adlandırılan kuramın öncülerinden Knowles (1970) yetişkin eğitimini, yetişkinlere öğretme bilim ve sanatı olarak tanımlamıştır. Reischmann (2004) ise kavramı yaşam boyu öğrenme ile birlikte ele alarak yetişkinlerin hayatlarının tümünde ve her aşamasında eğitimlerini anlamaları ve desteklemeleri olarak belirtmiştir. Alanyazında yetişkin eğitime yönelik çeşitli tanımlar bulunsa da, bunların birçoğunda yetişkin eğitiminin belirli bir olgunluğa ulaşmış yetişkinlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ile kuramsal ve uygulamaya dayalı öğrenmelerine yardımcı bulunmak gibi temel unsurların yer aldığı söylenebilir.

Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin gelişimi ve yaygınlaşması anlamında uluslararası alanda çeşitli adımlar atılmıştır. Avrupa Komisyonu ve UNESCO, bu iki kavramın önemine düzenli olarak değinmiş, bu bağlamda etkinlikler düzenlemiş ve raporlar hazırlamıştır (Haseski, 2015). Politik anlamda Türkiye’de atılan adımların ise 6. Milli Eğitim Şurası’nda başladığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1957). Sonraki süreçte kalkınma planlarında söz konusu kavramlara yer verildiği ve Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgelerinin yayımlandığı görülmektedir (Şahan ve Yasa, 2015). Bu politik gelişmeleri, YÖK ve MEB ortaklığı ile Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum, kalite ve akreditasyon çalışmaları kapsamında, 25 öğretmen yetiştirme lisans programının yeniden düzenlenmesi izlemiştir. Bu kapsamda Bologna sürecinin ana hedefleri arasında yer alan Hayat Boyu Öğrenme kavramına ise meslek bilgisi seçmeli dersleri arasında yer verilen Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme (YEHBÖ) dersinde değinilmesine karar verilmiştir (YÖK, 2018). Seçmeli statüde olsa bile hem yetişkin eğitimi hem de hayat boyu öğrenme kavramlarına ait tanımların, kapsamaların, tarihsel gelişmelerin ve önemlerin yer alacağı bir dersin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması, sadece ulusal değil, uluslararası bağlamda da önemli bir gelişme olarak görülmektedir.

Alanyazında hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramlarının birbirlerinden ayrı olarak ele alındığı pek çok çalışma görülmektedir. Ancak bu iki kavramın bir arada irdelendiği araştırmalar ise oldukça az sayıdadır. Bu çalışmaların bazılarında söz konusu kavramlara ilişkin Avrupa Birliği’nde (Kaya, 2010) ve ulusal bağlamda geliştirilen politikalar (Yazar ve Keskin, 2018), bazılarında ise bu kavramların küreselleşme tarafından nasıl şekillendirildiği incelenmiştir (Kaya, 2014). Diğer yandan belediyelerin yetişkinlere yönelik olarak düzenlediği kurslara katılanların hayat boyu öğrenme yeterlikleri (Babanlı ve Akçay, 2018) ve lisansüstü düzeyde alınan YEHBÖ eğitiminin bireylerin bakış açılarına katkıları da (Şahan ve Yasa, 2015) araştırılan konulardandır. Alanyazında yer alan bu çalışmaların konuyu farklı açılardan ele aldıkları görülse de nicelik bağlamında oldukça düşük düzeyde oldukları söylenebilir. Söz konusu kavramları bir arada ele alan YEHBÖ dersine yönelik bir çalışma ise alanyazında yer almamaktadır. Buna ek olarak dersi ilk defa alacak ve kavramların ileride uygulayıcıları konumuna gelecek olan öğretmen adaylarının derse yönelik görüşleri merak konusudur. Bu nedenle çalışmanın amacı YEHBÖ dersini ilk defa alacak olan öğrencilerin derse yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın sözü edilen ana hedefi doğrultusunda çeşitli alt problemlere de yanıt aranmıştır. Buna göre katılımcıların YEHBÖ;

1. dersinin varlığından haberdar olma durumları
 - cinsiyete göre nedir?
 - bölümlere göre nedir?
 - kursa katılım durumuna göre nedir?
2. dersinin gerekliliği konusundaki görüşleri nelerdir?
3. dersini seçme nedenleri nelerdir?
4. dersinden beklentileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma betimleyici nitel araştırma deseni bağlamında yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından geliştirilen form ile katılımcıların görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi işe koşulmuştur. Bu yöntem, verileri karşılaştırmaya, sınıflandırmaya ve ilişkilendirmeye olanak sağladığı için seçilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında öğrenimine başlayan 9 farklı bölümden 222 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 72.5'i kadındır. Ayrıca çalışma grubunun yaşlara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur. Buna göre katılımcıların yaşları 17 ile 63 arasında değişmekle birlikte, yaş ortalamaları 19.4'dür. Bu durum öğrencilerin çoğunlukla ortaöğretimi bitirdikten hemen sonra lisans öğretimlerine başlamalarından kaynaklı olabilir.

Tablo 1
Katılımcıların Yaş Düzeylerine Göre Dağılımları

Yaş	f	%
17	4	1.80
18	90	40.54
19	83	37.39
20	23	10.36
21	8	3.60
22	4	1.80
23	4	1.80
25 ve üzeri	6	2.70
Toplam	222	100

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Amaçlı örnekleme modeli zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesi gerektiği zamanlarda kullanılmaktadır (Patton, 1987). Bir amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örneklemede ise araştırmacı tarafından oluşturulmuş ya da önceden hazır olan ölçütleri karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırmada ölçüt olarak Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programlarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmeye başlama, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi dersini daha önce almamış olma ve araştırmaya katılım konusunda gönüllü olma ölçütleri belirlenmiştir. Buna ek olarak bilgisayar laboratuvarında ders işleyen ve öğrencilerinin çalışmaya katılımı konusunda gönüllü olan öğretim elemanlarının desteği ile araştırma yürütülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların bölümlere göre dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Çalışma Grubunun Bölümlere Göre Dağılımları

Bölüm	f	%
Fen Bilgisi Eğitimi	40	18.02
İlköğretim Matematik Eğitimi	37	16.67
Okulöncesi Eğitimi	34	15.32
Özel Eğitim	33	14.86
Sınıf Eğitimi	28	12.61
Yabancı Diller Eğitimi	18	8.11
Müzik Eğitimi	13	5.86
Resim-İş Eğitimi	10	4.5
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	9	4.05
Toplam	222	100

Öğretmen adaylarının eğitime katılma durumlarının bölümlere göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'ten katılımcıların yalnızca % 34,23'ünün ($f = 76$) bir kursa veya eğitime katıldıkları anlaşılmıştır. Bölümler katılım

oranları açısından karşılaştırıldıklarında birbirlerine yakın olmakla birlikte, Fen Bilgisi Eğitimi (% 40.00) bölümünde bu oranın daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca, katılımcıların bölüm ve cinsiyete göre kursa veya sertifikalı eğitime katılma durumları incelendiğinde, erkekler içerisinde bir kursa katılım oranı (% 34.43) ile kadınlar içerisinde katılım oranı (% 34.16) birbirine oldukça yakındır. Bununla birlikte, tüm katılımcıların içerisinde kadınların bir kursa katılma oranlarının (% 24.77) erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir (% 9.46).

Tablo 3
Bölgümlere Göre Bir Kursa veya Sertifikalı Eğitime Katılım Dağılımları

Bölüm	Erkek				Kadın				Toplam			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilg. ve Öğrt. Tek. Eğit.	3	33.33	5	55.56	-	-	1	11.11	3	33.33	6	66.67
Fen Bilgisi Eğitimi	2	2.50	2	20.00	2	20.00	4	40.00	4	40.00	6	60.00
İlköğretim Matematik Eğitimi	3	8.11	3	8.11	10	27.03	21	56.76	13	35.14	24	64.86
Yabancı Diller Eğitimi	2	11.11	3	16.67	4	22.22	9	50.00	6	33.33	12	66.67
Müzik Eğitimi	4	30.77	-	-	1	7.69	8	61.54	5	38.46	8	61.54
Okulöncesi Eğitimi	-	-	3	8.82	11	32.35	20	58.82	11	32.35	23	67.65
Özel Eğitim	6	18.18	12	36.36	5	15.15	10	30.30	11	33.33	22	66.67
Resim-iş Eğitimi	-	20.00	7	25.00	10	35.71	11	39.29	10	35.71	18	64.29
Sınıf Eğitimi	1	2.50	5	12.50	12	30.00	22	55.00	13	32.50	27	67.50
% (Toplam katılımcı içerisinde)		9.46		18.02		24.77		47.75				
% (Cinsiyet içerisinde)		34.43		65.57		34.16		65.84				

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında YEHBÖ dersine yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından elektronik ortamda Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme formu (YEHBÖF) geliştirilmiştir. Öğrencilerin yazılı olarak kişisel görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu form, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında 5 konu alanı uzmanı, 1 ölçme uzmanı ve 1 dil uzmanının görüşleri alındıktan sonra, pilot uygulama ile test edilip son haline getirilmiştir. Söz konusu formda cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm ve daha önce kursa ya da sertifikalı bir eğitime katılıp katılmadığının sorulduğu 4 demografik bilgi sorusunun yanında, öğrencilerin YEHBÖ dersine yönelik düşüncelerinin belirlendiği 1 tanesi çoktan seçmeli 3 tanesi açık uçlu olmak üzere toplam 8 soru yer almaktadır. Söz konusu derse yönelik sorular aşağıda listelenmiştir:

1. Üçüncü öğretim döneminden itibaren meslek bilgisi seçmeli dersleri arasından YEHBÖ adıyla bir ders seçebileceğinizi biliyor musunuz?
2. YEHBÖ dersinin gerekliliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?
3. YEHBÖ dersini seçmeyi düşünür müsünüz? Yanıtınız evet ise lütfen nedenini açıklayınız. Yanıtınız hayır ise lütfen diğer soruya geçiniz.
4. YEHBÖ dersinin içeriğinden beklentileriniz nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci 16 Ekim 2018 ile 5 Kasım 2018 tarihleri arasında 11 farklı oturumda Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü bilgisayar laboratuvarlarında gerçekleştirilmiştir. YEHBÖF'ün yapısı gereği sürecinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi adına tüm adımların laboratuvarında dersi olan öğretim elemanları ile gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Bu bağlamda ilgili ölçütleri sağlayan öğrencilerin bilgisayar laboratuvarında yürütülen derslerini sunan öğretim elemanları ile iletişime geçilmiştir. Söz konusu öğretim elemanlarından çalışmaya katılım konusunda gönüllü olanlar ile veri toplama takvimi belirlenmiştir. Bu takvime uygun olarak araştırmacılarından en az biri ilgili tarih ve saatte veri toplama sürecinin başında yer almıştır. Bu sayede, laboratuvarlarda yürütülen süreç boyunca her öğrencinin YEHBÖF'ü bireysel olarak yanıtlaması konusunda katılımcılara destek sağlanmıştır. Bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilen veri toplama sürecinde öncelikle sürecin huzurunu bozacak çevresel etmenlere karşı gerekli önlemler alınmıştır. Ayrıca sürecin başında katılımcılara çalışmanın amacı, içeriği, katılımcı hakları ve verilerin gizliliği ile ilgili bilgiler sözel olarak sunulmuştur. Böylece katılımcıların araştırmaya hazır hale getirilmeleri

hedeflenerek, yanıtlarını içtenlikle ve özgürce vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar, katılımcılara yönelik yönlendirici veya yargılayıcı davranışlardan kaçınmışlar ve kendilerini en iyi biçimde ifade etmelerine olanak tanımışlardır.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için istatistik programı ve elektronik tablolama programı kullanılmıştır. YEHBÖF’de yer alan demografik bilgiler ve kapalı uçlu soruların analizi için İstatistik programından yararlanılmıştır. Söz konusu program ile katılımcılara ait verilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Betimsel istatistikler çalışmadaki verileri tasnif etme ve özetleme gibi olanaklar sunması açısından tercih edilmiştir (Lomax ve Hahs-Vaughn, 2012). Öte yandan, elektronik tablolama programı ise açık uçlu soruların analizinde işe koşulmuştur. Bu bağlamda söz konusu programda her bir katılımcıya ait demografik bilgiler ve yanıtlar ayrı bir satıra yazılmıştır. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar alanda uzman olan iki araştırmacı tarafından içerik analizi ile analiz edilmiş ve kodlar ile temalara ulaşılmıştır. Söz konusu kodlayıcılar arası uyumu hesaplayabilmek için Cohen’in Kappa istatistiği işe koşulmuştur. Bu değer, analizin geneli için $\kappa = .92$ olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda kodlayıcılar arası yüksek derecede uyumun sağlandığı görülmektedir (Landis ve Koch, 1977). Ayrıca analiz sonuçlarını raporlaştırma sürecinde, çalışmanın aktarılabilişliğini sağlamaya yönelik olarak katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak, çok sayıda örnek verilmiştir.

Bulgular

Dersin Varlığından Haberdar Olmaya İlişkin Bulgular

İlk araştırma sorusu doğrultusunda, öğrencilerin dersten haberdar olma durumlarını inceleyebilmek için “Üçüncü öğretim döneminden itibaren meslek bilgisi seçmeli dersleri arasından Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme adıyla bir ders seçebileceğinizi biliyor musunuz?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Sonuçlar, çalışma grubundan yalnızca 14 kişinin (% 6.31) bu bağlamda bilgi sahibi olduğunu göstermiştir. Katılımcıların dersin varlığından haberdar olma durumları bölüm ve cinsiyet bağlamında da incelenmiştir. Bu çerçevede oluşan bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Katılımcıların Dersin Varlığından Haberdar Olma Durumları

Bölüm	Erkek				Kadın			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	1	11.11	7	77.78	-	-	1	11.11
Fen Bilgisi Eğitimi	-	-	6	15.00	1	2.50	33	82.50
İlköğretim Matematik Eğitimi	2	5.41	4	10.81	1	2.70	30	81.08
Yabancı Diller Eğitimi	-	-	5	27.78	-	-	13	72.22
Müzik Eğitimi	-	-	4	30.77	-	-	9	69.23
Okulöncesi Eğitimi	1	2.94	2	5.88	3	8.82	28	82.35
Özel Eğitim	2	6.06	16	48.48	2	6.06	13	39.39
Resim-iş Eğitimi	1	10.00	3	30.00	-	-	6	60.00
Sınıf Eğitimi	-	-	7	25.00	-	-	21	75.00
% (Toplam katılımcı içerisinde)		3.15		24.32		3.15		69.37
% (Cinsiyet içerisinde)		11.48		88.52		4.35		95.65

Tablo 4’de belirtildiği üzere erkekler içerisinde dersin varlığından haberdar olan katılımcıların oranı (% 11.48) kadınlar içerisinde dersin varlığından haberdar olanlardan (% 4.35) daha fazladır. Bu bağlamda, erkekleri içerisinde lisans programıyla ilgilenen katılımcıların oranının kadınlardakine kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer yandan tüm katılımcıların içerisinde dersin varlığından haberdar olan erkekler (% 3.15) ile kadınların (% 3.15) oranlarının eşit olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubu bölüm bağlamında incelendiğinde ise bu konuda oransal olarak en bilgili grupların sırasıyla Özel Eğitim Öğretmenliği (% 12.12), Okulöncesi Öğretmenliği (% 11.76), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (% 11.11) ve Resim-iş Öğretmenliği (% 10) olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği

bölümlerinde ders konusunda kimsenin bilgi sahibi olmaması lisans eğitimlerine yeni başlayan çalışma grubuna yeterli düzeyde oryantasyon uygulanma durumunun sorgulanması gerektiğini göstermektedir.

Kursa Katılım Durumunun Dersten Haberdar Olma Durumuna Yansımaya Yönelik Bulgular

Tablo 5’te sunulan bilgiler incelendiğinde önceden bir eğitim alan katılımcıların dersi seçebileceklerini bilme oranlarının (% 11.84), herhangi bir kursa katılmayan öğrencilerin dersi seçebileceklerini bilme oranlarına (% 3.42) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, lisans programı öncesi bir kurs alma ya da sertifikalı bir eğitime katılmanın bireylerin eğitsel olanakları araştırma konusunda daha aktif olduğu söylenebilir.

Tablo 5
Kursa Katılma ile Dersten Haberdar Olma Dağılımları

Kursa Katılma	Dersi Seçebileceğini Bilme		Hayır		
		Evet			
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evete		9	11.84	67	88.16
Hayır		5	3.42	141	96.58

Dersin Gerekliliğine Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusu doğrultusunda, çalışma grubunun “Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersinin gerekliliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların dersin gerekliliğine yönelik görüşlerini içeren tema ve alt temalar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
Dersin Gerekliliğine Yönelik Temalar

Temalar ve Alt Temalar	<i>f</i>	Katılımcı İfadeleri
Bireysel Gelişim	34	
Kendini geliştirmek	12	“Bu dersin insanın kendisini geliştirmesi için gerekli olduğunu düşünüyorum” [K17] “Yeni bilgiler öğrenerek kendimizi zihinsel olarak geliştirebilmemiz için gerekli” [K54]
Eğitim her yaşta devam etmeli	11	“Eğitim her yaşta olmalıdır. Sadece öğrencilik hayatıyla sınırlı olmamalıdır” [K26] “İnsanlar doğumundan ölümüne kadar sürekli eğitim görmelidir” [K142]
Bilgi edinmek	4	“Konuyla ilgili bilgi edinmek için alınması lazım olan bir ders” [K57] “Yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi almak için gerekli” [K177]
Diğer	7	“Büyük sorumluluklar almayı öğrenebiliriz. Bu nedenle gerekli olduğunu düşünüyorum dersin” [K10] “Öğrenmeyi seven kişiler için tercih edilebilir bir ders bence” [K89] “Mümkün olduğunca öğrenme azmim olduğu için dersin gerekli olduğunu söyleyebilirim” [K182]
Sosyal-Toplumsal Gelişim	29	
Hayata hazırlanmak	15	“Genel olarak yaşama hazırlanmak için gerekli olduğunu düşünüyorum” [K2] “Kişinin gelecekteki hayatına daha hazırlıklı olabilmesi için şart” [K23]
Birey yetiştirmek	6	“İnsanları daha düzgün yetişkinler yapmak için gerekli” [K14] “Bilinçli bireyler yetiştirmek için şart” [K80]
İnsanlarla iletişim kolaylığı	3	“İnsanlarla iletişim kolaylığı sağlaması bakımından önemli” [K50] “İleriki yıllarda insanlarla iletişimim kolaylık sunması açısından gerekli” [K81]
Diğer	5	“Topluma faydalı bir ders olacağını düşünüyorum” [K1] “Kişilerin sosyal çevreye katılımına yardımcı olacak bir ders” [K139]

Tablo 6 – Devam

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcı İfadeleri
Mesleki Gelişim	10	“Kendi alanım için gerekli olduğunu düşünüyorum” [K11] “Alanımda daha da profesyonelleşmek için gerekli” [K180]
Ekonomik Gelişim	2	“Ülkemizde istihdam yaratmak için gerekli görüyorum” [K29] “Ülke olarak orta gelir tuzağından kurtulmamız için gerektiğini düşünüyorum” [K56]
Diğer	154	
Bilgim yok	82	“Dersle ilgili herhangi bir bilgim yok” [K16] “Bilmiyorum. Daha önce hiç duymadım bu dersi” [K24]
Gerekli	50	“Gerekli olacağını düşünüyorum” [K5] “Bence böyle bir ders gereklidir” [K12]
Faydalı	7	“Bu dersin faydalı olacağını düşünüyorum” [K59] “Faydalı olabilecek bir ders” [K73]
Gereksiz	4	“Bence gerekli bir ders değil” [K28] “Böyle bir derse gerek yok” [K62]
Önemli	3	“Bu dersin önemli olduğunu düşünüyorum” [K123] “Bence önemli bir ders olabilir” [K128]
Güzel	3	“İlk defa duydum ama güzel bir ders olur” [K129] “İçeriği güzel bir ders olur gibi” [K150]
Kararsızım	2	“Bu dersle ilgili kararsızım” [K68] “Bu derse yönelik bir kararım yok” [K198]

Tablo 6’da sunulan veriler incelendiğinde, dersi gerekli gören katılımcıların ağırlıklı olarak bu durumun nedenini bireysel ve sosyal gelişim bağlamında değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bunları sırasıyla mesleki ve ekonomik gelişime yönelik görüşler izlemektedir. Ulaşılan temalar alt boyutları ile incelendiğinde, dersin bireysel gelişim bağlamında gerekliliğini öne sürenlerin eğitimin her yaşta devam etmesi gerekliliğine vurgu yaptıkları ve kendilerini geliştirme açısından dersin önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Buna ek olarak, bilgi edinme ve zihinsel gelişim bağlamında da dersin bireysel gelişime katkı sunacağı belirtilmiştir. Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersinin sosyal-toplumsal bağlamda gelişimsel olarak gerekli olduğunu belirten katılımcılar çoğunlukla hayata hazırlanma savını sunmuşlardır. Buna ek olarak, birey yetiştirmek ve insanlarla iletişimi kolaylaştırmak ise diğer alt boyutlar olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde bazı faktörlerin yukarıda sözü edilen gruptan hiçbirine dâhil olmadıkları görülmektedir. Bu grupta en dikkat çekici bulgu 82 katılımcının ders konusunda hiçbir bilgi sahibi olmamasıdır. Bilgileri olmadığını söyleyen bu katılımcıların dersin gerekliliği konusunda sağlıklı bir biçimde yargıda bulunmaları zor görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin lisans öğrenim hayatlarına yeni başlamaları, fakülte tarafından yeterli oryantasyonun verilmemesinden veya bu konuda yeterli düzeyde bilince sahip olmamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Diğer yandan katılımcıların büyük bir bölümü ise dersin gerekli ve yararlı olduğunu net bir biçimde ifade etmiştir. Dersin gereksiz olduğunu belirten ise yalnızca 4 katılımcı bulunmaktadır. Bu kişilerin ders konusunda yetersiz bilgi sahibi olmaları nedeniyle bu yargıya vardıkları söylenebilir.

Dersin Seçilme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda, katılımcıların YEHBÖF’de yer alan “Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersini seçmeyi düşünür müsünüz? Yanıtınız evet ise lütfen nedenini açıklayınız. Yanıtınız hayır ise lütfen diğer soruya geçiniz.” sorusuna verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda oluşan tema ve alt temalar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
Dersi Seçmeyi Düşünmeye Yönelik Temalar

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcı İfadeleri
Bireysel Nedenler	41	
Kendini geliştirmek	16	“Evet bu dersi kendimi geliştirebilmek için seçmeyi düşünürüm” [K17] “Evet bu dersin kendimi geliştirme yolunda bana yardımcı olabileceğini düşündüğüm için seçebilirim” [K59]
Merak	7	“Evet dersi seçmeyi düşünürüm. Çünkü bende merak duygusu uyandırdı” [K20] “Evet seçebilirim. Çünkü bu dersi merak ediyorum” [K117]
Öğrenme sevgisi	3	“Evet seçebilirim bu dersi. Çünkü yeni bilgiler öğrenmeyi seviyorum” [K89] “Evet seçmeyi düşünürüm. Yeni bilgiler öğrenmek beni mutlu eder çünkü” [K175]
Diğer	15	“Evet çünkü ahlaki eğitim verilir” [K33] “Evet, hayata bakış açımı değiştirebilir” [K95] “Evet, çünkü çağın gereklerine ayak uydurmak isterim” [K139] “Evet, çünkü hayatıma farklılık katabilir” [K203]
Sosyal-Toplumsal Nedenler	14	
Gelecek hayat için gerekli	5	“Evet düşünürüm. Çünkü bundan sonraki hayatımda bu derste göreceğimin yararlı olacağını düşünüyorum” [K133] “Evet. Çünkü ileride yaşamım için gerekli olacağını düşünüyorum” [K221]
Hayatta yardımcı olur	4	“Hayatta bize yardımcı olacağını düşündüğüm için bu dersi seçerim” [K4] “Evet dersi seçerim. Çünkü hayatı doğru yorumlamada yardımcı olacağını düşünüyorum” [K88]
Gelecek kuşaklara faydalı olması	2	“Dersi seçerim. Çünkü sonraki kuşakların eğitiminde kılavuzluk edecek bir ders” [K155] “Bizden sonra gelecek yeni nesillere faydalı olacağını düşündüğüm için seçmeyi düşünüyorum” [K170]
İnsanlarla iletişim kolaylığı sağlar	2	“Evet seçerdim. Çünkü mesleğim boyunca yetişkinlerle daha rahat diyalog içinde olabilmek için” [K8] “Evet. İnsanlarla iletişim kurmada kolaylık sağlayacağı için seçerdim” [K48]
Yetişkinlere faydalı olmak	1	“Evet, çünkü çevremizde bize ihtiyaç duyan yetişkinlere faydalı olmak için seçmeyi düşünürüm” [K132]
Mesleki Nedenler	10	
Mesleğimde iyi olmak	5	“Evet. Çünkü meslek hayatımda bana nitelik katacağını düşünüyorum” [K95] “Evet. Çünkü mesleki olarak iyi yetişmek için gerekli” [K162]
Öğrencilere faydalı olma	2	“Evet. Nedeni ise öğrencilere daha iyi bir gelecek sunmayı istediğimdendir” [K25] “Evet. Çünkü ileride hem öğrencilerime faydalı olacağını düşünüyorum...” [K48]
Velilere faydalı olma	2	“... hem de öğrencilerimin ailelerine faydalı olacağını düşünüyorum” [K48] “Evet. İleride velilere faydalı olmak için seçmeyi düşünüyorum” [K71]
Yetişkinlere öğretmen zor olması	1	“Evet düşünürüm çünkü yetişkinlere bir şeyler öğretmek zor” [K184]

Tablo 7 –Devamı

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcı İfadeleri
Öğrenmenin Önemi	8	
Öğrenmenin her yaşta devam etmesi	6	“Evet. Çünkü eğitimin sürekli olmasını ve belirli bir yaşla sınırlandırılmaması gerektiğini düşünüyorum” [K56] “Öğrenim hayat boyu devam eden bir eylem olduğundan seçmeyi düşünürüm” [K117]
Diğer	2	“Evet. Çünkü günümüzde bilgi bir güçtür” [K155] “Evet düşünürüm. Çünkü öğrenme her zaman önemli” [K202]
Diğer	157	
Hayır	90	“Hayır, seçmeyi düşünmem” [K9] “Hayır, düşünmüyorum” [K76]
Bilmiyorum/Kararsızım	17	“Bu dersi seçme konusunda kararsızım” [K16] “Bilmiyorum. Bu konuda kararsızım” [K47]
Yararlı/Faydalı	16	“Evet, çünkü yararlı olacağını düşünüyorum” [K3] “Evet, faydalı olacağını düşünüyorum” [K7]
Evet	13	“Evet. Seçebilirim” [K1] “Evet seçmeyi düşünürüm” [K135]
Olabilir	10	“Olabilir. Dersi seçebilirim” [K77] “İçeriğe göre seçmeyi düşünebilirim” [K117]
Gerekli	6	“Evet. Gerekli bir ders olduğunu düşünüyorum” [K11] “Evet. Alınması gerekli bir eğitim olduğunu düşünüyorum” [K23]
Önemli	3	“Evet. Çünkü hayat boyu eğitimin çok önemli olduğunu düşünüyorum” [K92] “Evet seçmeyi düşünürüm. Çünkü önemli gibi duruyor” [K148]

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunun sırasıyla bireysel, sosyal-toplumsal, mesleki ve öğrenmenin önemi gibi nedenlerle dersi seçmek istedikleri belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunlukla bireysel nedenleri öne sürerek dersi seçeceklerini belirtmeleri dikkat çekici bir bulgudur. Aynı katılımcılar kendilerini geliştirmek, merak ve öğrenme sevgisi nedenleriyle seçim yapmak isteyebileceklerini vurgulamışlardır. Sosyal nedenlerle YEHBÖ dersini seçebileceğini söyleyen katılımcıların ise dersi gelecek hayat için gerekli, hayata ve gelecek kuşaklara yararlı olduğunu belirttikleri görülmektedir. 10 katılımcının ise mesleki nedenleri öne sürerek dersi seçebilecekleri belirlenmiştir. Buna göre söz konusu öğrencilerin mesleğinde iyi olmayı, öğrencilere ve öğrencilerin ailelerine yararlı olabilmeyi ders sayesinde elde edebileceklerini düşündükleri görülmüştür. Öte yandan yaşam boyu öğrenme kavramının temeli olan her yaşta öğrenmenin de katılımcıların dersi seçmelerine direkt etkisinin olduğu belirlenmiştir. Sözü edilen temel faktörlerin dışında, 90 katılımcının dersi seçmek istemediğini belirtmesi dikkat çekici bir bulgudur. Tablo 6’de ders konusunda bilgisinin olmadığını söyleyen öğrenci sayısı dikkate alındığında, bu sayı ile dersi seçmek istemeyen katılımcı sayısının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ders konusunda yeterli bilgi sahibi olmayan çalışma grubunun dersi seçmek istemediğini belirttiği söylenebilir. Öğrencilerden 17’si ise bu gruba benzer biçimde dersi seçme konusunda kararsız olduklarını belirtmiştir. Diğer yandan önemli sayıda katılımcının dersi yararlı bulup seçmeyi düşündükleri görülmektedir.

Katılımcıların Dersten Beklentileri Doğrultusunda Elde Edilen Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu doğrultusunda, katılımcıların “Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersinin içeriğinden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilmesi ile bireye yönelik beklentiler, sosyal/toplumsal beklentiler ve mesleki beklentiler temalarına erişilmiştir. Bu temalar ve ilgili temalara ait alt temalar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
Dersten Beklentilere Yönelik Temalar

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcı İfadeleri
Bireye Yönelik Beklentiler	59	
Kişisel gelişim	14	“Kişisel gelişimime katkı sağlayacağını düşünüyorum” [K74] “Kişisel anlamda bana katkı sağlayacak her türlü bilgi ve beceri” [K138]
Yeni bilgiler öğrenmek	9	“Yeni bilgiler öğrenmeyi düşünüyorum” [K130] “Bilmediğim farklı bilgiler öğrenmeyi düşünüyorum” [K192]
Olumlu katkı	9	“Her yaştaki insana olumlu bir şeyler katması” [K91] “İnsanlara olumlu bir katkı sağlayacağını düşünüyorum” [K204]
Bakış açısı	7	“Hayata yönelik bakış açımızı geliştirebilir” [K11] “İnsanların hayata olan bakış açılarını değiştirebileceğini düşünüyorum” [K48]
Tecrübe	6	“Kişisel tecrübelerime ilave katkıda bulunabileceğini düşünüyorum” [K118] “Hayatıma yeni tecrübeler katmasını bekliyorum” [K179]
Bireye Yönelik Beklentiler	59	
Kültürel gelişim	2	“Etkili öğrenme şekillerini öğrenip, genel kültürümü arttırmasını bekliyorum” [K84] “Kültürel anlamda geliştirici bir eğitim olmasını bekliyorum” [K220]
Diğer	12	“Komuyla ilgili kişisel farkındalık oluşturmasını bekliyorum” [K68] “Bana özgüven katacağını düşünüyorum” [K95] “Hayırlı bir insan olmada yol göstermesi” [K175]
Mesleki Beklentiler	55	
Yetişkin eğitimi	23	“Yetişkinlerin eğitiminde kullanılacak yöntemler” [K55] “Yetişkinlere eğitim verirken nelere dikkat edileceğinin öğretilmesi” [K148]
Öğrenmenin hayat boyu devam etmesi	17	“Eğitimin yaşının olmadığına bilimsel olarak öğretilmesi” [K168] “Eğitimin sürekli olmasının önemini anlatmasını beklerim” [K202]
Meslekte iyi yetişmek	6	“Yetişkinler temelinde mesleğimin püf noktalarını öğrenmek” [K70] “Beni mesleki açıdan geliştirmesi” [K130]
Diğer	9	“Uygulamalı eğitim görmeyi bekliyorum” [K6] “Hem günlük hem de eğitim hayatım için önemli bilgiler öğrenebileceğimi düşünüyorum” [K46]
Sosyal-Toplumsal Beklentiler	36	
Hayata yönelik bilgiler	17	“İnsan hayatıyla ilgili rehberlik yapması” [K59] “Hayata yönelik bilgilerimi arttırmasını beklerim” [K95]
Toplumsal gelişim sağlama	5	“Geleceğe yönelik olarak bilgili bir toplum yetişmesine katkı sunmasını bekliyorum” [K1] “Toplumun gelişmesine katkı sağlayacağını düşünüyorum” [K76]
Bireyi hayata hazırlamak	2	“Bireyleri hayata hazırlama konusunda destek sunacaktır” [K45] “Bireyin hayata hazırlanmasında katkı verecektir” [K184]
Hayattan olumlu beklentiler geliştirilmesi	2	“Bireylerin geleceğe dair daha olumlu beklentiler geliştirmesini desteklemesi” [K1] “İnsanların hayattan beklentilerinin pozitif olmasını sağlayacaktır” [K102]
Diğer	10	“Yetişkin insanlara yönelik görgü kurallarını anlatmasını bekliyorum” [K86] “İnsan ilişkileriyle ilgili bilgiler öğrenmek” [K95] “Ebeveynlerin çocuğunun eğitiminde yapması gerekenler” [K158]

Tablo 8 –Devam

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcı İfadeleri
Diğer	84	
Fikrim yok/Bilmiyorum	39	“Maalesef şu anlık bir fikrim yok” [K60] “Bir fikre sahip değilim” [K122]
Beklentim yok	32	“Bu konu hakkında bir bilgim olmadığı için bir beklentim yok” [K22] “Dersin içeriğini bilmediğim için beklentim yok” [K36]
İyi bir eğitim	9	“İçerikte iyi bir eğitim sunulmasını bekliyorum” [K12] “Derste verilmek istenenlerin en iyi şekilde verilmesini beklerim” [K92]

Tablo 8’de sunulan bilgiler incelendiğinde, katılımcıların dersten beklentilerin en çok bireysel, mesleki ve sosyal olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda bireye yönelik beklentileri sırasıyla kişisel gelişim, yeni bilgiler öğrenmek, kendisine bir şeyler katmak, dersin bakış açısı ve tecrübe sunması gibi faktörler oluşturmaktadır. Bu beklenti türünü mesleki beklentiler izlemektedir. Katılımcıların çoğunlukla yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenmenin devam etmesi yönünde beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Söz konusu temaları öğrencilerin kendilerini mesleki hayatlarında iyi yetiştirmek istemeleri izlemektedir. Buna ek olarak, sosyal bağlamda beklentilerin büyük bölümünü hayata yönelik bilgiler edinme beklentisi oluşturmaktadır. Dersin yapısı gereği öğrencilerin böyle bir düşünce geliştirdikleri söylenebilir. Toplumsal gelişim sağlama, bireyi hayata hazırlama ve hayattan olumlu beklentiler geliştirilmesi ise diğer sosyal-toplumsal beklentileri oluşturmaktadır. Tablo 8 incelendiğine bazı faktörlerin yukarıda sözü edilen faktörler bağlamında değerlendirilemediği ve diğer grubuna dahil edildiği görülmektedir. Bu faktörde en çarpıcı bulgu katılımcıların büyük bölümünün ($f = 71$) ders konusunda bir beklentilerinin ve fikirlerinin olmamasıdır. Söz konusu bulgunun Tablo 6 ve Tablo 7’de yer alan, ders konusunda yeterli bilgi sahibi olmayan katılımcılar nedeniyle elde edildiği düşünülmektedir. Ders konusunda yeterli bilgi sahibi olmayan öğrencilerin beklentilerinin oluşmaması doğaldır. Diğer yandan bu konuda iyi bir eğitim beklentisinde olan katılımcıların da olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmen adaylarının YEHBÖ dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 222 öğretmen adayından, geliştirilen anket formu ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler araştırma soruları kapsamında içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Öğretmen adaylarının YEHBÖ dersini seçmeli ders olarak tercih edebileceklerinden haberdar olma oranının düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeninin, kurum içinde yürütülen oryantasyon faaliyetlerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Ancak kurum tarafından gerek Denizli İli, gerek üniversite, gerekse fakülte bağlamında kapsamlı bilgilerin yer aldığı kitapçıklar hazırlanmıştır. Buna ek olarak dersliklerinin, derslerinin ve öğretim elemanlarının tanıtıldığı oryantasyon toplantıları bölüm bazından yürütülmüştür. Bu nedenle oryantasyon çalışmaları bağlamında kurumun eksikliğini söylemek doğru görülmemektedir. Öte yandan, bölüm bazında YEHBÖ dersinden haberdar olma oranları farklılık göstermektedir. Bu bağlamda sırasıyla Özel Eğitim Öğretmenliği, Okul öncesi öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği ve Resim İş Öğretmenliği bölümlerinin dersten haberdar olma oranlarının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Diğer yandan Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği Bölümlerinin ise söz konusu dersten haberdar olmadıkları belirlenmiştir. Bu durumun nedenin hayat boyu öğrenmeye katılım konusunda bölüm bazında farklılıklar görülmesine paralel olarak (Gencel, 2013; Haseski ve Odabaşı, 2017; İzci ve Koç, 2012), söz konusu dersten haberdar olma oranlarının farklılaşması ve oryantasyon faaliyetlerinin bölümler bazında farklı niteliklerde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sertifikalı bir eğitime veya kursa katılım durumları ile YEHBÖ dersinden haberdar olma durumları birlikte incelendiğinde, bir eğitime katılan öğretmen adaylarının, söz konusu dersten haberdar olma oranlarının, böyle bir eğitime katılmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazına paralel olarak bu durumun nedenin hayat boyu öğrenme kapsamında bireyin sahip olduğu deneyim ve yetkinlik durumunun, çevrelerindeki eğitsel olanakları araştırmayı ve kendilerini geliştirmeyi destekleyici olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Knapper ve Cropley, 2000; Rotwell ve Kazanas, 1998).

Öğretmen adaylarının YEHBÖ dersinin gerekliliğine yönelik verdikleri yanıtların ağırlıklı olarak bireysel gelişim ve sosyal-toplumsal gelişim sonrasında ise mesleki gelişim temelinde şekillendiği görülmüştür. Bu sonuç alanyazın ile örtüşmektedir (Günüç ve diğ., 2012; Haseski ve Odabaşı, 2016; Tan ve Morris, 2006). Diğer yandan konuyla ilgili en az dile getirilen düşüncelerin ekonomik gelişime yönelik olduğu anlaşılmıştır. Bu

durum alanyazında hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin ülkelerin ekonomik kalkınmasında önemli bir unsur olarak görülmesine paralel olmasının yanında (European Parliament, 2000; EURYDICE, 2000), nispeten çok az dile getirilmesinin, öğretmen adayları tarafından konunun öneminin tam olarak anlaşılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer biçimde katılımcıların yaklaşık üçte birinin söz konusu kavramlar ve ders ile ilgili bilgi sahibi olmaması, az da olsa bazı katılımcıların söz konusu dersi gereksiz görmeleri, bu konudaki bilinç eksikliğine işaret etmektedir. Diğer taraftan katılımcıların büyük bölümünün dersin gerekli olduğunu ifade etmeleri, gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adayları için umut vericidir.

Öğretmen adaylarının YEHBÖ dersini seçmeyi düşünmeye yönelik verdikleri yanıtların ağırlıklı olarak bireysel nedenler temelinde şekillendiği, sonrasında sırasıyla sosyal-toplumsal nedenler, mesleki nedenler ve öğrenmenin önemiyle ilgili nedenler bağlamında gündeme geldiği belirlenmiştir. Bu sonuç, alanyazın ile benzerlik göstermektedir (Jarvis, 2007; Kurt, 2000; Laal, 2013). Öte yandan öğretmen adaylarının dersi seçme nedenleri arasında toplumsal ve mesleki gelişim konularını daha az dile getirmelerinin, bu bağlamda hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin taşıdığı değer (Friedman, 2012; Paterson, 2010) yeterince anlaşılmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bunların yanı sıra, katılımcıların yarıdan fazlasının dersi seçmeye yönelik olumlu görüşlere sahip olması umut vericidir. Diğer yandan katılımcıların yarıya yakınının bu dersi seçmeyi düşünmediğini kesin bir dille ifade etmesi, az bir kısmının da bu konuda kararsız kalması, konuyla ilgili bilgi sağlama ve yeterli düzeyde bilinç oluşturmada eksiklikler olduğunun bir göstergesidir. Günümüzde hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin tüm dünyada ülkelerin refah seviyesinin artırılmasında önemli bir unsur olduğu düşünüldüğünde (OECD, 2005; The World Bank, 2003), gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bu konuda daha donanımlı ve bilinçli kılınmaları gerektiğini akıllara getirmektedir.

Öğretmen adaylarının YEHBÖ dersinden beklentilerine yönelik görüşlerinin ağırlıklı olarak bireye yönelik beklentiler ve mesleki beklentilerin olduğu ve sonrasında sosyal-toplumsal beklentilerin dile getirildiği belirlenmiştir. Katılımcıların söz konusu dersin gerekliliğine ve dersi seçmeye yönelik düşüncelerine benzer olarak, bireye yönelik beklentiler bu kapsamda da ön planda yer almıştır. Diğer yandan dersin gerekliliği ve dersi seçmeye yönelik görüşlerden farklı olarak, katılımcıların mesleki beklentilere yönelik düşüncelerinin ağırlığı, sosyal toplumsal beklentilere yönelik düşüncelerinin önüne geçmiştir. Bu durumun alanyazında hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi konularının farklı gelişim alanlarına katkı sunduğu düşüncesiyle aynı doğrultuda olmakla birlikte (Dinevski ve Dinevski, 2004; Merriam ve Brockett, 2007), öğretmen adayları tarafından söz konusu dersin işlevsel yararlarının daha ön planda tutulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer olarak alanyazında yetişkin bireylerin bilginin değerini pratikte sağlayacağı faydayla değerlendirdikleri ifade edilmektedir (Cercone, 2008; Smith, 2002; Wynne, 2013). Diğer yandan yaklaşık olarak her 3 katılımcıdan 1'inin söz konusu derse yönelik bir beklentisinin veya fikrinin olmadığını ifade etmesi, konuyla ilgili bilgi ve bilinç eksikliğine işaret etmektedir.

Konuyla ilgili olarak, öğretmen adaylarının günümüzde tüm dünyada popüler olan yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme kavramları konusunda bilinçlendirilmesi gereklidir. Bu kapsamda eğitim fakülteleri lisans programlarında yer alan formasyon derslerinde bilgilendirici içerikler sunulabilir. Ayrıca yeni öğretim programında yer alan YEHBÖ dersinin öğretmen adaylarına tanıtılması için gerekli oryantasyon etkinliklerinin yürütülmesi ve bu sayede öğrencilerin söz konusu dersi seçmeye teşvik edilmesi düşünülebilir. Bunlara ek olarak kurumda, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme konusunda iyi örnek oluşturacak kişi ve kurumların tanıtıldığı bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.

Konuyla ilgili olarak gerçekleştirilecek ileriki araştırmalarda,

- YEHBÖ dersini gerekli görmeyen öğretmen adaylarıyla bu durumun kapsamlı olarak sebeplerinin araştırıldığı nitel ve nicel araştırmalar planlanabilir.
- Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme konusunda günlük hayatta hangi etkinliklere katıldıkları daha derinlemesine araştırılabileceği durum çalışmaları planlanabilir.
- Zaman içinde hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi dersini seçen öğretmen adaylarının, dersle ilgili düşünceleri belirlemeye yönelik nitel araştırmalar yürütülebilir.
- Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçeklerle veri toplanabilir. Ulaşılan bulguların söz konusu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılığı incelenebilir.
- Benzer araştırmalar farklı üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde gerçekleştirilebilir. Böylece diğer üniversitelerdeki öğretmen adaylarının söz konusu ders ile ilgili görüşleri belirlenebilir.

Kaynakça/References

- Babanlı, N., & Akçay, R. C. (2018). Lifelong learning competencies of trainees in adult education. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 5(9), 87-104.
- Boeren, E. (2011). Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning. *Studies in Continuing Education*, 33(3), 333-346.
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *Association for the Advancement of Computing In Education Journal*, 16(2), 137-159.
- Dinevski, D., & Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- European Parliament (2000). *The Lisbon strategy 2000-2010: An analysis and evaluation of methods used and result achieved*. <http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf> adresinden elde edildi.
- EURYDICE (2000). *Lifelong learning: The contribution of education systems in the member states of the European Union*. Brussel: Eurydice.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Friedman, A. L. (2012). *Continuing professional development: Lifelong learning of millions*. OX: Routledge.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Güntüç, S., Odabaşı, H. F., ve Kuzu, A. (2012). Yaşamboyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Haseski, H. İ. (2015). *Öğretim elemanlarına göre yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörler: Anadolu üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Haseski, H. İ., & Odabaşı, H. F. (2016). Faculty members' point of views regarding lifelong learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 331-363.
- Haseski, H. İ., & Odabaşı, H. F. (2017). Positions and preferences: Faculty goes for lifelong learning, a view from Turkey. *International Journal of Higher Education*, 6(6), 19-30.
- İzci, E., ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. NY: Routledge.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H. E. (2014). Yaşamboyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102.
- Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education* (3rd ed.). London: Kogan Page Limited.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education*. New York: Association Press.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4268-4272.
- Laal, M. (2013). Lifelong learning and technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 980-984.

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). *An introduction to statistical concepts* (3rd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Merriam, S., & Brockett, R. (2007). *The profession and practice of adult education : An introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1957). *VI. Milli eğitim şurası raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD (2005). *Promoting adult learning*. Paris: OECD Publishing.
- Paterson, R. W. K. (2010). *Values, education and the adult*. OX: Routledge.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. CA: Sage.
- Reischmann, J. (2004). *Andragogy. History, meaning, context, function*. <http://www.andragogy.net> adresinden elde edildi.
- Rotwell, W. J., & Kazanas, H. C. (1998). *Mastering the instructional design proves: A systematic approach* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, M. K. (2002). *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*. www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm adresinden elde edildi.
- Şahan, G., ve Yasa, H. D. (2015). Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi yüksek lisans eğitiminin öğrencilere katkısının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1851-1867.
- Tan, C. L., & Morris, J. S. (2006). Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338.
- The World Bank (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. Washington D. C.: The World Bank.
- Wynne, R. (2013). *Characteristics of adult learners*. http://www.assetproject.info/learner_methodologies/before/characteristics.htm adresinden elde edildi.
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Yazar, T., ve Keskin, İ. (2018). Millî eğitim şuralarında yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi ile ilgili kararların değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 15(1), 63-83.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden elde edildi.

PISA 2012 Okuduğunu Anlama Testine Verilen Yanıtların Boyutluluğunun İki Faktör Modeline Dayalı Olarak İncelenmesi

Seval Kula Kartal¹

Öz

Bu araştırmanın amacı yanıtlayıcıların PISA 2012 okuduğunu anlama testi maddelerine verdiği yanıtlardan elde edilen veri setinin boyutluluğunun iki parametrelili lojistik model ve iki faktör modeliyle elde edilen madde parametreleri ve madde düzeyinde model veri uyumu istatistiklerinin karşılaştırılması yoluyla incelenmesidir. PISA 2012 Türkiye uygulamasında dört okuma metnine dayalı olarak geliştirilmiş 14 madde içeren 12 numaralı test formu 284 kişilik öğrenci grubu üzerinde uygulanmıştır. Madde Tepki Kuramı modelleri arasındaki karşılaştırmalar madde ayırt edicilik parametrelerine, $S-\chi^2$ madde uyum istatistiklerine ve açıklanan ortak varyans değerlerine dayalı olarak yapılmıştır. Analizlerin sonuçları, genel boyut ayırt edicilik parametrelerinin tek boyutlu iki parametrelili lojistik model madde parametreleriyle benzer olduğunu göstermiştir. İki faktör modeli madde düzeyinde model veri uyumunda tek boyutlu modele göre bir miktar iyileşme sağlamış olsa da bu iyileşmenin önemli olmadığı bulunmuştur. Madde model veri uyumu açısından iki model de benzer sonuçlar sağlamıştır. Bu bulgulara dayalı olarak, genel boyuta karşılık gelen okuduğunu anlama becerisinin test verisinin altında yatan baskın boyut olduğu, ortak metinlerden kaynaklı varyansın küçük ve önemsiz olduğu, verinin (yaklaşık) tek boyutluluk varsayımını sağladığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Boyutluluk
Madde tepki kuramı
İki faktör modeli
Okuduğunu anlama

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

13 Ekim 2018

Kabul Tarihi

23 Ocak 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egcefd.470194

Examining Dimensionality of Responses to the PISA 2012 Reading Comprehension Test Based on the Bifactor Model

Abstract

The objective of this research is to examine dimensionality of the data set obtained from the test takers' responses to the PISA 2012 reading literacy test by comparing item parameters, and item level model data fits estimated based on the two-parameter logistic model and the bifactor model. The PISA 2012 Reading Literacy Test Booklet 12, including fourteen items related to four reading texts, was conducted on a group of 284 students. Model comparisons were done based on item discrimination parameters, $S-\chi^2$ item fit statistics, and the index of explained common variance calculated based on item parameters. Results of the analyses indicate that item discrimination parameters estimated on the general dimension are similar to the two-parameter logistic model item parameters. The bifactor model provided some improvement on the item level fit over the one-dimensional model, however this improvement is not meaningful. Both models produced similar results in terms of the item data fit. Based on these findings, it was concluded that the general dimension representing reading comprehension skill is the dominant dimension underlying the data, and the text effect is small enough to accept that the data holds (essential) the unidimensionality assumption.

Keywords

Dimensionality
Item response theory
Bifactor model
Reading comprehension

Article Info

Received

October 13, 2018

Accepted

January 23, 2019

Article Type

Research Paper

Atf: Kartal, S. K. (2019). PISA 2012 Okuduğunu anlama testine verilen yanıtların boyutluluğunun iki faktör modeline dayalı olarak incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 67-77. doi: 10.12984/egcefd.470194

¹ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Türkiye, sevalk@pau.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Investigating statistical structure and dimensionality of an item response data obtained from the interactions between test takers and test items is important and necessary in the test development process. Therefore, it is possible to find a great deal psychometric studies focusing on the dimensionality concept and the dimensionality assessment methods. In reading comprehension assessments, it is very common to use passages. When passages are utilized to assess students' reading skills, multiple questions that are linked to the same passage are developed. If the questions are nested within the passages, it is possible to have statistical dependences among test taker's items responses, because items are based on the same passage, and test takers' responses to some questions may affect their responses to other questions (So, 2010). Different dimensionality assessment methods may result in different solutions. In case of having inconsistent findings provided by various methods, the bifactor model can help researchers to make more informed decisions on accepting versus rejecting the unidimensionality assumption.

The bifactor model assumes the multidimensionality in the form of a bifactor structure. Bifactor structure allows test items to have loadings on the general dimension and one of the sub-dimensions. The general dimension reflects the targeted trait with the measurement tool and explains the covariance shared by all items. Sub-dimensions explain covariances among items belonging to the same cluster. In addition, it provides a way to investigate the degree of deviation from unidimensionality by comparing item parameters estimated on the general dimension with item parameters estimated by the unidimensional model. The similarity between item parameters indicates that item response data does not largely differ from unidimensionality (Luo, & Al-Harbi, 2016; Reise, Morizot, & Hays, 2007). It is regarded as important to investigate dimensionality of the data obtained from passage-based items, because this format is likely to violate fundamental assumptions of the item response theory such as the local independence and the unidimensionality. Therefore, the objective of this research is to examine dimensionality of the data set obtained from test takers' responses to the PISA 2012 reading comprehension test items by comparing item parameters, item level model data fits and the explained common variance index of the two parameter logistic model and the bifactor model.

Method

The research is a quantitative study aiming to reveal dimensionality of the data that is obtained by applying the PISA 2012 reading comprehension achievement test on students by comparing item parameter estimations and item fits of the unidimensional item response model and the bifactor model. The PISA 2012 Reading Literacy Test Booklet 12 includes fourteen items related to four different reading texts. Booklet 12 was conducted on 284 students. All model parameters and model data fit statistics were estimated using the *mirt package* (Chalmers, 2012) on the R which is an open-source statistical program. Model comparisons were done based on item discrimination parameters, $S-\chi^2$ item fit statistics, the explained common variance index and the omega coefficients calculated based on the unidimensional and the multi-dimensional models.

Findings

In order to reveal the passage effect on item dependences and the strength of reading comprehension skill as the general dimension, item parameter estimations were done based on the bifactor model and the two-parameter logistic item response model. In the bifactor model, test items were allowed to have loadings (or discrimination parameter under IRT) on the general dimension representing the reading comprehension skill and sub-dimensions representing the reading texts. In the two-parameter logistic model, items were forced to have loadings on one dimension. The similarity of item discrimination parameters estimated by the two-parameter logistic model with item discriminations estimated on the general dimension by the bifactor model provides evidence to the existence of (essential) unidimensionality and approximate simple structure in the data. In this study, it was found that the highest difference among the item parameters estimated by the models is 0.45. The similarity among item parameter estimations provided by the models supports that the dataset obtained from test takers' responses to the PISA 2012 reading test questions is close to the simple structure. Item parameters indicate that there is one dominant dimension on which most of the test items have higher discriminations. Three items that bifactor model provided high discrimination parameters both on the general and the sub-dimension had low discrimination parameters based on two parameter logistic model. Item level fit statistics evidenced that the bifactor model provides better item level fit than the two-parameter logistic model. However, there were trivial differences among item fit statistics provided by the models. Item level fit statistics support the results of comparisons made between models based on item parameters. Index values show that the general dimension

explains % 63 of variance explained by the bifactor model, while sub-dimensions representing reading text-effects explain very low and negligible variances. In addition, it was found that the sub-dimensions have very low omega reliability coefficients when the effect of the general dimension on sub-dimensions is controlled.

Discussion and Conclusion

Item discrimination parameters estimated by the bifactor model evidenced that general item discrimination parameters are similar to the item parameters provided by the two-parameter logistic model. The bifactor model provided improvement on the item level fit over the two-parameter logistic model, however, this improvement was trivial. Both models produced similar results in terms of the item level model data fit. Furthermore, the general dimension explained most of the variance observed in the data. Based on these findings, it was concluded that the general dimension representing reading comprehension skill is the dominant dimension underlying the data. Although, reading texts also affect test takers' item responses, a great amount of items better discriminate students in terms of their reading comprehension skills. Therefore, it was concluded that the text effect is small enough to accept that the data holds (essential) unidimensionality assumption. The bifactor approach provided a practical way to determine whether fitting a unidimensional model is harmful enough to bias the item and ability estimations. Therefore, researchers are recommended to analyze dimensionality of the data and the magnitude of reading text effect on item responses when they have a dataset obtained by applying passage-based test items on test-takers.

Giriş

Test geliştirme sürecinde, test maddeleriyle bireylerin etkileşimi sonucunda oluşan madde yanıt matrisinin istatistiksel yapısının incelenmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, psikometri alanında boyutluluk kavramı ve boyutluluk analizleri üzerinde yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Geleneksel Madde Tepki Kuramı (MTK) çerçevesinde boyutluluk, monotonik ve yerel bağımsız bir model oluşturmak için gereken örtük özellik sayısı olarak tanımlanmaktadır. Boyutluluğun bir diğer tanımı ise yaklaşık tek boyutluluk kavramına odaklanmaktadır. Bu tanımda boyutluluk, zayıf yerel bağımsız bir model oluşturmak için gerekli boyut sayısı olarak ele alınmaktadır (Stout, 1990; Tate, 2003; Zhang, 2016).

Boyutluluk analizleri çoğunlukla ölçme aracının uygulanmasıyla elde edilen veri setinin tek boyutluluk varsayımını karşılayıp karşılamadığını incelemeye odaklanmaktadır. Ancak, bulgular çok boyutluluğun varlığına işaret ettiğinde madde yanıtlarını etkileyen örtük boyutların sayısının ve doğasının ortaya koyulması gerekmektedir. Bu durumda, boyutluluk analizinin temel amaçlarından biri madde yanıt matrisinin karmaşık yapısının belirlenmesi olmaktadır. Örneğin, aynı okuma metnine dayalı madde takımlarını içeren okuduğunu anlama başarısını ölçen bir test verisinin çok boyutlu bir yapıya sahip olması beklenebilir. Böyle bir testte yer alan maddelere bireyler tarafından verilen yanıtlar hem okuduğunu anlama başarısından hem de ait oldukları okuma metninin özelliklerinden etkilenebilmektedir. Bu nedenle testte yer alan her madde, okuduğunu anlama başarısını yansıtan genel boyutla birlikte ait oldukları metinle ilişkili çok boyutlu bir yapıya sahip olabilmektedir (Tate, 2003).

Okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde, aynı okuma metnine dayalı farklı maddeler yaygın olarak kullanılmaktadır. Maddeler aynı metne bağlı olduklarında, yanıtlayıcının bir maddeye verdiği yanıtın aynı madde takımı içerisinde yer alan diğer maddelere verdiği yanıtları etkilemesi mümkün olmaktadır (So, 2010). Örneğin, bireyin ilgili metnin konusuna ilişkin bilgi ve deneyimleri sınırlı ise bu o metne dayalı geliştirilmiş tüm maddelerdeki performansını etkileyebilir. Bu durum, tüm test uygulamalarının temelinde yer alan klasik ya da modern test kuramlarının tek boyutluluk ve yerel bağımsızlık gibi en temel varsayımlarını ihlal etmektedir. MTK çerçevesinde tanımlanan tek boyutluluk varsayımı, tek bir örtük boyutun madde yanıtları arasındaki bağımlılığı açıklayabilir olmasını gerektirmektedir (De Ayala, 2009; Hambleton ve Swaminathan, 1983). Madde yanıtlarını etkileyen birden fazla örtük boyut söz konusu olduğunda ise madde yanıt verisi tek boyutluluktan uzaklaşarak karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olmaktadır.

Aynı metne dayalı madde takımlarını içeren bir test kullanıldığında, madde yanıtları birden fazla örtük boyuttan etkilenebileceğinden verinin boyutluluğunun incelenmesi daha da önemli olmaktadır. Böyle bir durumda test maddeleri, yanıtlayıcının maddeye doğru yanıt verebilmek için birden fazla beceriye sahip olmasını gerektirmektedir. Bu testten elde edilen verinin boyutluluğunun tek boyutlu ölçme modellerine dayalı olarak incelenmesi yanıtlayıcıların yeteneklerine ilişkin yanlış çıkarımlarda bulunmaya neden olabilmektedir (Walker ve Beretvas, 2003; Wang, Chen ve Cheng, 2004). Deng, Wells ve Hambleton'a (2008) göre, yaklaşık tek boyutluluğun varlığını doğrulamadan parametre kestiriminde MTK modellerini uygulamak, kuramın üstün yönlerinden faydalanmayı engellemekte ve hatalı sonuçlara neden olmaktadır. Ackerman (1994) da çok boyutlu yanıt matrisinde tek boyutlu modellerin uygulanmasının MTK'nın değişmezlik özelliğini olumsuz etkileyebileceğini ve yanıtların doğasına ilişkin yanlış sonuçlar çıkarmaya yol açabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, kullanılacak ölçme modeline karar vermeden önce veri matrisinin boyutluluğunun incelenmesi gerekmektedir.

Boyutluluğun incelenmesinde kullanılan farklı yöntemler verinin yapısına ilişkin farklı bulgular sağlayabilmektedir. Aynı metne bağlı madde takımlarından oluşan bir okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen verinin boyutluluğuna ilişkin farklı yöntemler sonucunda çelişkili bulgular elde edildiğinde, iki faktör modeli (İFM) tek boyutluluk varsayımında bulunma ya da reddetme kararını vermede kullanılabilir önemli bilgiler sağlamaktadır. İFM'de her madde için biri genel boyut, diğeri de ait olduğu alt boyutta olmak üzere iki ayırt edicilik parametresi kestirilmektedir. Bu şekilde İFM, genel boyutun maddeler arasındaki ilişkileri açıklama gücünü ortaya koyarak tek boyutluluk varsayımının incelenmesini sağlamaktadır. Ayrıca, tek boyutlu model ile kestirilen madde ayırt edicilik parametrelerinin İFM ile maddeler için genel boyutta kestirilen parametrelerle karşılaştırılması yoluyla tek boyutluluktan uzaklaşma derecesine ilişkin de bilgi elde edilmektedir. Tek boyutlu model ve İFM ile kestirilen ayırt edicilik parametrelerinin birbirine benzer olması madde yanıt verisinin tek boyutlu yapıdan çok fazla uzaklaşmadığını göstermektedir (Reise, Morizot, & Hays, 2007; Luo, & Al-Harbi, 2016). İFM'nin sağladığı bu önemli bilgilere rağmen, özellikle Türkçe alan yazındaki boyutluluk çalışmalarında kullanımı çok sınırlıdır. Bu nedenle, boyutluluğun incelenmesinde İFM'nin kullanılmasına yol gösterici olacak çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Özellikle aynı metne dayalı maddelerden elde edilen yanıt verisinin boyutluluğunun dikkatle incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu tür maddelerin MTK'nın tek boyutluluk ve yerel bağımsızlık gibi temel varsayımlarını ihlal etme olasılığı yüksektir. Bu nedenle, araştırmanın amacı PISA 2012 Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama test

maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen verinin boyutluluğunun iki parametrelili lojistik model (2PLM) ve İFM'ye dayalı olarak incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, 2PLM ve İFM'ye dayalı olarak yapılan madde parametre kestirimlerinin ve madde düzeyinde model veri uyumlarının karşılaştırılması yoluyla madde yanıt verisinin boyutluluğunun incelenmesini amaçlayan nicel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu PISA 2012 uygulamasında 12 numaralı test formunun uygulandığı öğrenciler oluşturmaktadır. Bu forma yanıt veren öğrenciler içerisinde kayıp veri içermesi nedeniyle iki öğrenci çıkarıldıktan sonra araştırma grubunda 284 öğrenci yer almıştır. Graham (2009, s. 554) tarafından belirtildiği gibi kayıp veri içermesi nedeniyle kaybedilen yanıtlayıcı oranının % 5'i geçmemesi durumunda, veri silme yöntemi yanlış parametre kestirimlerine neden olmamaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunda kayıp veri nedeniyle kaybedilen öğrenci oranı yalnızca % 0.69 (iki öğrenci) olduğundan kayıp veri silme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı 15 yaşındadır. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 284 öğrenciden 145'inin kız, 139'unun erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama testi maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen veri üzerinde normallik ve uç değer açısından incelemeler yapılmıştır. Veri, uç değerler açısından incelenirken z puanı ± 3.29 aralığını ölçüt olarak kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Öğrencilerin z puanları -2.38 ve 2.29 arasında değiştiğinden, hiç bir öğrencinin veri setinden çıkarılması gerekmemiştir. Madde puanlarının ve testin tamamından elde edilen toplam puanların normallik varsayımı açısından uygunluğu çarpıklık ve basıklık değerlerine dayalı olarak incelenmiştir. Toplam puanlar için çarpıklık katsayısı -0.18, basıklık katsayısı -0.51 olarak hesaplanmıştır. Kline'a (2011, s. 63) göre normallik varsayımının sağlandığının kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin 3'ten küçük olması gerekmektedir. Buna göre, verinin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

PISA 2012 uygulamasında 13 farklı test formu kullanılmıştır. 13 farklı form içerisinde en çok sayıda öğrenciye uygulanmış olması nedeniyle 12 numaralı formdan elde edilen verinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu formda *Uyku ile Çikolata ve Sağlık* başlıklı metinlere ait dörder madde, *Kokeshi Bebekleri ile Dürüst Ticaret* başlıklı metinlere ait üçer madde olmak üzere toplamda 14 madde yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında *Uyku* metni *Metin 1*, *Kokeshi Bebekleri* *Metin 2*, *Dürüst Ticaret* *Metin 3*, *Çikolata ve Sağlık* *Metin 4* biçiminde kodlanmıştır.

Veri Analizi

PISA 2012 okuduğunu anlama testi 12 numaralı formda yer alan 14 maddeye ilişkin parametre kestirimleri ve madde uyum istatistikleri MTK çerçevesinde İFM ve 2PLM'ye dayalı olarak yapılmıştır. Tüm parametre ve model veri uyumu kestirimleri açık kaynaklı bir istatistik programı olan R programında "mirt" (Chalmers, 2012) paketi kullanılarak yapılmıştır.

2PLM'de, maddeler için biri güçlük (b-parametresi) diğeri ayırt edicilik (a-parametresi) olmak üzere iki parametre kestirilmektedir. Güçlük parametresi, madde güçlüğü'nün bir ölçüsünü vermektedir. Madde güçlük parametresi için elde edilen yüksek değerler maddenin zor bir madde olduğunu; düşük değerler ise kolay bir madde olduğunu göstermektedir. Güçlük parametresi, örtük özellik ölçeği üzerinde madde karakteristik eğrisinin yerini belirlemektedir. Madde zorlaştıkça eğri soldan sağa doğru hareket etmektedir. Ayırt edicilik parametresi, madde yanıt fonksiyonunun maksimum eğim değerini vermektedir. Madde yanıt fonksiyonunun eğimi, doğru yanıt olasılığının 0.50 olduğu θ düzeyinde en dik olmaktadır. Dolayısıyla, madde güçlük parametresi fonksiyonunun eğiminin en dik olduğu noktayı, ayırt edicilik parametresi ise bu noktadaki eğimin değerini göstermektedir. Ayırt edicilik parametresinin değeri arttıkça, maddedeki doğru yanıt olasılığı ile örtük özellik arasındaki ilişki de artmaktadır. Bu nedenle, a-parametresi yüksek olan bir madde farklı örtük özellik düzeyine sahip olan bireyleri güçlü biçimde ayırt edebilmektedir (Reckase ve McKinley, 1991; Ostini ve Nering, 2006; Liu, 2007; Reckase, 2009).

İFM, çok düzeyli yapıyı modellemeyi sağlayan parametrik bir çok boyutlu MTK modelidir. İFM'ye dayalı kestirimler yapısal eşitlik modellemesine ve MTK'ya dayalı olarak iki farklı çerçevede yapılabilmektedir (Thissen ve Wainer, 2001; Brown, 2006; Berkeljon, 2012; Qinn, 2014). Çok boyutlu MTK çerçevesinde ikili puanlanan maddelerde kullanılacak iki parametrelili İFM'nin lojistik fonksiyonu Formül 1'de verilmiştir.

$$P(X_i = 1 | \theta_j, a_i, d_i) = \frac{1}{1 + e^{-(a_{iG}\theta_G + a_{iS}\theta_S + d_i)}} \quad \text{Formül 1}$$

Formül 1, İFM'ye dayalı olarak ikili puanlanan bir maddedeki doğru yanıt olasılığının fonksiyonunu göstermektedir. Formülde, θ_G bireyin genel boyutta, θ_S ise k sayıda alt boyutlardan birinde sahip olduğu örtük özellik düzeyini göstermektedir. Ayrıca, a_{iG} ve a_{iS} sırasıyla maddenin genel boyut ve alt boyutlardan birindeki ayırt edicilik parametrelerini ifade etmektedir. Formülde verilen model fonksiyonundan da görülebileceği gibi herhangi bir madde için biri genel boyutta diğeri alt boyutlardan birinde olmak üzere iki ayırt edicilik parametresi kestirilmektedir. Çok boyutlu MTK modellerinde olduğu gibi d_i maddenin güçlüğü ile ilgili parametreyi ifade etmektedir (DeMars, 2006; Reckase, 2009).

İFM ile kestirilen madde parametrelerine dayalı olarak açıklanan ortak varyans (ECV) değeri ve omega güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bunun için İFM ile kestirilen ayırt edicilik parametreleri standartlaştırılmış faktör yüklerine dönüştürülmüştür. Genel boyut ve alt boyutlar için ECV değeri, maddeler için genel boyutta ya da ilgili alt boyutta kestirilen faktör yüklerinin karelerinin toplamının, genel ve alt boyutlarda kestirilen faktör yüklerinin karelerinin toplamına oranı alınarak hesaplanmıştır (Qinn, 2014). Genel ve grup faktörlerin güvenilirliklerinin incelenmesi Omega katsayılarına dayalı olarak yapılmıştır. Alt boyutlar için Omega katsayısı hesaplanırken payda ilgili alt boyutta yer alan maddelerin genel boyut ve alt boyuttaki yüklerinin kareleri toplamı alınmıştır. Paydada ise bu toplama hata da dahil edilmiştir. Maddeler için hata değerleri genel boyut ve alt boyuttaki yüklerinin kareleri toplamının 1'den çıkarılmasıyla elde edilmiştir (Reise, Bonifay ve Haviland, 2013).

Madde düzeyinde model veri uyumu, Orlando ve Thissen (2000) tarafından geliştirilmiş $S-\chi^2$ istatistiği kullanılarak incelenmiştir. Ki-kare testi uygulamak için kestirilen teta değerlerine göre bireyler sıralanarak belirli sayıda alt gruba ayrılmaktadırlar. Her grupta, ilgili yanıtı veren birey sayısı hesaplanmaktadır. Bu sayı daha sonra madde yanıt fonksiyonuna dayalı olarak kestirilen değer ile karşılaştırılmaktadır (Chon, Lee ve Anslye, 2007; Kang ve Chen, 2011, Reise, 1990).

Bulgular

Maddeler için iki modele dayalı olarak kestirilen ayırt edicilik parametreleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Madde Ayırt Edicilik Parametreleri

	a_{2PLM}	a_G	a_S	d
Metin 1				
1	1.77	1.71	0.31	1.80
2	1.23	1.68	1.80	0.43
3	1.31	1.24	0.25	-1.70
4	1.16	1.13	0.14	0.00
Metin 2				4.39
1	0.79	2.29	5.49	-1.06
2	0.51	0.49	0.33	2.62
3	1.82	1.75	0.56	-0.45
Metin 3				0.64
1	0.92	1.11	0.61	4.91
2	0.84	0.85	0.29	-0.80
3	1.27	2.74	3.36	2.28
Metin 4				0.38
1	0.87	0.88	0.11	-3.11
2	1.13	1.27	0.57	1.80
3	1.03	2.37	3.07	0.43
4	1.50	1.48	0.41	-1.70

2PLM= 2 parametrelili lojistik model, İFM= İki faktör modeli
 a_{2PLM} = 2 parametrelili lojistik model ile kestirilen ayırt edicilik parametresi,
 a_G = Genel boyut ayırt edicilik parametresi, a_S = Alt boyut ayırt edicilik parametresi

Tablo 1’de verilen ayırt edicilik parametreleri incelendiğinde, İFM ile test maddeleri için biri genel boyutta karşılık gelen okuduğunu anlama başarısında, diğeri de ait olduğu okuma metnine karşılık gelen alt boyutta olmak üzere iki ayırt edicilik parametresi kestirildiği görülmektedir. 2PLM’de ise maddeler için bir ayırt edicilik parametresi kestirilmiştir. 2PLM kestirimlerine göre maddelerin ayırt edicilik parametreleri 0.58 ile 1.821 arasında değişmektedir. İFM ile maddeler için genel boyutta kestirilen ayırt edicilik parametreleri 0.485 ile 2.737 arasında dağılmıştır. İki model ile maddeler için kestirilen ayırt edicilik parametrelerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. PISA okuduğunu anlama başarı testinin 12 numaralı formunda yer alan 14 madde içerisinde 11 madde için iki modele dayalı olarak kestirilen ayırt edicilik parametreleri arasında 0.45’ten daha büyük bir fark olmadığı bulunmuştur. İFM ile maddeler için kestirilen genel boyut ayırt edicilik parametreleriyle 2PLM ile kestirilen ayırt edicilik parametreleri arasındaki benzerlik, yaklaşık tek boyutluluğun sağlandığına ve verinin yaklaşık basit yapıda olduğuna ilişkin bir kanıt oluşturmaktadır (Reise, Morizot ve Hays, 2007).

İki modele dayalı olarak kestirilen ayırt edicilik parametreleri arasındaki farkın büyük olduğu üç madde için İFM ile kestirilen genel ve alt boyut ayırt edicilikleri incelenmiştir. Buna göre, Kokeshi Bebekleri metnine bağlı maddelerden biri için genel boyutta 2.29, alt boyutta ise 5.49 ayırt edicilik parametreleri kestirilmiştir. Dürüst Ticaret metnine dayalı bir madde için genel ve alt boyut ayırt edicilik parametreleri sırasıyla 2.74 ve 3.36 olarak elde edilmiştir. Çikolata ve Sağlık metnine ait bir maddenin de genel ve alt boyut ayırt edicilik parametreleri sırasıyla 2.37 ve 3.07 olarak kestirilmiştir. Bu üç maddenin İFM’ye dayalı olarak kestirilen genel ve alt boyut ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, tek boyutlu MTK modeli olan 2PLM ile bu üç madde için diğer maddelere göre daha düşük ayırt edicilik parametreleri kestirilmiştir. Tek boyutluluğun karşılanıp karşılanmadığını incelemek amacıyla kestirilen madde uyum istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Madde Uyum İstatistikleri

	2PLM		İFM	
	$S-\chi^2$	p	$S-\chi^2$	P
Metin 1				
1	4.11	0.77	3.83	0.70
2	3.15	0.87	3.09	0.80
3	11.47	0.12	11.17	0.08
4	14.00	0.06	13.77	0.03
Metin 2				
1	10.23	0.25	9.99	0.19
2	6.90	0.65	7.14	0.52
3	7.11	0.21	7.41	0.12
Metin 3				
1	2.86	0.94	2.74	0.91
2	7.20	0.51	7.03	0.43
3	5.01	0.66	5.09	0.53
Metin 4				
1	9.70	0.29	9.83	0.20
2	6.67	0.46	6.56	0.36
3	15.18	0.03	14.16	0.03
4	4.13	0.53	4.05	0.40

Tablo 2’de verilen uyum istatistikleri incelendiğinde 2PLM’ye dayalı olarak maddeler için kestirilen değerlerin 2.86 ile 15.18 arasında değiştiği görülmektedir. İFM’ye göre kestirilen madde uyum istatistikleri ise 2.75 ile 14.16 arasında dağılmıştır. Madde uyum istatistiklerine dayalı olarak hesaplanan anlamlılık değerlerine göre testte yer alan maddelerden yalnızca biri iki modele de uyum sağlamamıştır. Bunun dışında testte yer alan 14 maddeden 13’ü tek boyutlu modele, 12’si ise İFM’ye uyum sağlamıştır. İFM’ye dayalı olarak tek boyutlu modele göre genel olarak daha düşük istatistikler kestirilmiştir. İFM ile hesaplanan madde uyum istatistiklerine göre, 12 madde içerisinde 8 madde için 2PLM ile kestirilenden daha iyi uyum istatistikleri elde edilmiştir. Ancak, iki model ile kestirilen değerler arasındaki farklar göz ardı edilebilecek kadar küçüktür. Modellerin maddeler için birbirine çok yakın uyum istatistikleri sağladığı ifade edilebilir. Madde uyum istatistikleri de öğrencilerin madde yanıtlarının modellenmesinde tek boyutlu bir modelin kullanılabilmesini ve yaklaşık tek boyutluluğun sağlandığını desteklemektedir. Tek boyutun madde yanıtlarını açıklamadaki gücünü incelemek

amacıyla açıklanan ortak varyans (ECV) değeri, alt ölçek omega ve hiyerarşik omega katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3'te genel boyut ve alt boyutlar için elde edilen değerler verilmiştir.

Tablo 3
Açıklanan Ortak Varyans Değerleri ve Omega Katsayıları

	Genel Boyut	Metin 1	Metin 2	Metin 3	Metin 4
ECV	0.63	0.06	0.13	0.09	0.09
ω		0.94	0.91	0.91	0.93
ω_H	0.79	0.02	0.07	0.05	0.04

ECV = Açıklanan ortak varyans değeri,
 ω = Omega katsayısı,
 ω_H = Hiyerarşik omega katsayısı

Tablo 3'te genel boyut ve alt boyutlar için hesaplanan ECV değerleri incelendiğinde, bu değerlerin 0.06 ile 0.63 arasında değiştiği görülmektedir. Dört okuma metninin madde yanıtlarını açıklamadaki gücünü gösteren ECV değerleri ise 0.06 ile 0.13 arasında değişmiştir. Genel boyut için ECV değeri 0.63 olarak hesaplanmıştır. Uyku metni için bu değer 0.06, Kokeshi Bebekleri için 0.13, Dürüst Ticaret ile Çikolata ve Sağlık metinleri için de 0.09'dur. İFM ile açıklanan varyansın % 63'ü genel boyut tarafından açıklanmaktadır. Alt boyutlar tarafından oldukça düşük varyans açıklanmaktadır. Reise, Scheines, Widaman ve Haviland'a (2013) göre genel boyut için 0.60'ın üzerinde bir ECV değeri elde edilmesi, veri yapısının yaklaşık tek boyutluluğu sağladığına ilişkin bir kanıt oluşturmaktadır. Genel boyut için elde edilen değer 0.60'ın üzerinde olması baskın bir tek boyutun varlığına işaret etmektedir. Buna göre, genel boyut için yüksek ECV değeri elde edilmiş olması bireylerin madde performanslarının çok büyük oranda okuduğunu anlama başarısından etkilendiğini göstermektedir. Alt boyutlar için kestirilen değerlerin çok düşük olması, veride maddelerin bağlı oldukları metnin özelliklerinden kaynaklı varyansın çok düşük olduğunu göstermektedir.

Omega katsayısı alt boyutların güvenilirliklerine ilişkin bilgi vermektedir. Alt boyutlar için kestirilen katsayılar 0.91 ve 0.94 arasında değişmektedir. Omega katsayılarının yüksek olması, alt boyutların güvenilirliklerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Hiyerarşik omega katsayısı veride ilgili boyuta atfedilebilir toplam varyansa ilişkin bilgi vermektedir (Periard, 2016). Bu katsayı genel boyut için 0.79 olarak hesaplanmıştır. Bu testten elde edilen toplam puan varyansının % 79'unun okuduğunu anlama başarısı açısından bireyler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Alt boyutların omega katsayıları oldukça yüksek iken genel boyutun etkisi çıkarılarak hesaplanan hiyerarşik omega katsayıları çok düşüktür. Alt ölçekler için hesaplanan hiyerarşik omega katsayıları 0.02 ile 0.07 arasında değişmektedir. Bu katsayılar, okuduğunu anlama başarısının etkisi çıkarıldığında metne ilişkin özellikler ile açıklanan güvenilir varyansın çok düşük olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

İFM'ye dayalı olarak kestirilen madde parametreleri, testte yer alan maddelerin büyük çoğunluğunun alt boyutlara göre genel boyutta daha yüksek ayırt edicilik parametrelerine sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca, genel boyutta kestirilen ayırt edicilik parametrelerinin 2PLM'ye dayalı olarak kestirilen ayırt edicilik parametreleriyle benzer olduğu bulunmuştur. Madde parametreleri arasında elde edilen bu benzerlik, öğrencilerin aynı metinlere dayalı olan madde takımlarına verdikleri yanıtlardan elde edilen verinin yaklaşık basit yapıda olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtların altında yatan baskın bir boyut bulunmaktadır. Ayrıca, modeller madde düzeyinde model veri uyumu açısından benzer sonuçlar sağlamıştır. Çok boyutlu model, tek boyutlu modele göre madde düzeyinde model veri uyumunda önemli bir iyileşme yaratmamıştır. Bu da bireylerin madde performansları altında yatan tek ve baskın bir boyutun varlığını desteklemektedir.

İFM ile kestirilen madde parametrelerine dayalı olarak genel boyut için yüksek bir ECV değeri elde edilirken, alt boyutlar için hesaplanan değerlerin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, genel boyutun etkisi çıkarıldığında alt boyutların güvenilirliklerinin çok düşük olduğu bulunmuştur. Alt boyutlar için hesaplanan değerlerin çok düşük olması, okuma metinlerinin öğrencilerin yanıtlarında okuma metninin özelliklerinden kaynaklanan farklılaşmanın çok düşük ve önemsiz olduğunu göstermektedir. Okuma metninin öğrencilerin madde yanıtları üzerinde bir miktar etkisi olsa da maddeler okuduğunu anlama becerisi açısından öğrenciler arasındaki farklılıkları daha iyi ayırt etmektedir. Bu nedenle, okuma metninin öğrenci yanıtları üzerindeki etkisinin, test verisinin yaklaşık tek boyutluluğu sağladığını kabul etmeye izin verecek kadar düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Genel ve alt boyut ayırt edicilikleri çok yüksek olan üç madde için tek boyutlu modelle daha düşük ayırt edicilik parametreleri kestirilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak çok boyutluluğun tek boyutlu modele dayalı olarak yapılan madde parametre kestirimlerini etkileyebildiği düşünülmüştür. Bu bulguya benzer şekilde,

araştırmacılar da çok boyutlu veri matrisi üzerinde tek boyutlu ölçme modelleri kullanıldığında, madde ve birey parametre kestirimlerinin ikincil boyuttan etkilendiğini ifade etmektedir (DeMars, 2006; Drasgow ve Parsons, 1983).

Bu araştırmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma, PISA 2012 Türkiye uygulamasında, okuduğunu anlama başarısını ölçen test formlarından yalnızca 12 numaralı formun uygulandığı yanıtlayıcı grubundan elde edilen veri seti üzerinde yürütülmüştür. Çok boyutlu MTK uygulamalarının doğru parametre kestirimleri elde etmek için geniş örneklem üzerinde yürütülmesi gerektiği düşünüldüğünde, bu durum örneklem büyüklüğü açısından önemli bir sınırlılık getirmiştir. PISA 2012 uygulamasına katılan ülkeler okuma becerisi açısından farklı özelliklere sahip olabileceklerinden, bu ülkelerden elde edilen veri setlerinin birleştirilerek örneklem büyüklüğünün artırılması uygun görülmemiştir. Bu nedenle, bu araştırmanın iki faktör modelinin verinin boyutluluğunun incelenmesinde nasıl kullanılacağına ilişkin yol gösterici bir ön çalışma olarak görülmesi gerekmektedir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı PISA uygulamasında kullanılan test maddelerinin gizlilik ilkesi nedeniyle yayınlanmamasıyla ilgilidir. Bu durum, madde düzeyinde yapılan incelemelerin sınırlı kalmasına, boyutların temsil ettiği özelliklere ilişkin yalnızca istatistiksel bulgulara dayalı olarak yorum yapılmasına neden olmuştur. Bu sınırlıklar göz önünde bulundurularak, iki faktör modelinin veri seti üzerinde tek boyutlu model kullanılmasının madde kestirimlerini etkileme düzeyi ile aynı metne dayalı madde takımlarından elde edilen verinin boyutluluğunu incelemeye pratik bir yol sağladığı ifade edilebilir. Bu nedenle, benzer çalışmalar yürütecek araştırmacılara ve uygulayıcılara, aynı okuma metnine dayalı madde takımları içeren daha geniş örneklemelerden elde edilen, daha fazla sayıda okuma metninin kullanıldığı ve madde düzeyinde incelemelere izin verecek veri setleri üzerinde boyutluluğun ve okuma metninin yanıtlar üzerindeki etkisinin incelenmesinde İFM kullanmaları önerilmektedir.

Kaynakça/References

- Ackerman, T.A. (1994). Using multidimensional item response theory to understand what items and tests are measuring, *Applied Measurement in Education*, 7, 255-278.
- Berkeljon, A. (2012). *Multidimensional item response theory in clinical measurement: A bifactor graded-response model analysis of the outcome questionnaire-45.2*. (Unpublished Dissertation). Brigham Young University, Utah.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Chalmers, R. P. (2012). A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29.
- Chon, K. H., Lee, W., & Ansley, T. N. (2007). *Assessing IRT model-data fit for mixed format tests*. Iowa: Center for Advanced Studies in Measurement and Assessment.
- De Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. New York: The Guilford Press.
- DeMars, C. (2006). *Item response theory*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Deng, N., Wells, C., & Hambleton, R. (2008). *A confirmatory factor analytic study examining the dimensionality of educational achievement tests*. Connecticut: NERA Conference Proceedings.
- Drasgow, F., & Parsons, C. K. (1983). Application of unidimensional item response theory models to multidimensional data. *Applied Psychological Measurement*, 7, 189-199.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annu. Rev. Psychol.*, 60, 549-576.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1983). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kang, T., & Chen, T. T. (2011). Performance of the generalized S- χ^2 item fit index for the graded response model. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 12, 89-96.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: The Guilford Press.
- Liu, J. (2007). *Comparing multidimensional and unidimensional computer adaptive strategies in psychological and health assessment*. (Unpublished Dissertation). University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina.
- Luo, Y., & Al-Harbi, K. (2016). The Utility of the Bifactor Method for unidimensionality assessment when other methods disagree: an empirical illustration. *SAGE Open*, 1-7.
- Orlando, M., & Thissen, D. (2000). Likelihood-based item-fit indices for dichotomous item response theory models. *Applied Psychological Measurement*, 24, 50-64.
- Ostini, R., & Nering, M. L. (2006). *Polytomous item response theory models*. California: Sage Publications.
- Periard, D. (2016). A bifactor model of burnout? *An item response theory analysis of the Maslach burnout inventory*. (Unpublished Dissertation). Wright State University, Dayton.
- Quinn, H. O. (2014). *Bifactor models, explained common variance (ECV) and the usefulness of scores from unidimensional item response theory analyses*. (Unpublished Master's Thesis). University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina.
- Reckase M. D., & McKinley, R. L. (1991) The discriminating power of items that measure more than one dimension. *Applied Psychological Measurement*, 15, 361-373.
- Reckase, M. D. (2009). *Multidimensional item response theory*. New York: Springer.
- Reise, S. P. (1990). A comparison of item- and person-fit methods of assessing model-data fit in IRT. *Applied Psychological Measurement*, 14(2), 127-137.
- Reise, S. P., Bonifay, W. E., & Haviland, M. G. (2013). Scoring and modeling psychological measures in the presence of multidimensionality. *Journal of Personality Assessment*, 95(2), 129-140.
- Reise, S. P., Morizot, J., & Hays, R. D. (2007). The role of the bifactor model in resolving dimensionality issues in health outcomes measures. *Qual Life Res*, 16, 19-31.

- Reise, S. P., Scheines, R., Widaman, K. F., & Haviland, M. G. (2013). Multidimensionality and structural coefficient bias in structural equation modeling: A bifactor perspective. *Educational and Psychological Measurement, 73*(1), 5-26.
- So, Y. (2010). *Dimensionality of responses to a reading comprehension assessment and its implications to scoring test takers on their reading proficiency*. (Unpublished Dissertation). University of California, Los Angeles.
- Stout, W. F. (1990). A new item response theory modeling approach with applications to unidimensionality assessment and ability estimation. *Psychometrika, 55*, 293-325.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tate, R. (2003). A comparison of selected empirical methods for assessing the structure of responses to test items. *Applied Psychological Measurement, 27*, 159–203.
- Thissen, D., & Wainer, H. (2001). *Test scoring*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Walker, C. M., & Beretvas, S. N. (2003). Comparing multidimensional and unidimensional proficiency classifications: Multidimensional IRT as a diagnostic aid. *Journal of Educational Measurement, 40*(3), 255-275.
- Wang, W., Chen, P., & Cheng, Y. (2004). Improving measurement precision of test batteries using multidimensional item response models. *Psychological Methods, 9*(1), 116-136.
- Zhang, M. (2016). *Exploring dimensionality of scores for mixed-format tests*. (Unpublished Dissertation). University of Iowa, Iowa.

Probleme Dayalı Öğrenmenin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimlerine Etkisi*

Tufan İnaltekin**1 ve Fatma Şahin²

Öz

Bu araştırmanın amacı, probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımının fen bilimleri öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi (PAB) gelişimlerine etkisini incelemektir. Araştırmada, öğretmen adaylarının *öğretim uyumu, program, öğrenciyi anlama, öğretim stratejileri ve temsilleri* ile *değerlendirme bilgisi* bağlamında PAB gelişimleri incelenmiştir. Araştırmada öntest – sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma, İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinin fen bilimleri öğretmenliği programı üçüncü sınıfta öğrenim gören 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Deney grubunda öğretmen adayları PAB yapılarını PDÖ ile kontrol grubundakiler ise öğretmen adayı eğitimcisinin ders sunumları ve öğrenci çalışmalarlarıyla biçimlendirmişlerdir. Veriler *Fen Öğretim Uyumu Testi* ve *Öğretim Temsil Formu* kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, PDÖ yoluyla PAB yapılanmasını gerçekleştiren deney grubu öğretmen adaylarının, kontrol grubundakilere kıyasla PAB yapılarını daha fazla geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, lisans dönemi fen bilimleri öğretmen adayı hazırlığında eğitimcilerin, PDÖ uygulamaları yoluyla alan ve pedagoji derslerini harmanlamalarının, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayacağını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler

Probleme dayalı öğrenme
Pedagojik alan bilgisi
Fen bilimleri öğretmen adayı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

24 Şubat 2018

Kabul Tarihi

12 Ekim 2018

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egcefd.398279

The Effects of Problem Based Learning on Development of Preservice Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of problem based learning (PBL) on progress of preservice science teachers in pedagogical content knowledge (PCK). Progress of preservice teachers in PCK was examined in the context of *orientations toward teaching, curriculum, student understanding, instructional strategies and representations and knowledge of assessment*. The research was conducted with 60 preservice teachers (experimental group, $n = 30$ and control group, $n = 30$) who were in the third year at the department of science teaching at a state university in İstanbul. The experimental group formalised the construction of PCK through practises of PBL whereas the ones in the control group did it through practises of lecturer. The data was collected via *Test of Orientation in Science Teaching and Form of Teaching Representation*. The data was analyzed via techniques of descriptive and content analysis. Results indicated that the preservice teachers who carried out the construction of PCK through PBL had made more progress than the ones in the control group. Thus, the efficient blending of major area courses in undergraduate period would make a great contribution to vocational development of preservice science teachers.

Keywords

Problem based learning
Pedagogical content knowledge
Preservice science teacher

Article Info

Received

February 24, 2018

Accepted

October 12, 2018

Article Type

Research Paper

Atf. İnaltekin, T. ve Şahin, F. (2019). Probleme dayalı öğrenmenin fen Bilimleri öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 78-112 doi: 10.12984/egcefd.398279

* Bu makede Tufan İnaltekin'in doktora tezinden üretilmiştir [This article is derived from Tufan İnaltekin's PhD dissertation].

** Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹ Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, tufan.inaltekin@kafkas.edu.tr

² Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, fsahin@marmara.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Nowadays, the academics who are thinking and searching upon developing science teaching emphasize the importance of teachers' experiences obtained during university education in providing significant learning opportunities for their students in the future. Therefore, undergraduate applications which will give an opportunity to find out how our teachers will associate subject area with their pedagogical knowledge conformably need to be defined. Alongside of assessment of science teachers at secondary school in certain topics in relation to constructions of Pedagogical Content Knowledge (PCK), it is highly important to submit samples of development model through which they will interrogate these constructions. In recent years, there is a broad tendency to query and research-based learning processes in order to develop an understanding of CK and PCK of preservice science teachers as a step of reformative applications in science education. Problem Based Learning (PBL), one of these processes provides great opportunities in progress of preservice science teachers' knowledge structures based upon social interaction. In this context, the examination of whether a pedagogy of PBL is effective on the progress of construction of PCK which preservice science teachers obtained in undergraduate education or not has constituted the primary aim of the research. Within this framework, it was firstly aimed the effect of practises of PBL to be tested experimentally on PCK progress of preservice science teachers by creating two dissimilar learning groups.

Method

This research is an experimental study which examines what effect two different learning programs applied on preservice science teachers have on their PCK progress. In this research, random experimental design with a control group, where pretest and posttest were administered was used. In this context, the representative sample was composed of 60 preservice teachers who were in their third year at the department of science teaching at a state university. For the experimental application of this research, two different undergraduate classes were selected. Of those classes, the class of Human Anatomy and Physiology was selected for content knowledge and class of Special Teaching Methods was selected for content training. The data of the research was collected from preservice teachers in both groups via Test of Orientation in Science Teaching and Form of Teaching Representation before and after the application. Quantitative data of preservice science teachers in both experimental and control group was analyzed separately in respect of six different contents. Quantitative data regarding each subject content was calculated in both of the groups as a mean value in the last analysis. Also, qualitative data collected from both of the groups via Forms of Teaching Representation before and after application was transformed into quantitative data with the help of some rubric including criteria of PCK and then scores regarding subject contents that each group had were calculated.

Findings

Based on the findings, it was determined that preservice teachers in the experimental group had the highest preference of orientation in science teaching in the dimension of *direct information* by an average of 43 % and the lowest preference of orientation in science teaching in the dimension of *learning by discovery* by an average of 10 % in all the content topics before the application. However, it was determined that preservice science teachers in the control group had the highest preference of orientation in science teaching in the dimension of *direct information* by an average of 46 % and the lowest preference of orientation in science teaching in the dimension of *learning by discovery* by an average of 11 % before the application. It was determined that preservice teachers in the experimental group had the highest preference of orientation in science teaching in the dimension of *inquiry in company with guidance* by an average of 31 % and the lowest preference of orientation in science teaching in the dimension of *direct information* by an average of 12 % after the application. However, it was seen that preservice teachers in the control group had the highest preference of orientation in science teaching in the dimension of *direct interaction* by an average of 38 % and the lowest preference of orientation in science teaching in the dimension of *learning by discovery* by an average of 17 % after the application. According to the findings obtained from the form of content representation before the application, it was determined that preservice teachers of both groups were similar to each other with regards to levels of producing an applicable idea. Nevertheless, it was determined that the preservice teachers in the experimental group had made more progress than the ones in the control group with regards to levels of producing an applicable idea after the application.

Discussion and Conclusion

It was determined that the preservice teachers in the experimental and control group had opined mainly before the application that students should have learnt the knowledge concerning science availably. However, it was revealed that orientation in science teaching belonging to the preservice teachers in the experimental group had tended towards a sense of teaching in science in the direction of inquiry and discovery-based learning after the application to a larger extent compared to the ones in the control group. This states that practises of PBL have influenced more positively the orientation in science teaching belonging to the preservice teachers in terms of reform-based learning. Also, it was concluded that PBL had been more effective than normal curriculum in improving the sense of PCK of preservice science teachers who got more score rise in scores of form of content representation after the application. These results show that it is possible for preservice science teachers to have a more specific sense of science teaching on the condition that they are given an opportunity of interrogating and constructing the knowledge structures they have through various teaching constitutions. Besides, being able to going through the most powerful change in preservice science teachers' senses concerning instruction may merely be provided as the result of experiences that will be gained in effective applications.

Giriş

21. Yüzyılda toplumlar geleceklere için en temel eğitim politikasını, bilgiyi daha üretken ve sistematik bir şekilde kullanan bireylerin yetiştirilmesi üzerine kurmuşlardır. Dünyada birçok ülke, bu düşünceye yön verecek ve çağın gereksinimlerini karşılayacak bireyleri yetiştirmek için sürekli eğitim reformları ortaya koymaktadırlar. Bilimsel bilgiyi üretme ve kullanma şu anda günümüz toplumlarında, ekonomik gücün merkezindedir. Öğrencilerin bilimsel bilgiye ilişkin düşünceleri, evde, okulda ve çevresindeki deneyimler ve sosyal etkileşimler sonucunda biçimlenmektedir (Cowie, Jones ve Otrelcass, 2011). Bu bağlamda bilimsel bilgiyi yapılandırmaya ilişkin fırsatların, öğrenenlerin üst düzey düşünme yeteneğini destekleyecek nitelikte süreçleri içermesi gerekmektedir (Campbell, Longhurst, Wang, Hsu ve Coster, 2015; Donnelly ve Hume, 2015; Fortus ve Vedder-Weiss 2014; McNaught, Lam ve Cheng, 2012; Nilsson, 2014).

Eğitimde nitelik farklı boyutlar üzerinden tartışılması gereken çok yönlü bir konudur. Fiziksel koşullar, öğretmenler, müfredat, ölçme-değerlendirme gibi unsurlar bazen tek bazen de toplu bir biçimde verilen eğitimin niteliğini şekillendirebilmektedir. Bu boyutlar üzerinden değerlendirildiğinde, nitelikli bir eğitimi belirleyen en temel dinamiklerden birisi belki de öğretmenlerdir. Tüm eğitimsel şartların gayet iyi, öğrencilerin ise öğrenmeye oldukça istekli olduğu bir eğitim sisteminde bile bu imkânları değerlendirecek bilgiden yoksun öğretmenlerle nitelikli bir eğitimin ortaya çıkması beklenemez (Özoğlu, 2010). Öğretmenlerin niteliği konusunda, öğrenme ortamının hazırlanmasından, öğrencilere anlamlı bilgiyi kazandırabilmeye, uygun yöntem ve tekniklerin seçiminden, öğrencilerin nasıl değerlendirildiğine kadar birçok unsur dikkate alınmaktadır (Timur, 2011). Bunun yanında son yıllarda öğretmen niteliğinin, öğrenci bağlamında önemi, çeşitli çalışmalarla tartışmaya yer bırakmayacak bir şekilde ifade edilmiştir. Avrupa Parlamentosunun 2008 yılında öğretmen niteliğinin geliştirilmesi için aldığı bir kararda öğretmen eğitimi ve niteliğinin önemi şu şekilde vurgulanmaktadır: “Öğretmen eğitiminin niteliği, eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde de doğrudan bir etkiye sahiptir.” (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009, s. 2).

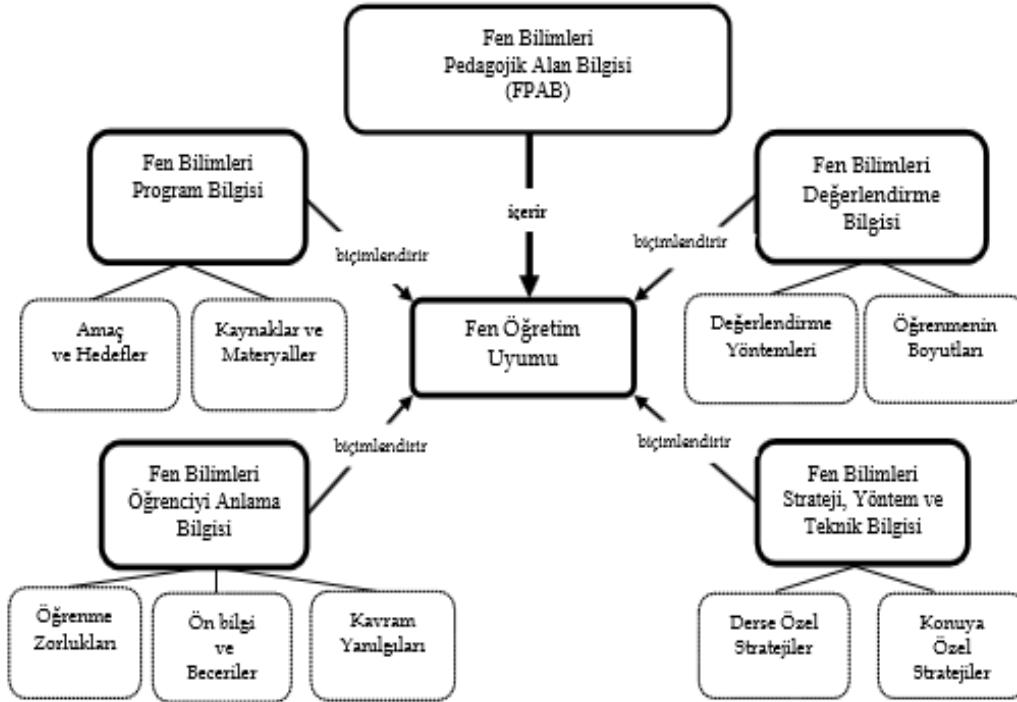
Son yirmi yıldan bu yana bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması, fen eğitimini de etkilemiş ve baskın tartışma alanı olmuştur. Bu durum bilişsel öğrenme süreçlerini içeren yoğun tartışmalar etrafında şekillenmiştir (Yen, Tuan ve Liao, 2011). Fen eğitiminin niteliğini geliştirmeye yönelik uluslararası çabalar, öğrenenlerinin fen konularıyla aktif bir şekilde meşgul olmalarına, bilimsel kavramlar arasında bağlantılar kurmalarına, problemleri çözmek için bilgilerini kullanmalarına, iddialarını delillerle desteklemelerine ve sonuçlara ilişkin yansıtma bulunmalarına vurgu yapmaktadır (Lankford, 2010). Amaçlanan bu süreçlerin öğrenciler tarafından uygulanabilmesine rehberlik edebilecek yeterlilikte fen bilimleri öğretmenlerine olan ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Dahası fen bilimleri eğitiminde niteliği artırmaya yönelik çabaların merkezine, özellikle her kademedeki etkili fen öğretmenlerinin hazırlanması yerleşmiştir. Uluslararası alanda öğretmenlik mesleğinin standartları ile ilgili çalışmalar sürekli bir gelişim ve dönüşüm içindedir. Ancak genel olarak eğilimler değerlendirildiğinde; 1960’lı yılların davranışçı anlayışı olan “öğretmenlik yeterliklerinin” tanımlanmasından, alan ile pedagojinin bütünleştiği “Pedagojik alan bilgisi (PAB)” anlayışına doğru bir dönüşüm yaşandığı görülmektedir (TED, 2009). PAB, öğretmenlerin ne öğreteceği ve nasıl öğreteceğini bütünleştiren bir bilgi formuna karşılık gelmektedir (Abell, 2007; Shulman, 1987). Bu tanım, öğretmenlerin derin bir konu alanı, program, öğrenciyi anlama, öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ile değerlendirme stratejileri bilgisine sahip olmalarını gerektirmektedir (Jang, Tsai ve Chen, 2013; Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Nilson ve Loughran, 2012; Park, Jang, Chen ve Jung, 2011). Fen bilimleri eğitiminde öğretmenlerin etkili birer model ve içerik uzmanı olarak ayrılmasında onların sahip oldukları alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve bunların harmanlanmış hali olan PAB önemli belirleyicidir (Hanusein, Lee ve Akerson, 2010). Konu alanı ve pedagoji bilgisinin harmanlanmış şekli olan PAB, öğrenenlere ilişkin bilgiler, eğitimsel amaçlar, sınıf başarısına ilişkin yetenekler ve bağlamsal bilgiler gibi çeşitli öğrenme olguları etrafında şekillenmektedir (Gess-Newsome, 1999; Grossman, 1990). Günümüzde fen bilimleri eğitimi geliştirme üzerine düşünen ve araştıran çevreler, öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde edinmiş oldukları etkili deneyimlerin, gelecekte öğrencileri için anlamlı öğrenme fırsatlarını sağlamadaki önemine her fırsatta vurgu yapmaktadırlar. Bunun için fen bilimleri öğretmen adaylarının, konu alanı ve pedagoji bilgilerini nasıl uyumlu bir şekilde birleştireceklerini anlamaya fırsat verecek lisans dönemi örnek uygulamalarının alan yazında tanımlanması oldukça önemlidir.

Fen Bilimleri Öğretmenleri ve PAB’in Kavramsallaştırılması

Bu yüzyılın son çeyreğinde, araştırmacılar özellikle başarılı öğretim için öğretmenin sahip olduğu bilgi ve buna ilişkin inanışlarını biçimlendiren yapı olarak PAB kavramını tartışmaya başlamışlardır. PAB kavramını ilk tanımlayan kişi olan Shulman (1986), bu yapıyı “Özel konuların, problemlerin ve durumların nasıl organize olduğu, nasıl sunulduğu ve öğrencilerin farklı ilgi ve yetenekleri doğrultusunda nasıl uyarlandığını anlamada içerik ve pedagojinin bir harmanıdır (s. 9)” şeklinde tanımlamıştır. PAB, geleneksel olarak ayrılmış alan ve pedagojik bilgi tabanlarını etkili şekilde harmanlayan epistemolojik bir kavram olarak değerlendirilir (Mishra ve

Koehler, 2006). Bunun yanında PAB kavramı, başka araştırmacılar tarafından süreç içerisinde birçok kez yeniden tartışılmış ve tanımlanmıştır (Abell, 2007; Geddis, 1993; Gess-Newsome, 1999; Grossman, 1990; Loughran, Berry ve Mullhall, 2006; Magnusson ve diğ., 1999; Mishra ve Koehler, 2006; Park ve Oliver, 2008; Veal ve MaKinster, 2001). Fakat bu tanımlamalar değerlendirildiğinde PAB üzerindeki genel kanı, “Bu yapının öğrencilere belirli bir alandaki konuyu öğretmede en iyi yolları organize edebilme biçimi” olduğudur (Loughran, Mulhall ve Berry, 2004). PAB öğretmenlerin etkili öğrenme ortamları oluşturmalarına ve belirli bir konunun öğretiminde bilgilerini organize edebilmelerine rehberlik etmektedir (Bond-Robinson, 2005). Ayrıca öğretmenlerin bildiklerini ve zamanla nasıl geliştiğinin karmaşıklığını çözmeye yardım eden öğretmen bilgisi için önemli bir bulgudur (Schneider ve Plasman, 2011). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenin sahip olduğu PAB, öğrencilerin ihtiyaçlarına en uygun şekilde biçimlenmiş, öğretim faaliyetleri yoluyla anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesine imkan tanıyan bir yapılanma olarak görülmektedir (Juang, Liu ve Chan, 2008).

Fen bilimleri eğitiminde öğretmenler için PAB’nin yol gösterici bir paradigma olabilmesi bu yapının kavramsal olarak diğer bilgi türlerinden ayırt edilmesini gerektirmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim anlayışlarını yansıtan PAB, farklı bilgi boyutlarının etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Alan yazında fen bilimleri öğretmeni veya öğretmen adaylarının PAB yapısını inceleyen araştırmacılar farklı bilgi boyutları üzerinden değerlendirmeler yapmışlardır (Appleton, 2008; Brown, Friedrichsen ve Abell, 2013; Henze, Van Driel ve Verloop, 2008; Jang, 2012; Kapyla, Heikkinen ve Asunta, 2009; Lee ve Luft, 2008; Park ve diğ., 2011; Weizman ve diğ., 2008). Bununla birlikte pek çok fen bilimleri eğitimi araştırmacısı, Magnusson, Krajcik ve Borko’nun (1999) PAB modelini kullanarak öğretmen ve öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgi yapılarını inceledikleri görülmektedir (Faikhamta, 2013; Henze ve diğ., 2008; Weizman ve diğ., 2008). Magnusson ve diğerleri’nin (1999) PAB modeli, fen bilimleri eğitimi araştırmacıları için belki de en dikkat çekici tanımlama olmuştur. Araştırmacılar bu modelde fen bilimleri öğretmenleri için beş temel bilgi yapısını tanımlamışlardır. Bunlar: öğretim uyumu, program bilgisi, öğretim strateji, yöntem ve temsil bilgisi, öğrenciyi anlama bilgisi ve değerlendirme bilgisidir. Magnusson ve diğerleri’nin (1999) fen bilimleri öğretmenleri için ifade ettikleri PAB kavramsal modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Magnusson, Krajcik ve Borko'nun (1999) Fen Bilimleri Öğretimi PAB Modeli.

Bu modelde araştırmacılar, fen bilimleri öğretmenlerinin PAB yapısının, ayrı bilgi boyutlarının etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir yapı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yapı beş temel bilgi boyutundan oluşmaktadır. Bunlar:

- Öğretim uyumu: Fen bilimlerinin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin hedef ve amaçları ifade etmektedir.
- Program bilgisi: Farklı sınıf seviyelerinde dersin içeriğine özel amaç ve hedefler ile bu konuda öğrenmeyi destekleyecek çeşitli müfredat kaynaklarının farkındalığını içermektedir.

- Öğrenciyi anlama bilgisi. Öğrencilerin konuları öğrenebilmesi için hangi ön bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiği, öğrenmelerini engelleyecek zorlukların ne olduğu ve kavram yanlışlarının neler olabileceğine ilişkin anlayışı içermektedir.
- Strateji, yöntem ve teknik bilgisi. Fen öğretiminde öğretmenin hangi yöntemleri kullanabileceğinin yanı sıra özel bir fen konusunu öğretirken kullanması faydalı olabilecek yöntemler hakkındaki anlayışını kapsamaktadır.
- Değerlendirme bilgisi. Bir konunun öğrenci tarafından ne kadar öğrenildiğini değerlendirmede hangi metotların uygun olduğuna ilişkin anlayışı ve bunlar hakkındaki görüşleri kapsamaktadır.

Magnusson ve diğerleri'nin (1999) modelinde diğer dört bilgi boyutunun etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir yapı olarak tanımlanan fen öğretim uyumu boyutu, Friedrichsen, Van Driel ve Abell (2011), tarafından öğretmen ve öğrencinin dersteki rollerinin tanımlandığı görüşler ile fen öğretimindeki hedef ve amaçlara ilişkin inanışlarının bir temsili şeklinde tanımlanmıştır. Anderson ve Smit (1987), bir öğretmenin sahip olduğu öğretim uyumu bileşenini ilk tanımlayan araştırmacılarıdır. Araştırmacılar bu bileşeni dört alt boyuta ayırmışlardır. Bunlar: bilgi verici öğretim, etkinlik güdümlü öğretim, keşfedici öğretim ve kavramsal değişim öğretimi. Magnusson ve diğerleri (1999), öğretim uyumu bileşenini Anderson ve Smith'in (1987) tanımlamaları üzerine beş yeni boyut ekleyerek yeniden inşa etmişlerdir. Bunlar: bilimsel süreç temelli, akademik sertlik, proje temelli, sorgulama ve rehberlikli sorgulama. Friedrichsen (2002), fen öğretim uyumuna ilişkin bu boyutları iki temel yapı içerisinde sınıflandırarak açıklamıştır. Bunlar: "öğretmen merkezli uyum" (bilgi verici öğretim, akademik sertlik) ve "reform temelli uyum". İkinci boyut içerisinde yeniden bir sınıflandırmaya gidilerek, 1960'ların reform çabaları üzerine öğretim uyumu (bilimsel süreç, etkinlik güdümlü öğretim, keşfetme) ve çağdaş reform çabalarına dayalı öğretim uyumu (kavramsal değişim, projeye dayalı öğretim, sorgulama ve rehberlikli sorgulama) olarak ayrılmıştır (Friedrichsen, Van Driel ve Abell, 2011). Magnusson ve diğerleri'nin (1999), fen öğretim uyumu modellemesindeki alt boyutlara ilişkin tanımlamalar şu şekildedir:

- Bilgi verici öğretim; öğretmen merkezli bir öğretim uyumu boyutu olan bu yapı, öğretmenin fene ilişkin bilgileri konferans ya da tartışma yoluyla öğrencilere sunmasıdır.
- Akademik katılık; öğretmen merkezli bir öğretim uyumu boyutu olan bu yapı, öğrencilere zor problem ve aktivitelerle meydan okumadır.
- Süreç Temelli; öğrencilerin bilimsel süreç becerileri geliştirmelerine yardım etmektir.
- Yapararak deneyimleme (Etkinlik güdümlü öğretim); öğrenci merkezli bir öğretme-öğrenme uyumu olan yapararak deneyimleme, öğrencilerin deneyler üzerine pratik yaparak, materyallerle aktif olarak çalışmalarınıdır.
- Keşfetme; öğrenilmesi hedeflenen fen kavramlarının, öğrenciler tarafından keşfedilmesi için fırsatlar sağlama ve öğrencilerin araştırmaları boyunca dünya nasıl işlerin örneklerini keşfetme ve kendi ilgilerine yönelerek doğal dünyayı anlamalarıdır.
- Kavramsal değişim; öğrencilerin yeni ve yapılanmamış fikirlerinin doğruluğunun tartışıldığı bir bağlam içerisinde bu fikirlerine ilişkin yüzleştirme yapılarak bilimsel bilginin yapılandırılmasıdır.
- Projeye dayalı fen; gerçek dünya problemlerinin çözümü için araştırma yapma sürecine öğrencilerin dahil edilmesidir.
- Sorgulama; öğretimin doğasını araştırma merkezli olarak nitelendiren bir anlayışı sunar.
- Rehberlikli sorgulama; bilimin araçlarını kullanarak fiziki dünyayı anlamada sorumluluk paylaşan üyelerin oluşturduğu bir öğrenenler topluluğuyla bilgiyi araştırmak ve yapılandırmaktır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim uyumu hakkındaki incelemeler, öğrencilerin fen okur yazarlığını şekillendiren sınıf içi kararlar için önemli bilgiler sunmaktadır (Brown ve diğ., 2013; Campbell, Zuwallack, Longhurst, Shelton ve Wolf, 2014; Friedrichsen ve Dana, 2005; Park ve Oliver, 2008). Bu bakımdan fen bilimleri öğretmeni ve adaylarının PAB'ının tanımlanması ve yapılandırılması için öncelikle onların bilgi ve uygulamalarına ilişkin anlayışlarının sınırlarını çizen öğretim uyumlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerini hazırlayan eğitimciler, adayların meslek öncesi kariyerlerinde alan ve pedagojik içerikte ustalaşmalarına yardım edecek öğrenme fırsatlarıyla desteklemelidirler (Hume ve Berry, 2013; Schneider ve Plasman, 2011). Özellikle PAB'ın gelişimi öğrenme uygulamalarında gizlidir. Öğretmenler uygulamalar için harcadıkları zamanlarda düşüncelerini daha sofistیک bir hale sokar ve mesleki gelişimlerini ilerletmek için daha gerçekçi bilişsel değerlendirmelere olanak bulurlar (Schneider ve Plasman, 2011). Bunun yanında yapılan bazı araştırmalar, öğretimde uzmanlık sergileyen fen bilimleri öğretmenlerinin PAB'ını

keşfetme çalışmalarının da, aday öğretmenler için PAB'larını geliştirmede önemli faydalar sağlayacağını göstermektedir (Lee ve Luft, 2008). Ayrıca Loughran, Berry ve Mullhall (2006) uzman öğretmenlerin, aday fen bilimleri öğretmenlerinin PAB gelişimine yardımcı olacak pedagojik yaklaşımları açık hale getirmede mesleki deneyime sahip olduklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte ilgili alan yazında aday fen bilimleri öğretmenlerinin PAB gelişimlerinin; deneyimli öğretmen gözlemleri, sınıf içi uygulamalar ve işbirlikli çalışmalar gibi farklı pratikler üzerinden araştırıldığı görülmektedir (Appleton, 2008; Bozkurt ve Kaya, 2008; Henze ve diğ., 2008; Kopyla ve diğ., 2009; Loughran ve diğ., 2004; Park ve Oliver, 2008; Timur, 2011).

Fen Bilimleri Öğretmen Eğitimi ve Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ)

Öğretmen eğitimi küreselleşme, kültürel farklılık, hızlı bilgi artışı ve bilgi teknolojilerinin gelişimine cevap vermede giderek daha yoğun bir baskı altında kalmakta ve bu durum öğretmenlerin eleştirel ve analitik beceriler geliştirmelerini gerektirmektedir (De Simone, 2008). Bugünün öğretmen eğitim programları, öğretmenin teknik olarak karar verici modelinden, yansıtıcı ve uygulayıcı öğretmen modeline doğru kaymıştır. Bu modelde öğretmeyi ömür boyu öğrenme işlemi olarak gören öğretmenler, yansıtıcı ve uygulayıcı olma becerilerini geliştirmek zorundadırlar (Beck, 2007; Campbell ve diğ., 2015; Dias, Eick ve Brantley-Dias, 2011; Seung, Park ve Narayan, 2011).

Fen bilimleri eğitiminde uzun zamandır devam eden reform çalışmalarının en temel amacı, öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik öğrenme uygulamalarını sisteme dahil etmektir (McNall, Lott ve Wymer, 2009). Bu anlayış, dünyada bilginin araştırma, sorgulama ve kanıta dayalı anlamlandırıldığı eğitimsel paradigmalara yönelmeyi hedeflemektedir (Ruthven, 2011). Bu eğitimsel süreçler içerisinde öğrenenlerin kendilerine özgü bilgi yapılarını oluşturması ve gerçek yaşamın karmaşıklığını açıklığa kavuşturacak bilişsel yapılanmayı sağlamalarına rehberlik yapabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir (Yurdakul, 2010). Bugün fen bilimleri öğretmen eğitimi programları, adayları hazırlama, hızla değişen bilgiyi takip etme, hassas bir şekilde bilimsel ve sosyal konulara ilişkin anlayış geliştirme ve bilimle ilgili hem evrensel hem de yerel anlamda düşünmeyi biçimlendirmede eşsiz zorluklara sahip bir süreci içermektedir (Hestness, McGinnis, Riedinger ve Marbach-Ad, 2011). Reform yanlısı fen öğretmenlerinin yetiştirilmesi, ancak geleneksel normlara karşı çıkan ve yeni bir mesleki kimlik geliştirmeyi amaçlayan deneyimlerle mümkündür (Luehmann, 2007). Yore'ye (2001) göre, her öğretmen yetiştirme programı, eleştirel düşünme ve sorgulamanın bir parçası olmak zorundadır. Eleştirel düşünme ve sorgulama becerisi gelişmiş aday öğretmenler, karmaşık fen konularının öğretimine ilişkin problem durumunda, kendi eğitimsel çözümlerini etkili bir şekilde oluşturabilmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin, fen öğretimine ilişkin sağlam bilgi yapıları oluşturmaları, ancak karmaşık öğrenme ve öğretme problemleri ve teorileri üzerinde çalışmaları yoluyla mümkün hale gelebilir (Traianou, 2006).

PDÖ, eğitimde uygulanmış en yaratıcı pedagojik yöntemlerden biridir. PDÖ'nün temelleri Dewey'in "Yaparak ve Deneyerek Öğrenme" yaklaşımına dayanmaktadır (Dewey, 1938). Ayrıca Vygotsky'nin 1978'deki sosyal öğrenme teorisiyle desteklenen PDÖ yenilikçi bir öğrenme metodudur (Baturay ve Bay, 2010; Hmelo-Silver ve Barrows, 2006). PDÖ öğrenenlerin problem çözüme yeteneklerini ve bilgilerini geliştirmek için gerçek dünya problemlerinin kullandığı pedagojik bir yaklaşımdır (Albanese ve Mitchell, 1993; Hmelo-Silver, 2004; Weizman ve diğ., 2008). Problem merkezli öğrenme ortamlarında, öğrenenler gerçek bir bağlam içeren problem üzerine çalışırken kendi içerik bilgileri ve becerilerini uygulama fırsatlarına sahip olurlar (Dunlap, 2005). PDÖ uygulamalarının içeriği, pratik deneyimlere dayanan pedagojik bir vizyon olarak birçok alanda öğrencinin öğrenme sonuçlarına ilişkin (problem çözme, eleştirel düşünme, motivasyon, bilgiyi sürdürme) başarısını yansıtmaktadır (Pierrakos, Zilberberg ve Anderson, 2010). Barrows (2002), PDÖ'nün kilit önemini şu şekilde tanımlamaktadır; "Öğrenenlerin öğrenmek için neye ihtiyaç duyduklarını kararlaştırdıkları ve kayıp bilginin peşinden gittikleri çoklu bilişsel süreçlerdir." Bunun yanında PDÖ'nün asıl özelliği, ortaya koyulan problem durumlarının bir formülle ya da bir doğru cevap verilerek çözümlenmesi değil, problemlerin gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirilerek çözümlendiği oluşumlardır (Pease ve Kuhn, 2011).

PDÖ büyük ölçüde ilgi duyulan bir yöntem olarak özellikle de fen bilimleri eğitiminde dikkatleri üzerine çekmiştir (Duschl, 2008). PDÖ, fen bilimleri eğitiminde karmaşık olayların çözümlenmesinde öğrenenin ilgisini artıran bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Goodnough ve Cashion, 2006). Çoğunlukla gerçek dünya problemleri bağlamında fen bilimleri eğitimini yapılandırmak için uygulanmaktadır. PDÖ'nün fen bilimleri eğitimine en büyük katkısı, öğrenenlerin mevcut bilgisini yeni bilgileriyle birleştirmelerine imkân vermesidir (Pepper, 2009). PDÖ, özellikle lisans düzeyinde fen bilimleri öğretmen adaylarının anlayışlarını geliştirme ve mesleki eğitimlerinin nasıl ilerleyeceğini keşfetmede önemli bir pedagojik yapılanmayı ortaya koymaktadır (Goodnough, 2006). PDÖ, öğretmen adaylarının öğretim planlamaları ve tasarımları için kendi bilgi yapılarını gözden geçirme ve yapılandırmada bir araç olarak hizmet edebilir. Aynı zamanda PDÖ, öğretmen adaylarının özel bir disiplinle ilgili kavramları ve düşünceleri incelemesine ve bunu öğrenci anlayışını desteklemek için nasıl kullanması gerektiğine ilişkin bilişsel yapılanmayı da teşvik etmektedir (Goodnough ve Nolan, 2008). Loucks-Horsley ve diğerleri (2010) öğretmenlerin PDÖ uygulamalarıyla, öğretim uygulamalarına ilişkin durumları

sorgulayan ve işbirlikli öğrenme toplulukları yoluyla düşüncelerini paylaşan daha etkili uygulayıcılar olabildiklerini ifade etmişlerdir.

Son yıllarda PDÖ, çıkış noktası olan tıp okullarında olduğu gibi hizmet öncesi dönem öğretmen hazırlığında da etkili bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Goodnough ve Hung, 2008; McConnell ve diğ., 2008; Weizman ve diğ., 2008). Bu kapsamda ilgili alan yazın incelendiğinde fen bilimleri öğretmen eğitiminde PDÖ'nün etkisini araştıran pek çok çalışma karşımıza çıkmaktadır (Goodnough, 2006; Hung, 2006; Major ve Mulvihill, 2018; McConnell, Parker ve Eberhardt, 2013; Shin ve diğ., 2010; Sungur ve Tekkaya, 2006; Weizman ve diğ., 2008). Bu araştırmalardan McConnel ve diğerleri (2008, 2013), PDÖ'yü fen bilimleri öğretmenleri için alan ve pedagojik bilgiyi öğrenmelerine rehberlik etmede kullanılabilecek bir yöntem olarak sunmuşlardır. Araştırmacılar bu çalışmalarında fen öğretmenlerinin, öğretimlerini analiz etmek ve geliştirmek için sorgulama temelli bir pedagojik anlayışın uygulanmasına ilişkin örnekler ortaya koymuşlardır. Yine Weizman ve diğ., (2008), fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim bilgisini geliştirmede bir araç olarak PDÖ'nün nasıl kullanıldığını gösteren en kapsamlı araştırmalardan birisini yapmışlardır. Araştırmacılar, PDÖ'nün tıp eğitiminde olduğu gibi öğretmen eğitiminde de etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermişlerdir. Weizman ve diğerleri (2008), her iki meslek grubu bakımından PDÖ'nün uygulanmasındaki benzerliği şu şekilde ifade etmişlerdir; "Doktorların ve fen bilimleri öğretmenlerinin olgulara ilişkin aldıkları kararlar bağlamında, farklılıklar olmasına rağmen (doktorların kararları genellikle bireysel hastalarla, fen öğretmenleri ise farklı ihtiyaç ve hedefleri olan öğrenci gruplarıyla ilgilidirler), aynı zamanda pek çok benzerlikleri de vardır." (s. 4). Araştırmacılar her iki meslek grubundaki bireylerin PDÖ uygulamaları bağlamında benzer yanlarını şöyle tanımlamaktadırlar:

- Güçlü kavramsal anlayış; doktorlar doğru teşhisi koymak için hızlı ve kesin bir şekilde hatırlanabilen güçlü bir tıp bilgisi anlayışına ihtiyaç duymaktadırlar. Benzer şekilde öğretmenlerde öğreteceği geniş ve derin konu alan bilgisi anlayışına ihtiyaç duymaktadır.
- Bilgiyi uygulama yeteneği; yeni ve beklenmedik bağlamlar içerisinde bilgiyi hatırlama ve uygulama yeteneği, çalışmalar içerisinde problemlerin çözümü için gereklidir.
- Eksik bilgiyle düşünme yeteneği; sadece birkaç gerçeği bilerek, doktorlar tipik olarak sorular sorar ve daha fazla bilgi elde etmek için birkaç test sıralarlar. Öğretmenler de benzer görevlerle karşı karşıya gelirler. Öğretmenler, öğrencileri için en iyi olabilecek öğrenme durumlarının ne olduğuna ilişkin karar almalarında, öğrencilerin bilgileri, motivasyonları ve bireysel öğrenme ihtiyaçları hakkında sınırlı bilgiyi kullanmak zorundadırlar.
- Kendi kendine bağımsız öğrenme motivasyonu; tıp okullarında uygulama içinde bir kez edindiği bilgiye bel bağlamayan doktorlar gibi öğretmenlerde öğreteceği konu üzerinde güncelleme yapmak zorundadır. Dahası öğretmenlerin eğitim standartlarındaki değişimler ve fen bilimleri eğitimi hakkındaki güncel düşüncelerden haberdar olmaya ihtiyaçları vardır.

Çalışmanın Amacı ve Problem Durumu

İlgili alan yazın incelendiğinde fen bilimleri öğretmen eğitimine ilişkin birçok hizmet öncesi mesleki gelişim uygulama örneği sunulmaktadır. Bu uygulamalara baktığımızda birçoğunun fen bilimleri öğretmenleri ve adaylarının alan bilgileri ve pedagoji bilgilerine ilişkin mevcut durumu tespit ettikleri görülmektedir (Demirdöğen, Hanuscin, Uzuntiryaki-Kondakçı ve Köseoğlu, 2016; Grobschedl, Harms, Kleickmann ve Glowinski, 2015; Fraser, 2016; Karal ve Alev, 2016; Mavhunga ve Rollnick, 2016; Mthethwa-Kunene, Onwu ve Villiers, 2015; Sinelnikov ve diğ., 2015). Bunun yanında son yıllarda yine birçok uluslararası çalışmanın, özel bir fen konusu bağlamında aday öğretmenlerin PAB yapısını geliştirmeyi amaçlayan mesleki uygulamaları içerdiği anlaşılmaktadır (Akerson ve diğ., 2015; Appleton, 2008; Barnett ve Friedrichsen, 2015; Bertram ve Loughran, 2012; Brown ve diğ., 2013; Cite, Lee, Menon ve Hanuscin, 2017; Chan ve Yung, 2015; Faikhamta, 2013; Henze ve diğ., 2008; Iserbyt, Ward ve Li, 2015; Nilson ve Loughran, 2012; Nilsson ve Vikström, 2015; Taber, 2014; Weizman ve diğ., 2008). Bu çalışmalarda daha çok araştırma, sorgulama, tartışma, problem ve proje temelli öğrenme yöntemleriyle fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB yapılarının geliştirilmesi amaçlanmıştır (De Simone, 2008; McConnell ve diğ., 2013; Weizman ve diğ., 2008; Zhang ve diğ., 2010). Ancak ulusal çalışmalar incelendiğinde ise bir çoğunun fen bilimleri öğretmenleri ve adaylarının mevcut alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve PAB yapısına ilişkin durum tespiti çalışmalarını içerdiği anlaşılmaktadır (Bardak ve Karamustafaoglu, 2016; Bozkurt ve Kaya, 2008; Canbazoglu, 2008; Canbazoglu, Demirelli ve Kavak, 2010; Kartal, Yamak ve Kavak, 2017; Mıhladı, 2010; Mıhladı ve Timur, 2011). Bunun yanında öğretmen adaylarının PAB yapılarını geliştirmeye yönelik deneysel çalışmaların çok sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir (Timur, 2011). Ayrıca bu çalışmalar incelendiğinde, fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB yapılarını geliştirmek için problem temelli bir mesleki gelişim uygulamasını içermedikleri görülmüştür. İfade edilen bu açıklamalara dayalı olarak fen bilimleri öğretmen adaylarının lisans dönemi hazırlıklarında PAB yapılarını sorgulayıp, geliştirebilmelerine olanak sağlayacak mesleki öncesi deneyimlere ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu çalışmanın

amacı, öğretim süreçleri içerisinde alınmış pedagojik problem durumlarının kullanıldığı PDÖ uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB gelişimlerine olan etkisini araştırmaktır. Bu kapsamda ilk olarak iki ayrı öğrenme grubu oluşturularak, PDÖ uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB gelişimi üzerine etkisinin deneysel olarak sınanması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır:

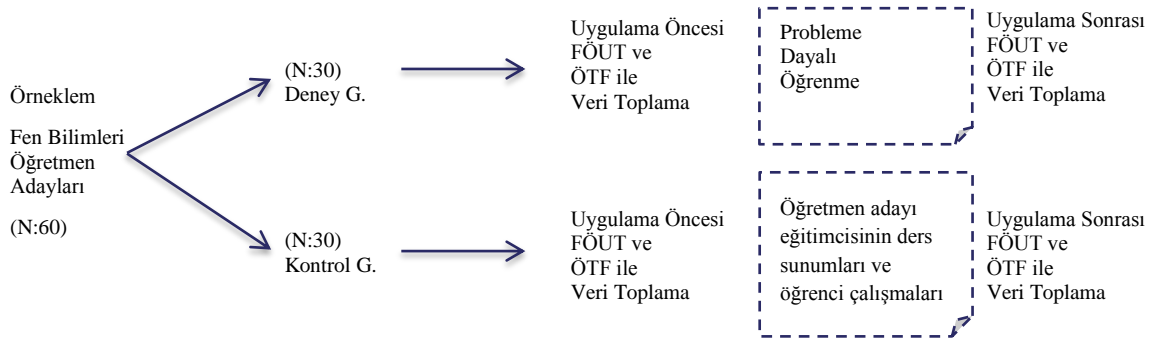
1. PDÖ uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretim uyumu gelişimlerine etkisi nedir?
2. PDÖ uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının program bilgisi gelişimine etkisi nedir?
3. PDÖ uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretim stratejisi, yöntem ve teknik bilgisi gelişimine etkisi nedir?
4. PDÖ uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenciyi anlama bilgisi gelişimine etkisi nedir?
5. PDÖ uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının değerlendirme bilgisi gelişimine etkisi nedir?

Bu araştırma, fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB yapısının, PDÖ süreçleri içerisinde sorgulama ve araştırma yollarını kullanarak nasıl şekillendiğini ve öğretimsel kararların ne tür deliller yoluyla alındığına ilişkin deneysel uygulama örneğini sunmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, PDÖ yönteminin fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB gelişimine etkisi inceleyen deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz (sistemik) deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen, bir gruba yapılan uygulamanın etkisinin ön ve son ölçüm puanları ile karşılaştırılmasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Deneysel desen, neden ve sonuç ilişkisini test etmenin en güvenilir yoludur (Fraenkel ve Allen, 2006). Bu desen, uygulama gruplarının denk olma olasılığını artırmak için kullanılmaktadır. Bunun için öncelikle geçmiş ilgili araştırma sonuçları, araştırmacının deneyimleri ve ön test puanları dikkate alınarak denek çiftleri oluşturulur. Daha sonra oluşturulan bu çiftler deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak dağıtılır (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Araştırmanın deneysel tasarım modeli Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın Desenine İlişkin Model.

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB gelişimlerine ilişkin detaylı veri elde etmek için hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem pragmatik bir zemin üzerinde bilgi iddialarını temellendirme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2003). Bu bağlamda karma yöntem bir dizi çalışma içerisinde nicel ve nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasını içeren araştırmaları temsil etmektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Bu çalışmada PDÖ uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla iç içe geçmiş karma model tasarımı kullanılmıştır. Creswell ve Clark (2007) iç içe geçmiş karma modeli, deneysel bir uygulama öncesi ve sonrası elde edilen nicel verilere ek olarak uygulama grubundan uygulama öncesi ve sonrasında nitel veriler toplanarak bu iki veri türünün birbirine destek sağlaması olarak tanımlamışlardır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin fen bilimleri öğretmenliği programı üçüncü sınıfında öğrenim gören toplam 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere her iki uygulama grubuna 30’ ar öğretmen adayı seçilmiştir. Deney grubu 17 kız, 13 erkek, kontrol grubu 15 kız, 15 erkek öğretmen adayından oluşmuştur. Uygulama gruplarının belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme

yöntemlerinden sistematik seçim yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede bireyleri seçerken belirli ölçütlere göre oluşturulmuş sistematik bir yöntem kullanılır (Büyüköztürk ve diğ., 2010; Şenol, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda uygulama gruplarının denk olmasında ölçüt birim olarak adayların altı yarıyıl sonundaki akademik başarı puanı ortalamaları dikkate alınmıştır. Gruplara seçim için öğretmen adayları akademik başarı puanı ortalamalarına göre en yüksekte başlayarak aşağıya doğru sıralanmıştır. Bu sıralama içerisinde en yüksek ortalama puana 3.62, en düşük ortalama puanın ise 2.08 olduğu görülmüştür. Bu sıralamanın ardından deney ve kontrol grupları ilk aşamada A ve B grubu olarak isimlendirilmiştir. Bu iki gruba örneklem seçimi yapıldıktan sonra yine olasılık temelli bir seçim yapılarak deney (B) ve kontrol (A) grupları olarak belirlenmiştir. Bu örneklem seçim işlemi akademik ortalaması en yüksek ilk seçilen öğretmen adayı A grubuna, ardından ikinci en yüksek akademik ortalamaya sahip öğretmen adayı B grubuna olacak şekilde sırasıyla tüm örneklem bu sistematığe uygun bir şekilde dağıtılmıştır. Seçim işlemi sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının tümünün akademik puan ortalaması 2.67, kontrol grubunda yer alan adayların ise 2.74 olarak hesaplanmıştır.

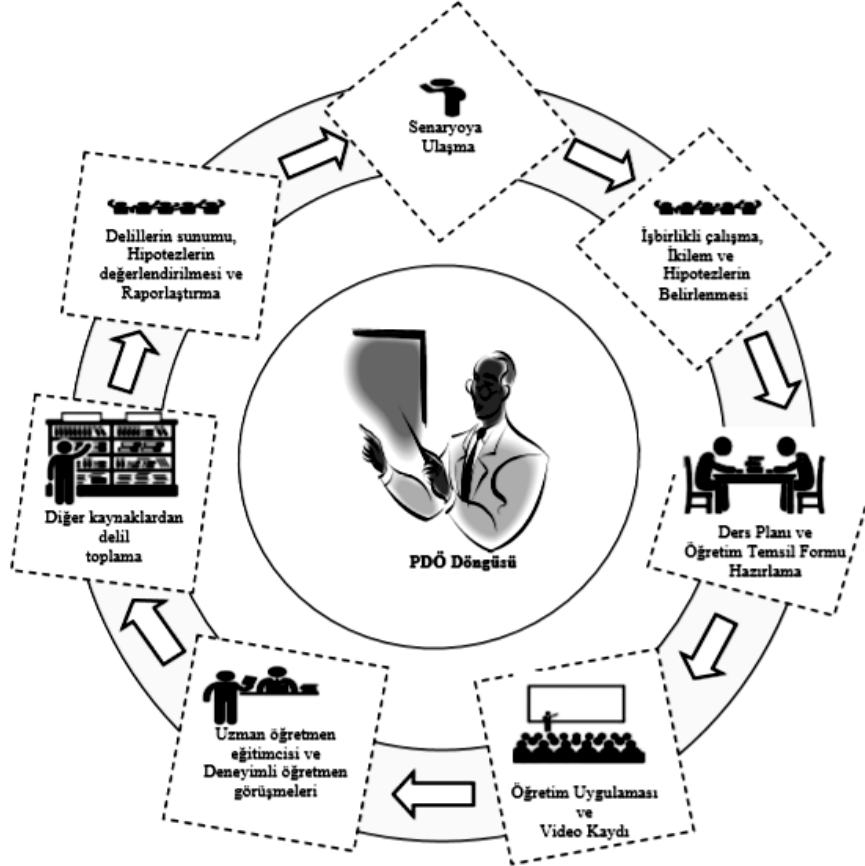
Uygulama Süreci

PAB, konu alanı ve pedagoji olmak üzere iki ayrı bilgi boyutunun en etkili şekilde harmanlandığı yapıyı ifade etmektedir. Bu kapsamda araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının konu alanı ve pedagojik bilgisi gelişimlerine PDÖ yönteminin etkisini sınamak amacıyla lisans programının yedinci dönemde okutulmakta olan *İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi* ile *Özel Öğretim Yöntemleri* dersleri seçilmiştir. Konu alan bilgisi için içerik olarak *vücudumuzdaki sistemler*, Pedagoji bilgisi için ise *öğretim uyumu, program, öğrenciyi anlama, strateji, yöntem ve teknik* ile *değerlendirme bilgisi* konuları belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarından uygulama öncesinde beşer kişiden oluşan altı PDÖ grubu oluşturulmuştur. Deney grubu öğretmen adayları *insan anatomisi ve fizyolojisi* ile *özel öğretim yöntemleri* derslerinde her hafta biri konu alanı biride pedagojik olmak üzere iki adet problem senaryosu üzerinde çalışmışlardır. Alan bilgisi derslerinde kullanılan problem senaryoları *vücudumuzdaki sistemler* konularına ilişkin olarak ders kitapları, tıp ve sağlık alanındaki kaynaklar ve uygulamanın yapıldığı programda on yıl boyunca bu dersi yürütmekte olan bir eğitimcinin desteği alınarak sinir, endokrin, sindirim, dolaşım, solunum, boşaltım olmak üzere altı içerikte hazırlanmıştır. Alan eğitimi dersi problem senaryoları ise yoğun bir alan yazın taraması yapılarak hazırlanmıştır (Abell, Appleton ve Hanuscin, 2010; McConnel ve diğ., 2008; Mc Connell, Parker ve Eberhardt 2013; Shin ve diğ., 2010; Torp ve Sage, 2002; Weizman ve diğ., 2008). Bu kapsamda alan eğitiminde kullanmak için problem senaryoları, yurtdışında fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB eğitiminde kullanılan öğretim problem senaryoları örnek alınarak hazırlanmıştır (bkz. Ek A). Hazırlanan problem senaryoları PAB alt bileşenlerine odaklanarak hazırlanmış olup, fen derslerine ilişkin öğrenme-öğretim kesitlerine dayanmaktadır. Bu problem senaryoları, öğretmen adayları için öğretmen ve öğrenci aksiyonları, fen bilimlerinde bilginin yapılandırılması, program, öğrencilerin kavram yanılgıları ve öğrenme zorlukları, öğretimde yöntem ve teknikler ile öğrenci değerlendirmesi üzerine kurgulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları, internet üzerinden açılmış olan "*Fen Bilimleri Öğretmen Adayı Eğitiminde PDÖ Deneyimleri*" isimli bir grup sayfası aracılığıyla her hafta iki problem senaryosuna erişmişlerdir. Bu grup sayfası aynı zamanda uygulama öncesinde iki hafta boyunca PDÖ yöntemine ilişkin uygulama örneklerini sunan videoların gösterilmesi ve bu örneklerle ilişkin öğrenci düşüncelerinin paylaşılması amacıyla da kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları PDÖ uygulama raporlarını da bu sayfa aracılığıyla araştırmacıya ulaştırmışlardır. Bu grup sayfası aynı zamanda deney grubundaki tüm öğretmen adaylarının haftalık problem senaryosuna ulaşip ulaşmadıklarına ilişkin olarak araştırmacıya fikir vermiştir. Yine araştırmacı haftalık problem senaryosunu incelemeyen öğretmen adaylarına bu sayfa üzerinden uyarı mesajı göndermek yoluyla iletişime geçmiştir. PDÖ grupları uygulama yapılan her iki ders içinde yeni bir problem senaryosuna önceki haftaki problem senaryosu çözüm raporunu teslim etmelerinin ardından ulaşmışlardır. Deney grubu öğretmen adayları her iki ders için kullanılan problem senaryolarına ilişkin toplamış oldukları bilgileri tartışmak ve problem çözüm raporlarını sunmak için diğer problem senaryosuna geçmeden bir gün önce kendileri için ayrılan iki saatlik oturumlara katılmışlardır. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının insan anatomisi ve fizyolojisi ile özel öğretim yöntemleri dersleri için kullandıkları PDÖ süreçleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Deney grubunda yer alan fen bilimleri öğretmen adayları haftalık problem senaryoları üzerinde çalıştıktan sonra ortaya birden fazla ikilem ve hipotez ortaya koymuşlardır. Ancak nihai araştırma sürecinde sadece bu ikilem ve hipotezlerden birisini dikkate alarak deliller toplamışlardır. Örnek ikilem ve hipotezler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Grup üyeleri pedagojik problemin çözümüne ilişkin ortaya koydukları hipotezi test etmede üyelerden birini öğretim uygulaması için seçmişlerdir. PDÖ grupları, arkadaşlarının öğretim uygulamalarını kaydederek, daha sonrasında bu kayıtları, hipotezlerini değerlendirmek için kullanmışlardır. Bunun yanında ayrıca PDÖ grupları problem çözümü için deneyimli öğretmenler, uzman öğretmen eğitimcileri ve çeşitli kaynaklardan bilgiler toplamışlardır. Uygulamanın son aşamasında PDÖ grupları, araştırma süresince topladıkları delilleri analiz etmek için bir araya gelmişlerdir. Uygulamalar sonucunda tüm PDÖ grupları bir araya gelerek kendi ikilemlerini, hipotezlerini ve delillerini birbirleriyle paylaşmışlardır. Deney grubunun pedagojik problem üzerinde çalışma süreçlerine ilişkin döngü Şekil 3'te gösterilmiştir.

Tablo 1
PDÖ Gruplarının Problem Senaryolarına İlişkin İkilem ve Hipotez Örnekleri

İkilem	Hipotez
“Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını sorgulamada onları özel pedagojik uygulamalara nasıl yönlendirebiliriz?”	“Eğer biz öğrencilerimiz için keşfetme ve sorgulama temelli öğrenme deneyimlerini dersle bütünleştirirsek, onlar öğrenim aşamaları boyunca var olan eksik ve yanlış bilgileri üzerine çıkarım yapma imkânı bulacaklardır.”
“Öğrencilerin konuya ilişkin bilgi ve kavramları yapılandırmalarında doğrudan düzenleyiciler olmaları için değerlendirme aktivitelerini nasıl kullanabiliriz?”	“Eğer biz dersin hedefleriyle bağlantılı olarak öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili dersin belirli aşamalarda teşhis edici değerlendirme tekniklerini kullanırsak, öğrenciler kendi öğrenmeleri hakkında sorgulama imkânı bulacaklardır.”



Şekil 3. PAB Gelişimi PDÖ Deneysel Tasarım Modeli (Çizimler www.canstockphoto.com adresinden alınmıştır.)

Tablo 2
İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi ile Özel Öğretim Yöntemleri Derslerindeki PDÖ Süreçleri

Konu Alanı Dersi (İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi)	Alan Eğitimi Dersi (Özel Öğretim Yöntemleri)
<p>Aşama 1. Grup üyelerinin problem senaryosunu okumaları</p> <p>Aşama 2. Başlangıç grup tartışmaları</p> <ul style="list-style-type: none"> • Senaryoya ilişkin ne bilmekteler? • Senaryonun çözümü için neyi bilmeye ihtiyaçları var? • Problem durumuna ilişkin hipotezlerin kurulması? 	<p>Aşama 1. Problem Senaryosu Üzerinde Çalışma</p> <ul style="list-style-type: none"> • PDÖ gruplarının problem senaryosunu okuma ve anlamaları • Problem senaryosuna ilişkin ikilemlerin oluşturulması • Probleme ilişkin öğretim hipotezlerinin kurulması • Hipotezleri test edilmesi için uygulama planının hazırlanması

Tablo 2 –Devam

Konu Alanı Dersi (İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi)	Alan Eğitimi Dersi (Özel Öğretim Yöntemleri)
Aşama 3. PDÖ Grubu üyelerinin bireysel olarak problemin çözümü için gerekli ön bilgiler üzerinde çalışmaları	Aşama 2. Öğretim Kararı Alma Döngüsü
Aşama 4. İkinci grup tartışmaları	<ul style="list-style-type: none"> • PDÖ gruplarının konulara ilişkin ortak ders planı hazırlaması • PDÖ gruplarının öğretime ilişkin büyük fikirlerini belirlenmesi (Öğretim temsil formunun doldurulması) • PDÖ gruplarından bir fen bilimleri öğretmen adayının öğretim uygulamasını gerçekleştirmesi • Öğretim uygulamasına ilişkin video kayıtlarının alınması
<ul style="list-style-type: none"> • Probleme ilişkin şurada ne bilmekteler? • Grup üyelerinin hala neyi bilmeye ihtiyaçları var? • Hipotezlerin yeniden gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi, • Öğrenme konularının öncelik sırasına karar vermek ve araştırma görevlerini tanımlamak. 	Aşama 3. Dış Destek Toplantıları
Aşama 5. Araştırma sürecinin gerçekleştirilmesi (İnternet, kütüphane, uzman görüşmeleri ve deneysel aktiviteler)	<ul style="list-style-type: none"> • Fen öğretmen eğitimcisi uzman desteği • Deneyimli fen öğretmenleriyle görüşmeler
Aşama 6. Grup üyelerinin araştırma bulgularını işleme koymak için toplanması	Aşama 4. Delillerin İşlenmesi
Aşama 7. Öğrenme konularının yeniden gözden geçirme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim uygulaması video kayıtlarının izlenmesi ve analizi • Ders planları ve içerik temsili formlarının gözden geçirilmesi • Grup delillerinin sunulması • Deliller ışığında test edilen hipotezlerin gözden geçirilmesi • PDÖ gruplarının ortaya koymuş oldukları dilemmaları çözmek için geliştirmiş, oldukları yeni stratejilerin tartışılması • Araştırma sonuçlarının raporlaştırılması
Aşama 8. Amaçlar ve tavsiye edilen eylemlerin savunulması	
Aşama 9. Hipotezlerin desteklenmesi veya çürütülmesi için öğrenilen bilgiler ışığında tartışma	
Aşama 10. Sonuçların özetlenmesi ve çözüm raporunun sunulması aşamalarını içermiştir	

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları ise hem insan anatomisi ve fizyolojisi hem de özel öğretim yöntemleri derslerinde konu alanı ve pedagoji bilgilerini sorumlu öğretim elemanının ders anlatımları ve kendilerinin aktif uygulamalarıyla biçimlendirmişlerdir. Dersten sorumlu öğretim elemanı kontrol grubunda insan anatomisi ve fizyoloji dersinin konu içeriğini kendisi anlatmış ayrıca öğrenciler ile karşılıklı soru cevap şeklinde devam eden süreçlerle ders işlemiştir. Özel öğretim yöntemleri dersinde ise öğretim elemanı her hafta konu içeriğini öğrencilere anlatmış, ardından konu içeriklerini kapsayan ders içi uygulamalar ve öğrenci ödevleriyle süreci yürütmüşlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Fen Öğretim Uyum Testi (FÖUT) ve Öğretim Temsil Formu (ÖTF) kullanılmıştır. Tablo 3'te bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının PAB'a ilişkin hangi bilgi boyutunu ölçmede kullanıldığı gösterilmiştir.

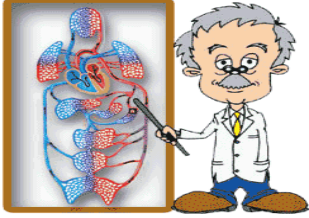
Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve İnceledikleri PAB Boyutları

Bilgi Boyutu	Veri Kaynakları	
	Fen Öğretim Uyum Testi (FÖUT)	Öğretim Temsil Formu (ÖTF)
Öğretim Anlayışı	x	
Program Bilgisi		x
Öğrenciyi Anlama Bilgisi		x
Strateji, Yöntem ve Teknik Bilgisi		x
Değerlendirme Bilgisi		x

Fen Öğretimi Uyum Testi (FÖUT). FÖUT'un hazırlanmasında ilk olarak alan yazında PAB yapısını çoktan seçmeli test tekniğiyle ölçmeyi amaçlayan çalışmalar incelenmiştir (Carlson, 1990; Cobern ve diğ., 2013; Kromrey ve Renfrow, 1991; Park, Suh ve Seo, 2017; Rohaan, Taconis ve Jochems, 2009; Schuster ve diğ. 2007). Bu kapsamda Schuster ve diğerleri'nin (2007) "*The Multiple-Choice Question (MCQ)*" adını verdikleri test geliştirme çalışmaları örnek model olarak tercih edilmiştir. Bu modeldeki test soruları alışlagelmiş geleneksel çoktan seçmeli testler gibi bir doğru cevap ve bunun yanında çeldiriciler olarak adlandırılan birkaç yanlış düşünceyi içermemektedir. Bunun yerine MCQ testi, fene ilişkin bir bilginin öğretmen tarafından bilinen bir ürün olarak sunulmasından, sorgulama yoluyla bir fen öğrenme oluşumunu ifade eden çoktan seçmeli

maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca testteki maddelerin her bir seçeneği dört temel düşünce formunu içermektedir. Bunlar: doğrudan bilgilendirme, doğrudan etkileşim, rehberlikli sorgulama ve keşfetmedir. Bu araştırma için hazırlanan fen öğretim uyumu testinin her bir maddesi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, vücudumuzdaki sistemler konularına ilişkin örnek bir öğretim kesitini içeren problem senaryosudur. İkinci bölüm, problem senaryosunun çözümünde hangi tür öğretimin etkili olacağına ilişkin dört adet seçeneği içermektedir. Üçüncü bölüm ise ikinci bölümde seçilen öğretim yaklaşımının neden tercih edildiğine ilişkin soruyu içermektedir. Sinir, endokrin, dolaşım, solunum, sindirim ve boşaltım sistemleri konularını içeren toplam altı fen öğretim uyumu test maddesi hazırlanmıştır. Bu testten en yüksek 24 puan, en düşük 6 puan alınabilmektedir. Fen öğretim uyum testi pilot çalışması için fen bilgisi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden 112 öğrenciye bu test uygulanmıştır. Uygulama sonucu testten alınan ortalama puanın 17.24, standart sapmanın 4.18 olduğu görülmüştür. Bu uygulama sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (α) .68 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ortaokullarda görevli 24 fen bilimleri öğretmenine mail yoluyla ulaşılarak üçer ay arayla iki defa uygulanan testin, test tekrar test güvenilirliği sonuçlarına göre her iki uygulamanın puanları arasında orta düzeyde bir korelasyon ilişkisi bulunmuştur ($r = .61, p < .05$). Bu çalışmada kullanılan fen öğretim uyumu test maddelerinden bir örnek aşağıda Şekil 4'te verilmiştir.



Kenan öğretmen 6. sınıf fen bilimleri dersinde, kanın insan vücudunda nasıl dolaştığını öğretmek istemektedir. Kenan öğretmen bunun için büyük ve küçük kan dolaşımının vücudumuzda nasıl gerçekleştiğini ve bu dolaşımarda görev alan yapıların neler olduğunu öğrencilerine öğreteceği bir ders planlamaktadır. Kenan öğretmen ilk olarak öğrencilere, küçük ve büyük kan dolaşımının vücudumuzda nasıl gerçekleştiğine ilişkin kendilerinin uygulama yapacakları üzerinde dolaşım sistemine ait yapılar ve dolaşım yollarının olduğu karton levhaları vermeyi planlamaktadır. Daha sonra öğrencilerden küçük ve büyük kan dolaşımının vücudumuzda nasıl gerçekleştiği ve hangi yapıların bu dolaşımarda görev yaptıklarına ilişkin tahminlerini bu levhalar üzerine işaretlemelerini isteyecektir. En sonunda ise Kenan öğretmen küçük ve büyük kan dolaşımının nasıl gerçekleştiğini kendisine ayırmış olduğu karton levha üzerine çizip, tüm sınıfa göstererek, öğrencilerinin kendi tahminlerini değerlendirmelerini planlamaktadır.

Yukarıdaki öğretim yaklaşımının aksine Kenan öğretmen kanın dolaşımı konusunu öğrencilerine daha farklı bir yaklaşımla nasıl etkili bir şekilde öğretebilir sorusunun cevabını aramaktadır. Kenan öğretmenin yerinde sen olsaydın aşağıdaki yaklaşımlardan hangisini tercih ederdin?

- İlk olarak kan dolaşımının vücudunuzda nasıl gerçekleştiğini ve dolaşım esnasında kanın nerelerden geçtiğini açıkladım. Daha sonra öğrencilerden kan dolaşımıyla ilgili sorular aldım. Öğrencilerin bu sorularına cevaplar verdim. Dolayısıyla bu şekilde öğrenciler kanın dolaşımını anlamış olurlardı.
- İlk olarak kan dolaşımının vücudumuzda nasıl gerçekleştiğini ve dolaşım esnasında kanın vücudumuzda hangi yapılardan geçtiğini açıkladım. Ardından öğrencileri gruplara ayırarak onlara beyaz bir karton, kan dolaşımında yer alan yapılara ilişkin magnet ve kanın vücudumuzda dolaşım yönünü göstermek için renkli ok magnetleri verdim. Daha sonra her bir grubun kanın dolaşım süreçlerini tartışmalarını ve verilen materyaller kullanarak kanın dolaşımına ilişkin düşüncelerini bu etkinlik üzerinde sergilemelerini istedim. En sonunda da kendi hazırlamış olduğum dolaşım sistemi etkinliğini onlara göstererek kendi hazırladıklarıyla karşılaştırmalarını istedim.
- Öğrencilerime sizce kan vücudumuzda nasıl dolaşır sorusunu sorardım ve sorunun cevabı düşünmelerini istedim. Ardından öğrencilerin fikirlerini aldım ve bu fikirleri nasıl edindiklerini ifade etmelerine fırsat verdim. Sonrasında öğrencilerin düşüncelerindeki doğru ve yanlışları, kendi ifade ettikleriyle diğer öğrencilerin ifadelerini karşılaştırarak bulmalarını sağladım.
- Adım adım ilerleyerek öğretmezdim. Onun yerine öğrencilerime kan vücudumuzda nasıl dolaşır sizce, bu sorunun cevabı olarak bir sayfaya çizim yapmalarını istedim. Ve onlardan bu çizimlerini sırasıyla göstermelerini isteyerek her bir öğrencinin bu çizimlere ilişkin fikirlerini aldım. Onlar kanın dolaşım sistemini doğru açıklayabilen fikirler ortaya koyabilir veya koyamazlardı. Fakat bu durum öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini destekleyen veya çürüten argümanları oluşturmalarına fırsat verecektir.

Tercih ettiğin cevabı seçme nedenini nasıl açıklarsın?

Şekil 4. Fen Öğretim Uyum Testi Örnek Maddesi.

Öğretim Temsil Formu (ÖTF). ÖTF, Loughran'ın 2004 yılında fen bilimleri öğretmenlerinin özel bir fen konusunda PAB yapılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, ÖTF'nin son yıllarda PAB alanında çalışan araştırmacılar tarafından en çok kullanılan veri toplama tekniklerden birisi olduğu görülmektedir (Bertram ve Loughran, 2012; Hume ve Berry, 2011; Loughran ve diğ., 2004; Nilsson ve Loughran, 2012; Rollnick ve diğ., 2008; Williams, Eames, Hume ve Lockley, 2012). ÖTF bir fen konusuna ilişkin öğrenme ve öğretim anlayışının sorgulanması esasına dayandığından, fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitiminde kullanılabilir önemli bir araç olarak görülmektedir (Abel, 2007; Loughran ve diğ., 2004; Loughran ve diğ., 2006). ÖTF, sekiz basamaklı bir soru yapısı ve her soru karşısında öğretmen adayının o soruya ilişkin var olan temel fikirlerini yazacağı boş alanlar şeklinde tasarlanmıştır. Örnek maddeler Tablo 4'te gösterilmiştir. Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adayları altı konu alanı içerisinde (sinir, endokrin, dolaşım, solunum,

sindirim, boşaltım) hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası fikirlerini PAB içerik temsil formuna belirtmişlerdir.

Tablo 4
ÖTF Örnek Soruları

Konu	Fikir A	Fikir B
Bu konuya ilişkin öğrencilerinin neyi öğrenmelerini amaçlamaktasın?		
Bu konuya ilişkin başka ne bilmektesin? (Öğrencilerinin henüz bilmesini istemediğin fikirler)		

Veri Analizi

Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin her ikisinde yer aldığından eş zamanlı olarak nicel ve nitel analiz tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda Onwueegbuzie ve Teddlie'nin (2003), her iki veri türünün analiz sürecini içeren modeli bu araştırma için tercih edilmiştir. Bu araştırmanın veri analizi için tercih edilen iki aşama şunlardır:

Verilerin azaltılması. Nicel veri betimleyici istatistik kullanılarak analiz edilir, nitel veriler betimleyici tema kullanılarak kategorileştirilir.

Verilerin sergilenmesi. Her iki kaynaktan veri grafiksel ve matrisel görsel kullanılarak organize edilir ve sunulur.

Fen Öğretim Uyum Testi (FÖUT) Analizi. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarına deneysel işlem öncesi ve sonrası uygulanan FÖUT ile elde edilen verilerin analizinde iki yol izlenmiştir. Birincisi her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının farklı içerik konularının öğretimi bakımından seçmiş oldukları yaklaşıma göre kişi sayısı ve yüzdelik dağılımları hesaplanmıştır. İkinci aşamada ise deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının, FÖUT'un her maddesinin altında seçtikleri yaklaşıma ilişkin gerekçeleri, Magnusson, Krajcik ve Borko'nun (1999) dokuz boyutlu fen öğretim uyumu kategorilerine göre betimlenmiştir. Araştırma verilerinin analiz güvenilirliğini sağlamak amacıyla başka uzman analizcilerle karşılıklı kodlama ve puanlama yapılması önemlidir. Birden fazla araştırmacının veri analizinde birlikte çalıştığı durumlarda, kodlama güvenilirliğine ilişkin bir çalışma yapmak gerekir. Bu durumda araştırmacılar, aynı veri setlerini kodlar ve ortaya çıkan kodlama benzerlikleri ve farklılıkları sayısal olarak karşılaştırılıp bir kodlama yüzdesine ulaşılır. Bu tür çalışmalarda en az % 70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerekir (Yıldırım ve Simsek, 2011). Miles ve Huberman (1994), nitel verilerin kodlanmasında araştırmacılar için " $Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100$ " formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın hesaplanacağını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada verilerin analiz güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar ve başka bir fen öğretmeni adayı eğitimcisi karşılıklı olarak 24 adayın FÖUT'daki açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtları Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) tarafından oluşturulan kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda araştırmacılarından birisi ile fen öğretmeni adayı eğitimcisinin kodlamaları arasındaki tutarlılık oranı % 78 olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde diğer araştırmacı ve fen öğretmeni adayı eğitimcisi arasındaki kodlama tutarlılık oranı ise % 72 olduğu görülmüştür. Bu oranlar verilerin analizinde güvenilirlik bakımından yeterli kabul edilmektedir.

Öğretim Temsil Formu (ÖTF) Analizi. Deney ve kontrol grubu öğretmen adayları uygulama öncesi ve sonrası altı farklı öğretim konusunda ÖTF'de yer alan sekiz açık uçlu soruyu yanıtlamışlardır. Öğretmen adaylarının bu sorulara vermiş oldukları yanıtları analiz etmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir puanlama ölçeği (rubrik) hazırlanmıştır. Bu ölçek, nitel verileri sayısal hale getirmek için her açık uçlu soruya karşılık gelecek ideal fikirleri içermektedir. Bu puanlama ölçeğinin hazırlanmasında, Saeli, Perrenet ve Jochems'in (2012) öğretim temsil formu değerlendirme ölçütlerini ele aldıkları çalışma temel alınmıştır. Araştırmacılar formu değerlendirmede kullanılacak ölçütleri, deneyimli ve iyi eğitilmiş öğretmen fikirleri olarak belirlemişlerdir. Bu araştırmada da ÖTF analizlerinde kullanılmak üzere ideal fikir kriterleri yazılırken dört deneyimli fen bilimleri öğretmeni ve iki fen öğretmeni adayı eğitimcisi destek alınmıştır. Araştırmacı tarafından yazılan ideal fikirler deneyimli öğretmenler ve öğretim üyeleriyle toplam dört oturumluk bir müzakerenin ardından belirlenmiştir. Bu kapsamda vücudumuzdaki sistemler konularına ilişkin altı ayrı ÖTF puanlama ölçeği hazırlanmıştır. Saeli ve diğerleri (2012) bu veri analizlerinin nitel doğası bakımından öğretmen adaylarının ÖTF'ye vermiş oldukları cevapların, ideal fikirleri tam anlamıyla karşılayamayacağını fakat benzer ifadelerin pozitif olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. ÖTF'nin değerlendirilmesi için dört seviyeli bir puanlama hazırlanmıştır. Bunlar: eğer hiçbir cevap vermemişse veya geçersiz cevap ise "Boş", eğer ideal fikirlerin 1/3'ünü karşılıyorsa "Zayıf", eğer ideal fikirlerin 2/3'ünü karşılıyorsa "Orta" ve eğer ideal fikirlerin tamamını karşılıyorsa "Gelişmiş (Yüksek)" olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası tüm ÖTF'leri bu ölçütlere bağlı olarak değerlendirilmiştir.

ÖTF formuna ilişkin hazırlanan örnek puanlama ölçütlerinden bir bölüm Tablo 5’te gösterilmiştir. Verilerin analiz güvenilirliğini sağlamak amacıyla uygulama sonrası 26 adet ÖTF, bir araştırmacı ve öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Elde edilen bu puanların karşılaştırılması sonucu, araştırmacı ile öğretim üyesi arasındaki ortalama tutarlılığın % 74 olduğu görülmüştür. Bu değer ÖTF’nin analizinde güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 5

Dolaşım Sistemi Konusunda Öğretim Temsil Formu (ÖTF) 2. ve 4. Soruları İçin Değerlendirme Ölçütleri

Bu fikri bilmek öğrenciler için niçin önemlidir?	Bu fikri öğretmekle ilgili zorluklar/sınırlılıklar nedir?
<ul style="list-style-type: none"> • Çünkü insanın dolaşım sisteminde oksijen, karbondioksit, besin maddeleri, hormonlar ve metabolik atıkların nasıl taşındığını anlayabilmeleri için • Yaralanan veya hasar gören damarlarda ortaya çıkabilen kan kaybı için pıhtılaşma mekanizmasının nasıl olduğunu anlayabilmeleri için • Vücuttaki hücre ve dokulara besin ve oksijen taşınarak ve artık maddeleri hücrelerden uzaklaştırarak bir iç dengenin nasıl sağlandığını anlayabilmeleri için • Kan plazmasında yer alan proteinlerin kanın hacmi ve basıncının ayarlanmasındaki önemini anlayabilmeleri için • Temiz kanın kalpten tüm vücuda dağılması ve tekrar oluşan kirli kanın nasıl kalbe geldiğinin anlaşılabilmesi için • Vücudun belirli bir enfeksiyonla uyarılması sonucu akyuvarlar tarafından üretilen antikorların nasıl koruyucu maddeler olarak ortaya çıktıklarını anlayabilmeleri için • İnsanlarda kan uyuşmazlığı hastalığının Rh faktöründen nasıl kaynaklandığını anlayabilmeleri için 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan hücrelerinin fonksiyonları birbirine karıştırılabilir • Büyük ve küçük kan dolaşımının aşamaları birbirine karıştırılabilir. • Kan damarlarının işlevlerini karıştırabilirler • Kalbin yapısında bulunan kapakçık ve kulakçıklar ilişkin kavram yanlışları oluşabilir. • Kan basıncının neden olduğu küçük ve büyük tansiyonun nasıl oluştuğunu anlamakta zorlanabilirler • Kanın pıhtılaşması olayını anlamada zorlanabilirler

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının fen öğretim uyumu ve PAB boyutlarına ilişkin uygulama öncesi ve sonrası durumları tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrası FÖUT’daki Durumlarına İlişkin Analiz Bulguları

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası *FÖUT’a* verdikleri cevapların, frekans ve yüzdelere ilişkin analiz bulguları Tablo 6 ve 7’de sunulmuştur. Yine öğretmen adaylarının fen öğretim yaklaşımlarının gerekçelerine ilişkin analiz bulguları da Tablo 8 ve 9’da sunulmuştur.

Tablo 6’deki bulgular, deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesinde vücudumuzdaki sistemler konularına ilişkin öğretim yaklaşımı tercihlerini göstermektedir. Tablo 6 incelendiğinde deney grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi öğretim yaklaşımı tercihlerinin, tüm konularda % 43’lük ortalama ile en yüksek *doğrudan bilgilendirme* boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi en düşük öğretim yaklaşımı tercihlerinin ise % 10’luk ortalama ile *keşfederek öğrenme* boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan fen bilimleri öğretmen adaylarının uygulama öncesi öğretim yaklaşımı tercihlerinin ise % 46’lık ortalama ile en yüksek *doğrudan bilgilendirme* boyutunda, en düşük öğretim yaklaşımı tercihlerinin ise % 11’lik ortalama ile *keşfederek öğrenme* boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular hem deney hem de kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesinde konuların öğretimine ilişkin tercih ettikleri yaklaşımların büyük oranda bilginin öğrencilere bilinen bir ürün olarak kendileri tarafından sunulması şeklinde bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi FÖÖT Analiz Bulguları

Konu İçeriği	f %	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Bilinen Bir Ürün Olarak Sunulan Fen		Sorgulama Yoluyla Öğrenilen Fen		Bilinen Bir Ürün Olarak Sunulan Fen		Sorgulama Yoluyla Öğrenilen Fen	
		Doğrudan Bilgilendirme	Doğrudan Etkileşim	Rehberlikli Sorgulama	Keşfederek Öğrenme	Doğrudan Bilgilendirme	Doğrudan Etkileşim	Rehberlikli Sorgulama	Keşfederek Öğrenme
Sinir S.	f %	10 33.3	11 36.7	6 20	3 10	13 43.3	8 26.7	4 13.3	5 16.7
Endokrin S.	f %	14 46.7	9 30	4 13.3	3 10	15 50	7 23.3	5 16.7	3 10
Dolaşım S.	f %	14 46.7	8 26.7	5 16.7	3 10	15 50	8 26.7	4 13.3	3 10
Solunum S.	f %	12 40	9 30	5 16.7	4 13.3	14 46.7	8 26.7	5 16.7	3 10
Sindirim S.	f %	13 43.3	9 30	5 16.7	3 10	14 46.7	8 26.7	5 16.7	3 10
Boşaltım S.	f %	15 50	8 26.7	5 16.7	2 6.7	12 40	11 36.7	5 16.7	2 6.7
Ort.	%	43	30	17	10	46	28	15	11

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Uygulama Sonrası FÖÖT Analiz Bulguları

Konu İçeriği	f %	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Bilinen bir ürün olarak sunulan fen		Sorgulama yoluyla öğrenilen fen		Bilinen bir ürün olarak sunulan fen		Sorgulama yoluyla öğrenilen fen	
		Doğrudan Bilgilendirme	Doğrudan Etkileşim	Rehberlikli Sorgulama	Keşfederek Öğrenme	Doğrudan Bilgilendirme	Doğrudan Etkileşim	Rehberlikli Sorgulama	Keşfederek Öğrenme
Sinir S.	f %	3 10	8 26.7	12 40	7 23.3	4 13.3	15 50	5 16.7	6 20
Endokrin S.	f %	4 13.3	6 20	12 40	8 26.7	3 10	14 46.7	8 26.7	5 16.7
Dolaşım S.	f %	4 13.3	9 30	8 26.7	9 30	10 33.3	9 30	5 16.7	6 20
Solunum S.	f %	3 10	10 33.3	7 23.3	10 33.3	9 30	10 33.3	7 23.3	4 13.3
Sindirim S.	f %	3 10	9 30	9 30	9 30	6 20	13 43.3	7 23.3	4 13.3
Boşaltım S.	f %	4 13.3	10 33.3	8 26.7	8 26.7	8 26.7	8 26.7	9 30	5 16.7
Ort.	%	12	29	31	28	22	38	23	17

Tablo 7'deki bulgular, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonrası vücudumuzdaki sistemler konularına ilişkin öğretim yaklaşımı tercihlerini göstermektedir. Bu bulgulara göre uygulama sonrasında deney grubu öğretmen adaylarının öğretim tercihlerinin, konuların tamamında ortalama % 31'lik oran ile en yüksek *rehberlikli sorgulama* boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğretmen adaylarının uygulama sonrası en düşük öğretim tercihlerinin ise ortalama % 12'lik oran ile *doğrudan bilgilendirme* boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama sonrası öğretim tercihlerinin ise ortalama % 38'lik oran ile en yüksek *doğrudan etkileşim*, en düşük öğretim tercihlerinin ise % 17'lik ortalama bir oranla *keşfederek öğrenme* boyutunda olduğu görülmüştür. Bu bulgular uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının % 59'unun, öğrencilerin fenedeki bilgiyi *sorgulama yoluyla* öğrenmesi yönünde bir öğretim anlayışını tercih ettiklerini göstermektedir. Bunun yanında kontrol grubundaki fen bilimleri öğretmen adaylarının ise uygulama sonrası % 60'lık bir oranla, öğrencilere bilginin *bilinen bir ürün olarak sunulması* yönünde bir fen öğretim anlayışına yine sahip olduklarını göstermektedir. Tablo 6 ve Tablo 7'deki

deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının fen bilimlerindeki öğretim anlayışı tercihleri incelendiğinde, uygulama sonrasında deney grubunda yer alan adayların kontrol grubu öğretmen adaylarına göre, fen bilimlerinde bilgiyi öğrencilerin sorgulama yoluyla öğrenmesi gerektiği yönünde bir öğretim anlayışını daha fazla benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi Fen Öğretim Uyumu Gerekçelerine İlişkin Analiz Bulguları

Fen Öğretimi Uyum Modeli	Deney Grubu							Kontrol Grubu						
	Sınır	Endokrin	Dolaşım	Solunum	Sindirim	Boşaltım	Tüm Konular	Sınır	Endokrin	Dolaşım	Solunum	Sindirim	Boşaltım	Tüm Konular
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	%
Proje Yoluyla Bilim	1	2	1	2	1	2	5	1	1	1	2	2	1	4
Bilimsel Süreç Temelli	4	2	1	1	1	2	6	2	2	2	3	1	2	7
Rehberlikli Sorgulama	3	1	3	2	3	2	8	2	1	2	2	1	1	5
Yaparak Deneyimle	3	2	3	1	4	1	8	4	3	3	1	2	2	8
Keşfederek Öğrenme	3	2	2	1	1	2	6	4	2	1	2	1	4	8
Sorgulama	1	2	1	3	2	3	7	2	1	2	3	1	2	6
Kavramsal Değişim	1	1	2	2	2	1	5	1	3	1	2	2	0	5
Bilimsel Katılık	2	3	3	2	1	2	7	2	1	2	0	2	2	5
Doğrudan Bilgilendirme	12	15	14	16	15	15	48	12	16	16	15	18	16	52

Deney ve Kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi öğretim yaklaşımı gerekçelerinin analiz bulguları Tablo 8’de gösterilmiştir. Bu bulgulara göre deney grubundaki öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim yaklaşımına ilişkin gerekçeleri uygulama öncesinde % 48’lik bir oran ile en yüksek *doğrudan bilgilendirme* boyutu altında toplandığını göstermektedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi öğretim yaklaşımı tercih gerekçelerinin % 5’lik en düşük oranda ise *proje yoluyla öğrenme ve kavramsal değişime* yönelik olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımı tercih gerekçelerinin ise uygulama öncesinde % 52’lik oranla *doğrudan bilgilendirme* boyutunu öne çıkaran düşünceler etrafında büyük oranda toplandığı göstermektedir. Yine kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımı tercih gerekçelerinin uygulama öncesinde % 4’lük en düşük oranda *proje yoluyla öğrenme* boyutunu öne çıkaran düşünceler etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar her iki uygulama grubundaki fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretim yaklaşım tercih gerekçelerinin uygulama öncesinde benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Uygulama Sonrası Fen Öğretim Yaklaşımı Gerekçelerine İlişkin Analiz Bulguları

Fen Öğretimi Uyum Modeli	Deney Grubu							Kontrol Grubu						
	Sınır	Endokrin	Dolaşım	Solunum	Sindirim	Boşaltım	Tüm Konular	Sınır	Endokrin	Dolaşım	Solunum	Sindirim	Boşaltım	Tüm Konular
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	%
Proje Yoluyla Bilim	2	1	3	2	2	4	8	2	4	2	3	3	4	10
Bilimsel Süreç Temelli	1	3	1	2	4	3	8	6	8	6	9	8	7	24
Rehberlikli Sorgulama	6	6	5	5	3	6	17	2	0	4	1	3	2	7
Yaparak Deneyimleme	2	2	1	1	5	2	7	5	3	1	3	3	3	10
Keşfedici Öğrenme	7	7	7	8	8	7	24	2	2	3	3	2	1	7
Sorgulama	9	7	8	7	6	5	23	2	1	2	1	2	3	6
Kavramsal Değişim	0	2	2	2	3	0	5	1	3	3	3	2	3	8
Bilimsel Katılık	1	1	2	1	0	1	3	3	3	5	3	2	3	11
Doğrudan Bilgilendirme	2	1	1	2	1	2	5	7	6	4	4	5	4	17

Deney ve Kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımı tercih gerekçelerine ilişkin uygulama sonrası analiz bulguları Tablo 9’da sunulmuştur. Bu bulgulara göre deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımı tercih gerekçeleri uygulamanın sonrasında, % 24’lük bir oran ile en yüksek *keşfederek öğrenmeye* dayalı düşünceler etrafında toplandığını göstermektedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama

sonrası öğretim yaklaşımı tercih gerekçeleri ise % 5 olarak en düşük oranda, *bilimsel katılık* boyutunu vurgulayan düşünceler etrafında şekillendiğini görülmüştür. Kontrol grubunun öğretim yaklaşımları tercih gerekçeleri uygulama sonrasında en yüksek orana % 24 ile *bilimsel süreç temelli* boyutunu vurgulayan düşünceler etrafında toplandığını göstermiştir. Yine kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımı tercih gerekçelerinin uygulama sonrasında en düşük oranda % 6 ile *sorgulama yoluyla öğrenme* boyutunu vurgulayan düşüncelerde toplandığı görülmektedir. Bu sonuçlar uygulama sonrasında her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımı tercih gerekçelerinde önemli farklılıklar ortaya çıktığını göstermiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımı tercih gerekçelerinin büyük oranda sorgulama ve keşfetmeye dayalı düşünceler etrafında şekillendiği, kontrol grubunda ise bilimsel süreçlere dayalı düşünceler etrafında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Öğretim Uyumu Değişimleri

Tablo 8 ve Tablo 9'daki fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımı tercih gerekçelerine ilişkin analiz bulgularına bakıldığında, hem deney grubu hem de kontrol grubu öğretmen adaylarının gerekçelerinin uygulama öncesi ve sonrasında farklı kategoriler arasında dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Uygulama öncesinde deney grubu öğretmen adaylarının % 48'i öğretimi yaklaşımı tercih gerekçelerini, öğretmen tarafından bilgilendirme yapılması olarak ifade ederken, kontrol grubu öğretmen adaylarının da yine % 52'sinin öğretim yaklaşımı tercihlerinin bilgilendirme yapılması olarak ifade etmişlerdir. Her iki gruptaki öğretmen adaylarının da uygulama öncesi anlayışları fen konularının öğretiminde, bilimsel bilginin sağlam bir kaynaktan alınması gerektiğine yöneliktir. Ayrıca uygulama öncesinde her iki gruptaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretmenin, öğrenen için doğrudan bilgiyi biçimlendiren bir role sahip olması gerektiğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Deney ve kontrol grubundan öğretmen adaylarının bu düşüncelerini belirten örnek alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

Ben olsam A şikkini seçerdim. Çünkü A şikkinde ilk olarak bilgi somut hale getirilmiş ve öğrencilere verilmiştir. Bilgi öğrenilmeden uygulama yapılamaz. Bu öğrencilerin neyi keşfetmeden yala çıkmalarına ve yanlış yöntemlerine sebep olur. Diğer şikketleri seçmememin nedeni de budur. Öğretmenin öğrenme sürecinde bilgiyi biçimlendiren bir rehber olması taraftayım. A şikkini seçmememin de en temel nedeninin bu olduğunu söyleyebilirim.

(Deney#12)

Konu açıklandıktan sonra kurbağa yardımıyla beyin olmadan sinirsel iletimin işleyişinin gerçekleşmeyeceğini göstermeyi tercih ederdim. Bilgi olmadan kudilerine bakmak olmaz ayrıca soru siktaki gibide sadece tartışmayla da fen eğitimi olmaz. Bu yüzden diğer şikketleri eldedim.

(Kontrol#25)

Yukardaki açıklamalara bakıldığında her iki grupta yer alan öğretmen adayının da uygulama öncesinde öğretmen merkezli bir bilgi anlayışına sahip oldukları ve dahası bilginin hazır olarak öğretmen tarafından sunulmasının fen öğretim uyumu için gerekli olduğunu belirten bir anlayışı benimsediklerini göstermektedir. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının fen öğretim uyumu tercih gerekçeleri, uygulama öncesine göre önemli değişiklikler göstermiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesinde % 7 olan sorgulamaya dayalı öğrenme gerekçesi uygulama sonrasında % 23'lük bir orana ulaştığı görülmektedir. Ayrıca deney grubu öğretmen adaylarının rehberlikli sorgulama ve keşfederek öğrenme anlayışının da uygulama sonrasında, öncesine göre adaylar tarafından fen öğretim uyumu gerekçesi olarak daha yoğun bir şekilde ifade edildiği görülmüştür. Uygulama sonrasında deney grubundan bu durumu ifade eden örnek alıntı aşağıda sunulmuştur.

C şikkini tercih ederdim. Çünkü ortaya bir soru atarak öğrencilerde merak uyandırır dım. Onların düşüncelerini alırdım. Bu düşüncelerini doğrulamaları için akıldaki kalıcılığı sağlamak açısından deney onlara yaptırım, gerçekte yerlerde rehberlik ederdim. Yanlıklarını öğrenmeleri açısından onlara sorular sorardım. Ölaydan önce kendilerine göre yanı yapılandırıcı bir şekilde onlara çıkarmalarını sağlayarak rehber konumunda yer alırdım. En son aşamada da olayları sindirmek açısından konuyu özetlerdim. A ve B şikketi daha çok öğretmen merkezlidir. Bilgi direkt öğrencilere verilir. Araştırma ve sorgulama yoktur. D şikkinde de öğrencilerin beyin olmasın, bir kurbağa düşünmelerine sebep olabilir.

(Deney#3)

Yukarıdaki açıklamaya bakıldığında öğretmen adayının fen öğretiminde bilginin öğrenci tarafından biçimlendirilmesi gerektiğine vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adayı öğrencinin bilimsel bilgiyi sorgulama yolları içerisinde yapılandırması ve öğretmenin bu süreçte sadece onları sorularıyla yönlendirecek bir rehber olarak görev yapması gerektiğinin altını çizmiştir. Ayrıca bilginin doğrudan öğretmen tarafından verilmesinin öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerini şekillendirmede anlamlı bir deneyim olmadığını da vurgulamıştır.

Kontrol grubu öğretmen adaylarının fen öğretim uyumu gerekçeleri ise, uygulama sonrasında % 24'lük bir oranla bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi üzerinde daha çok yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun yanında kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenmenin sorgulama yoluyla gerçekleştirilmesine ilişkin öğretim uyumu gerekçelerinin uygulama sonrasında da çok az değişim gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerini gösteren bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

B zamanını sevimli; çünkü öğretmenin bu deneyin sonucunda anlatılanları gerçekleştireceği gibi söylemleri öğrencilerin deneyin yapım aşamalarında dikkat edecek olaylardan çok direkt sorularla istediği bir ortamı dışarıyorum. Öğretmeni her çok veya deneyi tasarlamak istediği bir ortamı dışarıyorum. Öğretmeni her berliğinde, öğrencinin tasarlayıp, dışarıya, gözlem kalitesi sonucunda her dine ait çıkarımlarını rapor etmelerinin öğrenmede daha iyi sonuç verdiğini düşünüyorum.

(Kontrol#11)

Cevabım C. Çünkü; öğrenciye durum verilir onun görüşü alınır. Öğrencinin tahmin etme sürecinin gelişmesi sağlanır. Ve bu tahminlerden yola çıkarak konu öğrenciye kişisel seviyede anlatılır. Kalıcı öğrenme sağlanır.

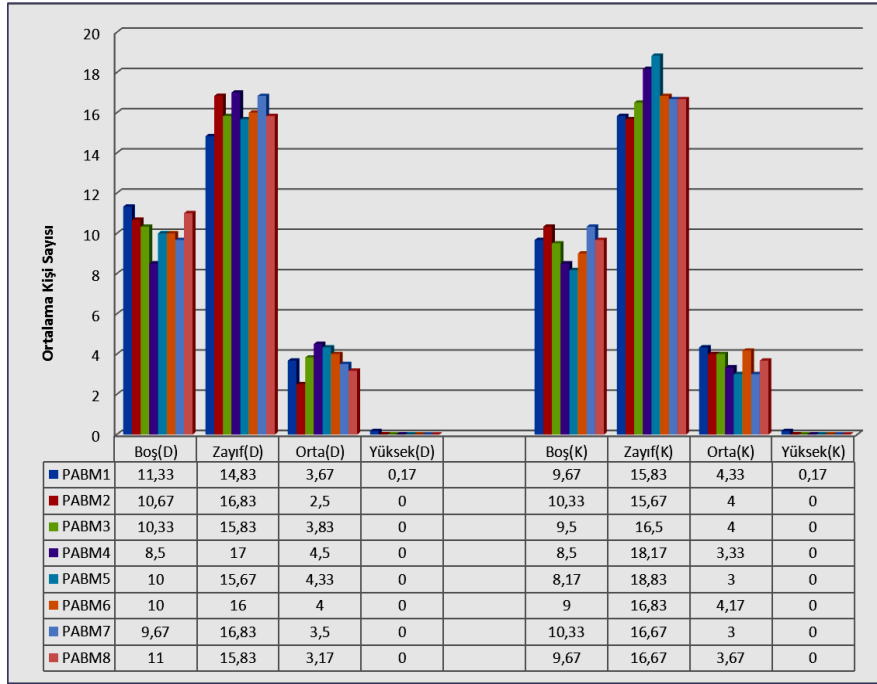
(Kontrol#21)

Kontrol grubunda yer alan fen bilimleri öğretmen adaylarının uygulama sonrası öğretim yaklaşımı tercih gerekçelerine ilişkin yukarıdaki açıklamalarına bakıldığında, öğrencilerin fen öğrenme sürecinde bilgiyi en temel kaynak olarak öğretmenden almaları ve bunun üzerine bilimsel süreç becerilerine yönelmeleri gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretime ilişkin yaklaşımları her iki grupta da uygulama sonrasında önemli oranda farklılaştığı görülmüştür. Bu durum, deney grubundaki öğretmen adaylarının kontrol grubu öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla oranda, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinin daha çok kendi sorgulamaları yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik bir anlayışın benimsendiği sonucunu ortaya koymuştur.

Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrası ÖTF'deki Durumlarına İlişkin Analiz Bulguları

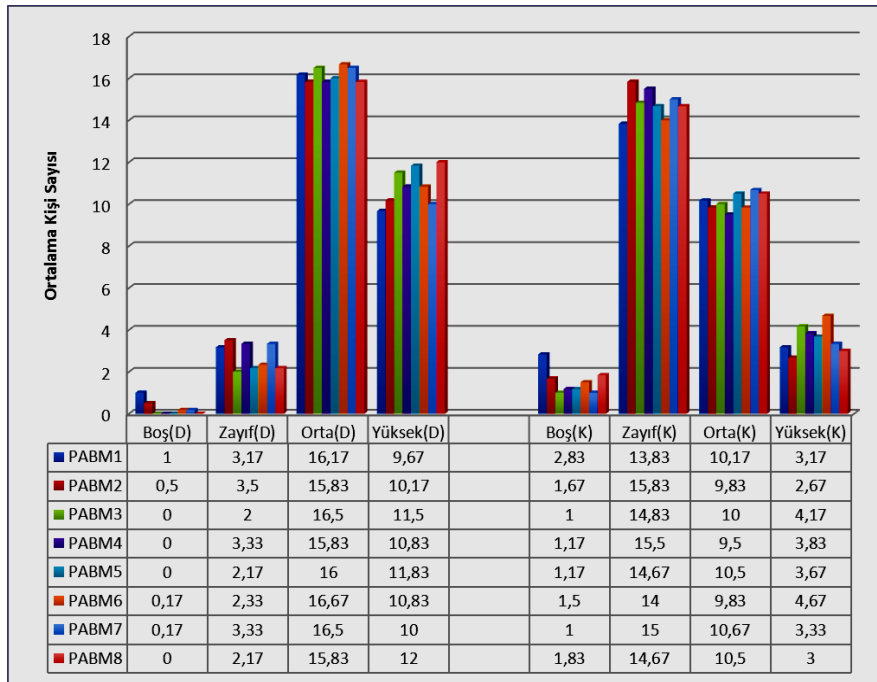
Bu bölümde, deney ve kontrol grubunda yer alan fen bilimleri öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası ÖTF'deki fikirlerinin düzeyine ilişkin analiz bulguları grafikler halinde sunulmuştur. Grafiklerde gösterilen değerler vücudumuzdaki sistemler konularında ÖTF'deki her bir soruya karşılık öğretmen adaylarının üretmiş oldukları fikirlerin ortalama düzeylerini göstermektedir. Örneğin grafikte yer alan PABM1, ÖTF'deki PAB'a ilişkin 1. maddeyi ifade etmektedir ve bu soruya ait bir düzey aralığında bulunan ortalama kişi sayısı vücudumuzdaki sistemler konu sayısı olan altıya bölünerek elde edilmiştir.

Grafik 1'de deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi *vücudumuzdaki sistemler* konularına ilişkin ÖTF'ye yazmış oldukları fikirlerin düzeyine ait bulgular gösterilmektedir. Bu bulgulara göre uygulama öncesinde formun alt boyutlarına ilişkin olarak öğrenci fikirlerinin en yoğun olarak *boş/geçersiz* ve *zayıf* düzeyde toplandığı görülmektedir. Bunun yanında yine uygulama öncesinde *orta* ve *yüksek* düzeyde fikir ürettikleri görülen öğretmen adaylarının sayısının çok düşük olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde deney grubu öğretmen adaylarının *boş/geçersiz* düzeyinde ortalama kişi sayısının yaklaşık 11; *zayıf* düzeyde 17; *orta* düzeyde 5 ve *yüksek* düzeyde ise 0 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise *boş/geçersiz* fikir üretme düzeyindeki ortalama kişi sayısının yaklaşık 10; *zayıf* düzeyde 19; *orta* düzeyde 4 ve *yüksek* düzeyde ise 0 kişinin olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre uygulama öncesinde her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının fikir üretme düzeyleri bakımından benzer düzeylerde oldukları ve maalesef daha çok *boş* ve *zayıf* fikir düzeyinde kaldıkları anlaşılmaktadır.



Grafik 1. Deney (D) ve Kontrol Grubu (K) Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ÖTF’deki Fikirlerinin Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları.

Grafik 2 deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama sonrası *Vücudumuzdaki Sistemler* konularına ilişkin ÖTF’ye yazmış oldukları fikirlerin düzeylerine ait bulguları göstermektedir. Bu bulgulara göre uygulama öncesinde forumdaki sorulara ilişkin olarak öğrenci fikirlerinin geçerliliğinde önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Uygulama sonrası deney grubu öğretmen adaylarının formdaki fikirlerinin boş/geçersiz düzeyde 0; zayıf düzeyde 4; orta düzeyde 17 ve yüksek (gelişmiş) düzeyde ise 12 ortalama kişiyle temsil edildiği görülmektedir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise boş/geçersiz fikir düzeyinde 3; zayıf düzeyde 16; orta düzeyde 11 ve yüksek (gelişmiş) düzeyde 5 ortalama kişiyle temsil edildikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre özellikle uygulama sonrasında deney grubu öğretmen adaylarının kontrol grubu öğretmen adaylarına göre fikir üretme düzeyi bakımından daha gelişmiş oldukları ve orta ve yüksek düzeyde fikir üretme bakımından daha fazla gelişim gösterdikleri anlaşılmaktadır.



Grafik 2. Deney (D) ve Kontrol Grubu (K) Öğretmen Adaylarının Uygulama Sonrası ÖTF’deki Fikirlerinin Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları.

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının ÖTF'deki Fikirlerinin Değişimi

Bu bölümde deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası ÖTF'de yer alan düşüncelerine ilişkin değişimler yorumlanmıştır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Program Bilgisi Değişimleri

- Sen bu konuda öğrencilerinin neyi öğrenmelerini amaçlamaktasın? (PABM1)
- Birinci soruya ait cevap sütununda ifade ettiğin fikirleri bilmek öğrenciler için niçin önemlidir? (PABM2)
- Birinci soruya ait cevap sütununda ifade ettiğin fikirlerle ilgili başka ne bilmektesin? (Henüz öğrencilerin bilmesini amaçlamadığın fikirler...) (PABM3)

Vücudumuzdaki sistemler konularına ilişkin olarak hem deney grubu hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının, uygulama öncesinde öğrencilerinin neyi öğrenmelerini amaçladıklarına ilişkin düşünce temsillerinin birbirine benzer içerikte olduğu ve ideal fikir üretmekte yetersiz kaldıkları görülmektedir. Uygulama öncesinde deney grubu öğretmen adaylarının, vücudumuzdaki sistemler konularında, öğrencilerin öğrenmesini amaçladıkları fikirler bakımından büyük oranda boş/geçersiz ve zayıf düzeyde toplandıkları görülmektedir. Aynı şekilde uygulama öncesinde kontrol grubu öğretmen adaylarının da öğrenme amaçlarına ilişkin olarak üretmiş oldukları fikirler bakımından büyük oranda yine boş/geçersiz ve zayıf düzeyde kaldıkları tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde her iki gruptaki öğretmen adayları, konunun öğrenciler için niçin önemli olduğuna ilişkin üretmiş oldukları fikirler bakımından, yine büyük oranda boş/geçersiz ve zayıf düzeyde kaldıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında deney grubu öğretmen adaylarının öğrencilerine neyi öğretmeyi amaçladıklarına ilişkin ideal ve geçerli fikir üretme düzeyi bakımından, uygulama öncesine göre boş/geçersiz ve zayıf düzeyde yer alan öğretmen adayı sayısında azalma olduğu, bunun yanında orta ve yüksek düzeyde yer alan öğretmen adayı sayısında ise artış olduğu görülmüştür. Yine uygulama sonrasında deney grubu öğretmen adaylarının öğrenciler için bu konunun niçin önemli olduğuna dair ifade ettikleri ideal fikirler bakımından önemli bir gelişim gösterdikleri anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğretmen adaylarının ise uygulama sonrası içerik konularına ilişkin olarak öğrencilerin öğrenmesini amaçladıkları fikirler bakımından boş/geçersiz düzeyinde kalan öğretmen adayı sayısında azalma olduğu, bu öğretmen adaylarının daha çok düşük ve orta düzeyde kaldıkları görülmektedir. Bunun yanında yine uygulama sonrasında kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme amacına ilişkin olarak ifade ettikleri fikirler bakımından, yüksek düzeyde ideal fikir üreten öğretmen adayı sayısında önemli bir artışın olmadığı görülmektedir. Program bilgisine ilişkin olarak deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası ideal fikir üretme düzeylerini örnekleyen alıntılar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrası ÖTF'deki PABM1'e İlişkin Örnek Cevapları

		Büyük Fikir A	Büyük Fikir B	Büyük Fikir C	Büyük Fikir D
Deney#26	U.Ö.	Hormonlar çok etkili maddeler olduklarından çok az miktarda iş görür.			
	U.S.	TC salgı bezlerimiz hormon adı verilen özel salgılar üretir. Hormonların denetleme ve düzenleme görevi vardır.	Hormonlar organlara kan yoluyla taşınarak görevlerini yerine getirir ve sürekli olarak çalışır.	TC salgı bezlerimiz hipofiz, tiroit, pankreas, bubreğ üstü, testis ve yumurtalıklardır. Her bezin salgıladığı hormon farklıdır.	Hormonların organları etkilenmesi için belirli bir miktarda bulunması gerekir.
		(1. Düzey Fikir)			
		(3. Düzey Fikir)			
		Fikir değişimi?			
		Hormon konusu bir çok kavram yanlıştır. Örneğin Döner bazında hormon hakkında bir çok kavram yanlıştır. Bu kavru ezber alınmadan çok			

Tablo 10 –Devam

		Büyük Fikir A	Büyük Fikir B	Büyük Fikir C	Büyük Fikir D
Kontrol#18	U.Ö	Metabolizmayı ve aktiviteleri kontrolde tutmak için çeşitli enzimlerle salgılanır.			
		(1. Düzey Fikir)			
	U.S	Hormonlar kanda taşıyarak ilgili organlarda büyüme, gelişme, kalp, ke, heyecan gibi olayların düzenlenmesini sağlayan maddelerdir.	Hormonlar vücudun dengeli ve düzenli bir şekilde çalışmasını sağlar.		
		(1. Düzey Fikir)			
		Fikir değişimi? Düşüncelerinde değişiklik olmad.			

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Öğrenciyi Anlama Bilgisi Değişimleri

- Yukarıdaki birinci soruya ait cevap sütunda ifade ettiğin büyük fikirleri öğrencilere öğretmeyle ilgili zorluklar ve sınırlılıklar nelerdir? (PABM4)
- Yukarıdaki birinci soruya ait cevap sütunda ifade ettiğin büyük fikirleri öğretmeni etkileyecek öğrenci düşüncelerine ilişkin ne bilmektesin? (PAB5)
- Yukarıdaki birinci soruya ait cevap sütunda ifade ettiğin büyük fikirleri öğrencilere öğretmeni etkileyen başka faktörler nelerdir? (PAB6)

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının vücudumuzdaki sistemler konularında ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları ön bilgiler, kavram yanlışları ve öğrenme zorluklarına ilişkin olarak uygulama öncesinde ürettikleri ideal fikirler bakımından büyük oranda boş/geçersiz ve zayıf düzeyde toplandıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında ise deney grubu öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun orta ve yüksek düzeye geçerek daha fazla geçerli fikir ürettikleri görülmüştür. Buna karşın uygulama sonrasında kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenci anlayışlarına ilişkin ürettiği fikirlerde uygulama öncesine göre boş/geçersiz ve zayıf düzeyde kalan ortalama öğretmen adayı sayısında azalma olmasına rağmen, yüksek düzeyde kalan ortalama öğretmen adayı sayısında önemli bir artışın olmadığı görülmüştür. Tablo 11’de deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası öğrenci anlayışlarına ilişkin ortaya koymuş oldukları örnek fikirler sunulmuştur.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının ÖTF’deki PABM4’e İlişkin Örnek Cevapları

		Bu fikri öğretmeyle ilgili zorluklar ve sınırlılıklar nedir?			
Deney#7	U.Ö	*Kalp de bir organ o zaman kalp de yadur.			
		(1. Düzey Fikir)			
	U.S	Öğrenciler, konunun ana hatlarını vermeden kuvak basitlikte öğrenme için keşif yapmayı tercih ederler. Öğrencilerin öğrenme sisteminin denklemlerini kullanmalarını istiyoruz.	Öğrencilerin bazıları, kalbin sadece vücut içerisinde çalıştığını düşünmektedirler. Öğrencilerin öğrenme sisteminin denklemlerini kullanmalarını istiyoruz.	Birak öğrenci, doaim sistemi acit birininim olarak bilmekte gerektirir ne olduğunu farkında değildir.	Öğrencilerin çoğu kalp ve kanın kalp ile taşıdığına değeri veremediklerini belirttik. Kalp ve kanın kalp ile taşıdığına değeri veremediklerini belirttik. Kalp ve kanın kalp ile taşıdığına değeri veremediklerini belirttik.
		(3. Düzey Fikir)			
		Fikir değişimi? Dünya başında öğrencilerin için alternatif etkinlikler bana dahi sorabileceklerini öğretti.			

Tablo 11 –Devam

Kontrol#23	U.Ö	Soyut fikirlerle ilişkilendirme.			
		(1. Düzey Fikir)			
U.S	Soyut düşünemeyecekleri için dâma ve kan dolaşımını anlamayabilirler.	Kalbi somutlaştırmayabilirler.			
		(1. Düzey Fikir)			
Fikir değişimi?					
Bu konu ile ilgili eksikliklerim hala devam etmektedir. Öğrenci düşünceleri ile ilgili çok doğru çıkarımlar yapamamaktayım.					

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Strateji, Yöntem ve Teknik Bilgisi Değişimleri

- Yukarıdaki birinci soruya ait cevap sütunda ifade ettiğin fikirleri öğrencilerin öğrenmesi için kullanacağın öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerin nelerdir? (PABM7)

Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi içerik konularının öğretiminde kullanacakları strateji, yöntem ve teknik bilgisine ilişkin olarak içerik temsil formunda ortaya koydukları fikirler bakımından büyük oranda geçersiz ve zayıf düzeyde toplandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra uygulama öncesinde her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının konuların nasıl öğretileceğine ilişkin ortaya koydukları fikirler bakımından yüksek düzeye ulaşan ortalama kişi sayısının çok az olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında deney grubundaki öğretmen adaylarının konuların öğretiminde kullanacakları strateji, yöntem ve teknik bilgisine ilişkin fikirleri bakımından büyük oranda orta ve yüksek düzeyde toplandıkları görülmüştür. Ayrıca deney grubunda ki öğretmen adaylarının yanlış veya boş düzeyde kalan ortalama kişi sayısında da önemli bir azalmanın olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama sonrasında öncesine göre konuların öğretimi için ortaya koydukları strateji, yöntem ve teknik bilgisine ilişkin fikirler bakımından boş/geçersiz ve düşük düzeyde kalan kişi sayısında azalma olmasına rağmen, yüksek düzeyde toplanan kişi sayısında önemli bir artışın olmadığı görülmüştür. Tablo 12’de deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası öğretim stratejisi, yöntem ve teknik bilgisine ilişkin örnek fikirlerini göstermektedir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının ÖTF’deki PABM7’ye İlişkin Örnek Cevapları

Öğrencilerin bu fikirle meşgul olması için kullanacağın öğretim temsillerin nedir?					
Deney#11	U.Ö	Animasyon yapılabilir. Kavram kartları yapılabilir.	Kavram aralarının anlaşılması için kodlamalarla öğretim yapılabilir.		
		(1. Düzey Fikir)			
U.S	Gaz alış-verişinin kalıcı öğrenimini için önce alışverişin nasıl yapıldığı, daha sonra verisi, daha sonra bunları genel ifadeyle anlatılabilir. İlişkisel olarak anlatılabilir.	Gaz alış-verişinin metaryaller üzerinde anlatılır, parçaları ve testlerle denetlenir.	Solunum sisteminin organlarını vücut üzerinde anlatılır, yapıları uygun olur.	Sıfırı gruplara ayırır. Problem çözmeyle ilgili verileri anlatır. Bu senaryoları alıştırma olarak kullanır. Sorular sorularla anlatılır. Problem çözmeyle ilgili sorular sorulur.	
		(3. Düzey Fikir)			
Fikir değişimi?					
Önceki adımlara göre okuyduğum bilgiler ile öğretim süreçlerimi daha iyi bir şekilde bağlayabiliyorum.					

Tablo 12 –Devam

Kontrol#2	U.Ö	Gösteri- Uptma yöntemi	Anlatma yöntemi		
	U.S	(1. Düzey Fikir) Genel olarak örnekler vererek öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkar- maya çalışmalı	Öğrencilerden nefes alma- lağı istenir. Nefes alırken aldıkları bu havanın hangi organlardan geçtiğini tahmin etmeleri istenir.		
		(2. Düzey Fikir) Fikir değişimi? Bir gelişme göremedim.			

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Bilgisi Değişimleri

- Yukarıdaki birinci soruya ait cevap sütunda ifade ettiğin büyük fikirlere ilişkin öğrenci anlayışlarını değerlendirmede kullanacağın özel yöntemler nelerdir?(PABM8)

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının İçerik Temsil Formu PAB8 Örnek Cevapları

Bu fikirlere ilişkin oluşan öğrenci anlayışlarını belirlemede kullanacağın özel işlemler nedir?

Deney#21	U.Ö	Dersin sonunda basaltım sistemiyle ilgili bildiklerini bütün bilgileri bir kopyada yazmalarını isterim. Bu şekilde			
	U.S	(1. Düzey Fikir) Analizler eşliğinde soru cevap. "Vücutumuzdaki atık maddeler çıkarılır mı?" "Çıkarılır mı?" "Nasıl çıkarılır?"	Farklı organların hangi atıkları çıkarabileceğini belirleyici yönde sorular	Büyüklen gılan yararlı maddelerin vücutta nasıl değerlendirildiğini (örneğin, sınırlı)	Pasajer sunumunda bilgilerini ne kadar aktarabileceğini görmek.
		(3. Düzey Fikir) Fikir değişimi? Öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını eleştirel sorularla fark edip, en çok zorlandıkları konularda yardım etmemiz gerektiğini öğrendim.			
Kontrol#30	U.Ö	Araştırma, değişik sistemleri araştırma- ma. Her durumda tabii ki aynı yapıya.			
	U.S	(1. Düzey Fikir) Araştırma Sorular Sorma "Vücutumuzdaki atık maddeler nasıl çıkarılır?"	Öz değerlendirme yapmalı		
		(1. Düzey Fikir) Fikir değişimi? Fikrim değişmedi			

Tablo 13'de, deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası öğrenci öğrenmelerini nasıl değerlendireceklerine ilişkin ürettiği fikirleri temsil etmektedir. Vücutumuzdaki Sistemler konularında deney ve kontrol grubu fen bilgisi öğretmen adayları uygulama öncesinde içerik temsil formunda öğretmek istedikleri temel fikirlerle ilgili olarak öğrenci öğrenmelerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin fikirleri

bakımından, büyük oranda boş/geçersiz ve zayıf düzeyde toplandıkları görülmektedir. Uygulama sonrasında ise deney grubu öğretmen adaylarının öğrenci öğrenmelerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin ideal fikirler bakımından büyük oranda yüksek ve orta düzeyde toplandıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında ise kontrol grubundaki öğretmen adaylarının öğrenci öğrenmelerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin fikirleri bakımından boş/geçersiz ve zayıf düzeyde toplanan kişi sayısında azalma olduğu fakat yüksek düzeyde toplanan ortalama öğretmen adayı sayısında da önemli bir artışın olmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, *Vücudumuzdaki Sistemler* ünitesinde yer alan konulara yönelik PDÖ uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB yapılarının gelişimine etkisini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde fen bilimleri öğretmen adaylarının program, öğrenciyi anlama, strateji, yöntem ve teknik ile değerlendirme bilgisi boyutlarına ait PAB'lerinin, fen bilimlerinde özel bir konu içeriğini öğretirken nasıl kullanıldığına ilişkin öğretim uyumunu ifade ettiği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB gelişim durumu iki boyutta tartışılmıştır. İlk olarak, deney ve kontrol grubunda yer alan fen öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası bilinen bir ürün olarak sunulan fen ile sorgulama yoluyla elde edilen fen arasındaki öğretim yaklaşımı tercihleri ve adayların fen bilimlerinde öğretim yaklaşımı tercihlerine ilişkin gerekçelerinin tartışılmasıdır. İkinci olarak ise fen bilimleri öğretmen adaylarının, PAB alt boyutlarına ilişkin gelişim durumlarının tartışılmasıdır.

Araştırma sonuçları, iki ayrı öğrenme programına katılan deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının içerik konularına ilişkin olarak fen öğretim yaklaşımı tercihlerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli oranda değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Uygulama öncesinde her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının da, ağırlıklı olarak öğrencilerin fene ilişkin bilgiyi hazır olarak öğrenmesi gerektiği yönünde bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında uygulama sonrasında ise deney grubu öğretmen adaylarının fen öğretim uyumlarının, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha büyük oranda sorgulama ve keşfederek öğrenme yönünde bir fen öğretim anlayışına yöneldiği görülmektedir. Günümüzde birçok eğitim çevresi, fen bilimleri öğretmenlerinin niteliğini geliştirmek için, öğretmen hazırlığında fen içeriğinin reform temelli uygulamalarla bütünleştirildiği öğrenme süreçlerinin çoğaltılması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Friedrichsen ve diğ., 2011). Mc Conell ve diğerleri (2008), PDÖ'yü fen bilimleri öğretmenlerinin öğretme ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerine rehberlik edecek bir mesleki gelişim yapılandırması olarak kullandıkları araştırmalarının sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, PDÖ'nün fen bilimleri öğretmenlerinin öğretime ilişkin düşünce yapılarını incelemeye ve kendi uygulamaları üzerine eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirilmede sorgulayıcı bir araç olarak onlara yardım edeceğini ifade etmişlerdir. Yine Shin ve diğerleri (2010), fen öğretmenlerinin öğretim anlayışları üzerine PDÖ uygulamalarının etkisini inceledikleri araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur. Araştırmacılar, uygulama sonrasında fen bilimleri öğretmenlerinin daha çok reform temelli öğretim süreçlerine yöneldiğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmanın sonuçları, PDÖ uygulamalarının fen öğretmen adaylarının öğretim uyumlarına, reform temelli öğretim yönünden daha fazla katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu Torp ve Sage'nin (2002), öğretmenlerin reform temelli fen öğretim anlayışını geliştirmede sorgulama temelli pedagojik uygulamaların etkisini ortaya koyduğu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde yine Weizman ve diğerleri (2008), araştırmalarında, sorgulama temelli pedagojik bir yaklaşım olarak PDÖ'nün, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim uyumunu geliştirmede önemli katkılar sağladığını ortaya koymuşlardır. İfade edilen araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak değerlendirme yapıldığında, deneyimsiz fen bilimleri öğretmen adaylarının biçimlenmemiş zayıf bir yapıda olan öğretim uyumlarını, lisans eğitimleri boyunca araştırma ve sorgulamaya dayalı pedagojik deneyimlerle etkili bir şekilde yapılandırabileceklerini göstermektedir. Bu bakımdan öğretmen eğitimcilerinin, lisans eğitimi aşamasında fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretim uyumuna ilişkin anlayışlarının biçimlenmesinde sorgulama temelli bir pedagojik yaklaşım olarak PDÖ uygulamalarını alan eğitimi dersleri içerisine yerleştirmeleri önemlidir (Schuster ve diğ., 2007).

Öğretmen adaylarının PDÖ pedagojisiyle arzulanan öğrenme çıktılarını edinmeleri, ancak onların kendi uygulamaları üzerine yansıtımda bulunmaları ve başkalarıyla etkili bir şekilde çalışabilen usta problem çözücüler olmaları destekleyen oluşumların sağlanmasıyla gerçekleşebilir (Pourshafie ve Muray-Harvey, 2013). Goodnough ve Nolan (2008), yaptıkları çalışmada PDÖ'nün fen bilimleri öğretmenlerinin nasıl öğretmeleri gerektiğiyle ilgili düşünceleri üzerine yansıtımda bulunmalarına imkân veren bir araç olarak hizmet edebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca PDÖ'nün öğretmenler için özel bir disiplinle ilişkili fikirlerin, kavramların ve süreçlerin incelenmesi yolunda önemli fırsatlar sunduğuna da dikkat çekmişlerdir. Alan yazında pek çok araştırma PDÖ uygulamalarıyla elde edilen deneyimlerin, fen bilimleri öğretmenleri ve adaylarının öğretim uyumlarının gelişimine ve öğrenmeye ilişkin bilgi yapılanması sürecine önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Faikhamta, 2013; Goodnough ve Hung, 2008; McConnell ve diğ., 2008; Shin ve diğ., 2010; Zhang ve diğ., 2010; Zhang, Lundeberg ve Eberhardt, 2011).

Park, Jang, Chen ve Jung (2011) fen bilimleri öğretmenlerinin PAB gelişimlerinin, reform amaçlı bir öğretim anlayışı sergilemeyle son derece ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Fen bilimleri öğretmeni eğitiminde reform temelli uygulamalar, yani araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme süreçleri, öğretmen adaylarının PAB yapısının gelişimine önemli katkılar sağlayabilmektedir. Fen öğretmen adaylarının daha belirgin bir fen öğretim uyumuna sahip olmaları, onların öğrenci öğrenmeleri ve öğretim temsillerine ilişkin etkili bir anlayış geliştirmelerine fırsat verilmesi yoluyla mümkün olmaktadır. Brown, Friedrichsen ve Abell (2013), yaptıkları araştırmada fen öğretmen adaylarının lisans dönemindeki öğretim uyumlarının, değişime karşı çok dirençli olduğunu ve ayrıca bu durumun öğretmen adaylarının PAB'ını geliştirmede öğretmen eğitimecilerinin karşısına çok ciddi bir bariyer olarak çıktığını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonucu bağlamında değerlendirildiğinde, PDÖ uygulamalarının, fen bilimleri öğretmen adaylarının etkisiz öğretim uyumlarını değiştirmek için zayıf bir şekilde yapılandırmış oldukları bilgi yapılarını sorgulamalarına imkân tanıyan etkili bir yol olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında, Friedrichsen ve diğerleri (2011), alan yazında birçok fen öğretim uyumu çalışmasının çokta etkili sonuçlar vermediğine dikkat çekmişlerdir. Araştırmacılar fen öğretim uyumu çalışmalarının birçok kez belirgin olmayan yollar içerisin de şekillendiğini ve bu durumun aslında çok sağlıklı bir bilgi yapılandırma süreci olmadığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise PDÖ'nün açık ve anlaşılır bir bilgi yapılandırması yolu olarak fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretim uyumuna ilişkin anlayışlarının belirgin bir şekilde değişmesine oldukça katkı sağladığı görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmeni adaylarının sahip oldukları PAB'a ilişkin çeşitli bilgi yapılarının gelişimi, fen öğretim oryantasyonlarının gelişimiyle çok yakından ilişkilidir (Brown ve diğ., 2013; Campbell ve diğ., 2014). Bunun yanında Park ve Oliver'ın (2008) çalışmalarında PAB'a ilişkin alt bilgi bileşenlerinin gelişiminin farklı deneyimler ve bilgilerin edinilmesi sonucunda şekillendiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca araştırmacılar bu çalışmalarında fen bilimleri öğretmen adaylarının sahip oldukları PAB alt bileşenlerinin doğasına odaklanmanın PAB'ı geliştirmede etkili bir yol olduğunu da ortaya koymuşlardır. Yapılan bu çalışmada, aslında PDÖ öğrenme uygulamalarıyla fen bilimleri öğretmen adaylarının mevcut PAB alt bilgi bileşenlerine ilişkin bir öz düzenleme yapılması sağlanmaktadır. Bu uygulamalarla öğretmen adayları, sahip oldukları PAB bilgi temellerini sorgularken aynı zamanda fen bilimlerini öğrenme ve öğretmenin karışık doğasını anlama ve buna ilişkin süreçleri yönetme yollarını geliştirme imkânını da bulmaktadırlar (Nilson ve Lougran, 2012).

Bu bağlamda düşünüldüğünde, PDÖ uygulamalarıyla fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB alt bilgi boyutlarının gelişimi, aynı zamanda onların fen öğretim uyumlarının da gelişimini desteklemektedir. Park ve Oliver (2008), fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi dinamiklerinin iyileştirilmesi, ancak yeni ve etkili uygulamalar üzerinden sorgulanma ve yansıtma imkânı sunan yollarla sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretime ilişkin anlayışlarındaki en güçlü değişimlerin, uygulamalar içerisinde edinilecek deneyimler sonucu ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir. PDÖ uygulamaları, bu kapsamda fen bilimleri öğretmen adayları için yeni bir fen öğretim uyumu anlayışının sergilenmesinde kendi bilgi dinamikleri üzerine sorgulama ve yansıtma imkânı sağlayan önemli bir pedagojik dönüşümü ortaya koymaktadır.

Käpylä ve diğerleri (2009), fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim uyumlarının kendi eğitimsel geçmişleriyle büyük oranda ilişkili olduğunu belirtmektedir. Günümüzde ortaokul öğretmen eğitiminin temel amacı, bilgiyi anlamlı öğrenme süreçleri içerisinde yapılandıran ve öğrenci merkezli öğretim uyumunu özümseyen öğretmenlerin yetiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Yine araştırmacılar, ifade edilen öğrenci merkezli öğretim anlayışının, bugün aday öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılmadığını, bu durumun daha çok aday öğretmenlerin zayıf olan alan bilgilerini gizlemek amaçlı kullanıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu duruma ilişkin eksikliklerin lisans döneminde giderilmemesi durumunda mesleğe başladıktan sonrada ısrarla sürdürüldüğüne dikkat çekmişlerdir. İfade edilen bu durum değerlendirildiğinde, özellikle sürekli aktiviteye dayalı öğretim anlayışının ve bunun da öğrenci merkezli bir öğretim uyumunun gereği olarak sunulmasının aslında çoğu kez fen bilimleri öğretmen adaylarının zayıf içerik bilgilerini gizlemekle açıklanabilmektedir.

Anderson (2002), fen eğitimi reformları kapsamında arzulanan sorgulama temelli öğretim uyumlarının sağlanmasının, öğretmenlerin öğrencilerin rollerine, öğrenci çalışmalarının doğasına ve kendi rollerine odaklanmayı gerektirdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda reform temelli fen öğretim uyumu misyonunu etkinleştirmede, eğitimin lideri olan öğretmenler ve adaylar arasında işbirlikli ve takım çalışmasına dayalı bir iklim yaratılmaya odaklanılmalı ve onların öğretime ilişkin değerlerini ve inanışlarını yansıtabilme imkânı sağlanmalıdır. Bu araştırmanın sonuçları yukarıdaki düşünceyle uyumlu bir şekilde fen öğretmen adaylarını kendi bilgi yapılarını, öğrenci öğrenmeleri bağlamında sorgulayarak biçimlendirdikleri bir anlayışa yönelttiğini göstermektedir. Kuusisaari (2013), işbirlikli öğrenme deneyimleri içerisinde öğretmen ve öğretmen adaylarının nasıl çalışmaları ve düşünceleri gerektiğine ilişkin önemli fırsatlar bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşması bağlamında işbirlikli oluşumların, öğretmenlerin kuramsal ve uygulama bilgileri arasında köprü kurmasını kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır (Barnett ve Friedrichsen, 2015). Bu bağlamda araştırmanın sonuçları yukarıdaki fikri destekler niteliktedir. Çünkü bu

araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının, PDÖ uygulamalarıyla başka öğretmenlerin deneyimlerinden ve bilgilerinden yararlanması yoluyla kendi düşünceleri üzerine çeşitli yansıtma fırsatları buldukları görülmüştür.

Faikhanta, Coll ve Roadrangka (2009), yaptıkları çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin fikirlerinin sorgulanması yoluyla PAB'ın geliştirilebileceğini göstermişlerdir. Çalışma sonunda fen bilimleri öğretmen adaylarının özellikle reform temelli fen öğretim uyumu gelişimine yönelik daha fazla farkındalık edindikleri gözlenmiştir. İşbirlikli uygulamalar içerisinde fen bilimleri öğretmen adaylarına eğer etkili pedagojik destek sağlanırsa, sahip oldukları PAB bilgi temsillerini arındırma, yapılandırma ve öğretime ilişkin inanışlarını test etme fırsatı bulacaklardır. Bu amaçlar doğrultusunda PDÖ, fen bilimleri öğretmen adaylarının işbirlikli çalışmalar yoluyla PAB'ları üzerine yansıtma yapmalarına yardım etmede önemli bir pedagojik destek sağlamaktadır. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adayları, PDÖ uygulamaları içerisinde bilgi edinme yollarını kullanarak, reform temelli bir PAB yapısı geliştirime fırsatı yakalamışlardır. Ayrıca yukarıdaki ifadeleri destekler nitelikte, Van Driel (2010) çalışmasında fen bilimleri öğretmenlerinin PAB'ını yeniden revize etme ve derinleştirmede bir bakıma öğrenmeyi sorgulama anlamına gelen işbirlikli öğrenme tartışmalarının, sürece önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Yine diğer bir çalışmada McConnell, Parker ve Eberhardt (2013), işbirlikli bir öğrenme pedagojisi olan PDÖ'nün, önemli bilgileri tanımlayarak, sorular sorarak, hipotezler kurarak, sorgulama yaparak ve bulguları analiz ederek ve problemlerin çözümü için birlikte çalışma yollarını tercih ederek, fen bilimleri öğretmenlerinin anlamlı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan etkili bir profesyonel gelişim stratejisi olduğunu göstermişlerdir. Aktiviteler ve deneyimler, öğretmen adaylarının yeni bilgiyi işbirliği yoluyla organize ettiği ve yapılandığı bir çevrenin olmasına izin vermelidir (Weinburg, 2007). Günümüzde donanımlı öğretmenlerin hazırlanmasındaki temel düşünce, hem konu alanı hem de pedagoji tabanlı bir bilgi bütünlüğünün sağlandığı yapılandırmayı zorunlu kılmaktadır (Akkerman ve Bakker, 2011; Roychoudhry ve Rice, 2010). Fen eğitiminde sistemin ihtiyaç duyduğu etkili öğretim süreçlerine yön verecek ve bu konuda mesleki uzmanlık sergileyecek öğretmenlerin yetişmesi, hizmet öncesi programın verimli bir şekilde yapılandırılmasıyla mümkündür. Fen eğitiminde öğretim kalitesini iyileştirme, öğrenci ve program arasında köprü görevi gören öğretmenin sahip olduğu bilgi temsillerinin ne kadar geliştiğiyle doğru orantılıdır. Sonuç olarak söyleyebiliriz ki, fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretim uygulamaları üzerine yapacakları sorgulamalar, PAB yapılarını geliştirmek için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda gelecekte yapılacak araştırmalar için iki temel öneri yapılabilir. Bunlar; fen bilimleri öğretmen adaylarının, lisans dönemi boyunca aldıkları alan eğitimi derslerinde, öğrenme ve öğretmeye ilişkin etkili bir uyum oluşturmaları için PAB yapılarının daha fazla sayıda sorgulama temelli pedagojik uygulamalarla desteklenmesi gerekmektedir. Yine araştırmacıların ve öğretmen eğitimcilerinin, farklı fen konularında öğretmen adaylarının PAB yapılarının gelişimi ve dönüşümü üzerine PDÖ uygulamalarının etkilerini inceleyecekleri daha fazla çalışma yapmaları gerekmektedir.

Kaynakça/References

- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp.1105-1151). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Abell, S. K., Appleton, K., & Hanuscin, D. L. (2010). *Design and teaching the elementary science methods course*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Akerson, V. L., Pongsanon, K., Park Rogers, M. A., Carter, I., & Galindo, E. (2015). Exploring the use of lesson study to develop elementary preservice teachers' pedagogical content knowledge for teaching nature of science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(2), 293–312.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132–169.
- Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry? *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1-12.
- Anderson, C. W. & Smith, E. L. (1987). Teaching science. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators handbook: A. Research perspective* (pp. 84-111). New York: Longman.
- Albanese, M. A., & Mitchell, S. (1993). Problem based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68(1), 52-81.
- Appleton, K. (2008). Developing science pedagogical content knowledge through mentoring elementary teachers. *Journal Science Teacher Education*, 19, 523–545.
- Bardak, Ş. ve Karamustafoglu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Barnett, E., & Friedrichsen, P. J. (2015). Educative mentoring: How a mentor supported a preservice biology teacher's pedagogical content knowledge development. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 647–668.
- Barrows, H. S. (2002). Is it truly possible to have such a thing as PBL?. *Distance Education*, 23(1), 119-122.
- Baturay, M. H., & Bay, Ö. F. (2010). The effects of problem-based learning on the classroom community perceptions and achievement of web-based education students. *Computers & Education*, 55, 43–52.
- Beck, J. (2007). An exploration of the relationship between case study methodology and learning style preference. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 423–430.
- Bertram, A., & Loughran, J. (2012). Science teachers' views on cores and papers as a framework for articulating and developing pedagogical content knowledge. *Research Science Education*, 42, 1027–1047.
- Bond-Robinson, J. (2005). Identifying pedagogical content knowledge (PCK) in the chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 6(2), 83–103.
- Bozkurt, O., & Kaya, O. N. (2008). Teaching about ozone layer depletion in Turkey: pedagogical content knowledge of science teachers. *Public Understanding of Science*, 17, 261-276.
- Brown, P., Friedrichsen, P. & Abell, S. (2013). The development of prospective secondary biology teachers PCK. *Journal Science Teacher Education*, 24, 133–155.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, T., Zuwallack, R., Longhurst, M., Shelton, B. E., & Wolf, P. G. (2014). An examination of the changes in science teaching orientations and technology-enhanced tools for student learning in the context of professional development. *International Journal of Science Education*, 36(11), 1815-1848.
- Campbell, T., Longhurst, M. L., Wang, S-K., Hsu, H-Y., & Coster, D. C. (2015). Technologies and reformed-based science instruction: the examination of a professional development model focused on supporting science teaching and learning with technologies. *Journal of Science Education and Technology*, 24(5), 562–579. doi:10.1007/s10956-015-9548-6
- Canbazoglu, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Canbazoğlu, S., Demirelli, H. ve Kavak, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ait konu alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 275-291.
- Carlson, R. E. (1990). Assessing teachers' pedagogical content knowledge: Item development issues. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 4, 157-163.
- Cite, S., Lee, E., Menon, D., & Hanuscin, D. L. (2017). Learning from rookie mistakes: Critical incidents in developing pedagogical content knowledge for teaching science to teachers. *Studying Teacher Education*, 13(3), 275-293.
- Cirit, D. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi ve sınıf içi öğretimlerinin araştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 63, 51-68.
- Chan, K. K., & Yung, B. H. (2015). On-site pedagogical content knowledge development. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1246-1278.
- Coburn, W. W., Schuster, D., Adams, B., Skjold, B., Mugaloglu, E., Bentz, A., et al. (2013, June). The Pedagogy of Science Teaching Test. *Paper presented at the Third Annual Conference on Advancing the STEM Agenda*, in Grand Valley State University, Grand Rapids, Michigan.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6nd ed.). New York: Routledge.
- Cowie, B., Jones, A., & Otrelcass, K. (2011). Re-engaging students in science: issues of assessment, funds of knowledge and sites for learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 347-366.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Demirdöğen, B., Hanuscin, D. L., Uzuntiryaki-Kondakçi, E., & Köseoğlu F. (2015). Development and nature of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge for nature of science. *Research in Science Education*, 46(4), 575-612. doi: 10.1007/s11165-015-9472-z.
- De Simone, C. (2008). Problem-based learning: a framework for prospective teachers' pedagogical problem-solving. *Teacher Development*, 12(3), 179-191.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. A Touchstonebook, Kappa Delta Pi, New York.
- Dias, M., Eick, C. J., & Brantley-Dias, L. (2011). Practicing what we teach: A self-study in implementing an inquiry-based curriculum in a middle grades classroom. *Journal Science Teacher Education*, 22, 53-78.
- Donnelly, D. F., & Hume, A. (2015). Using collaborative technology to enhance pre-service teachers' pedagogical content knowledge in science. *Research in Science & Technological Education*, 33(1), 61-87.
- Dunlap, J. C. (2005). Problem-based learning and self-efficacy: How a capstone course prepares students for a profession. *Educational Technology Research and Development*, 53(1), 65-85.
- Duschl, R. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goal. *Review of Research in Education*, 32, 268-291.
- Mthethwa-Kunene, E., Onwu, G. O., & de Villiers, R. (2015). Exploring Biology teachers' pedagogical content knowledge in the teaching of genetics in swaziland science classrooms. *International Journal of Science Education*, 37(7), 1140-1165.
- Faikhanta, C., Coll, R. K., & Roadrangka, V. (2009). The development of Thai pre-service chemistry teachers' pedagogical content knowledge: from a methods course to field experience. *Journal of Science and Mathematics*, 32(1), 18-35.
- Faikhanta, C. (2013). The development of in-service science teachers' understandings of and orientations to teaching the nature of science within a PCK-based NOS course. *Research Science Education*, 43(2), 847-869.
- Fortus, D., & D. Vedder-Weiss. (2014). "Measuring students' continuing motivation for science learning." *Journal of Research in Science Teaching*, 51(4), 497-522.
- Fraenkel, J. R., & Allen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6nd ed.). Boston: McGraw Hill.

- Fraser, S. P. (2016). Pedagogical content knowledge (PCK): Exploring its usefulness for science lecturers in higher education. *Research in Science Education*, 46, 141–161.
- Friedrichsen, P. (2002). *A substantive-level theory of highly-regarded secondary biology teachers' science teaching orientations*. (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, University Park.
- Friedrichsen, P., & Dana, T. (2005). A substantive-level theory of highly-regarded secondary biology teachers' science teaching orientations. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(2), 218–244.
- Friedrichsen, P., Van Driel, J. H., & Abell, S. K. (2011). Taking a closer look at science teaching orientations. *Science Education*, 95, 358–376.
- Geddis, A. N. (1993). Transforming content knowledge: Learning to teach about isotopes. *Science Education*, 77, 575-591.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 3–17). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Goodnough, K., & Cashion, M. (2006). Exploring problem-based learning in the context of high school science: Design and implementation issues. *School Science and Mathematics*, 106 (7), 280-295.
- Goodnough, K. C., & Hung, W. (2008). Engaging teachers' pedagogical content knowledge: Adopting a nine-step problem-based learning model. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2), 61-90.
- Goodnough, K. (2006). Enhancing pedagogical content knowledge through self-study: An exploration of problem-based learning. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 301-318.
- Goodnough, K., & Nolan, B. (2008). Engaging elementary teachers' pedagogical content knowledge: Adopting problem-based learning in the context of science teaching and learning. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 8(3), 197-216.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Großschedl, J., Harms, U., Kleickmann, T., & Glowinski, I. (2015). Preservice biology teachers' professional knowledge: Structure and learning opportunities. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 291–318.
- Hanuscin, D., Lee, M. H., & Akerson, V. L. (2010). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. *Science Education*, 95(1), 145-167.
- Henze, I., Van Driel, J. H., & Verloop, N. (2008). Development of experienced science teachers' pedagogical content knowledge of models of the solar system and the universe. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1321-1342.
- Hestness, E., McGinnis, J. R., Riedinger, K., & Marbach-Ad, G. (2011). A study of teacher candidates' experiences investigating global climate change within an elementary science methods course. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 351–369.
- Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 21-39.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Hume, A., & Berry, A. (2011). Constructing cores-a strategy for building PCK, in pre-service science teacher education. *Science Education*, 41, 341–355.
- Hume, A., & Berry, A. (2013). Enhancing the practicum experience for pre-service chemistry teachers through collaborative core design with mentor teachers. *Research in Science Education*, 43(5), 2107-2136.
- Hung, W. (2006). The 3C3R model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 55-77.
- Iserbyt, P., Ward, P., & Li, W. (2015). Effects of improved content knowledge on pedagogical content knowledge and student performance in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22, 71–88. doi: 10.1080/17408989.2015.1095868.

- Jang, S. J. (2012). Developing a peer-coaching model for enhancing the pedagogical content knowledge of preservice science teachers. In: Tan, K.C.D. & Kim, M. (Ed.), *Issues and Challenges in Science Education Research: Moving Forward* (pp.107-123). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Jang, S. J., Tsai, M. F., & Chen, H. Y. (2013). Development of PCK for novice and experienced university physics instructors: A case study. *Teaching in Higher Education*, 18(1), 27-39.
- Juang, Y. R., Liu, T. C., & Chan, T. W. (2008). Computer-supported teacher development of pedagogical content knowledge through developing school-based curriculum. *Educational Technology & Society*, 11(2), 149-170.
- Käpylä, M., Heikkinen, J-P., & Asunta, T. (2009). Influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: the case of teaching photosynthesis and plant growth. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1395-1415.
- Karal, I. S., & Alev, N. (2016). Development of pre-service physics teachers' pedagogical content knowledge (PCK) throughout their initial training. *Teacher Development*, 20(2), 162-180. doi: 10.1080/13664530.2015.1124138.
- Kartal, T., Yamak, H. ve Kavak, N. (2017). Mikro öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri üzerine etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 740-771.
- Kromrey, J. D. & Renfrow, D. D. (1991, February). *Using multiple choice examination items to measure teachers' content-specific pedagogical knowledge*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association, Boston.
- Kuusisaari, H. (2013). Teachers' collaborative learning-development of teaching in group discussions. *Teacher and teaching: Theory and Practice*, 19(1), 50-62.
- Lankford, D. (2010). *Examining the pedagogical content knowledge and practice of experienced secondary biology teachers for teaching diffusion and osmosis*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Columbia, Missouri.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43, 265-275.
- Lee, E., & Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1343-1363.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Loughran, J., Berry, A., & Mullhall, P. (2006). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borke, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Boston: Kluwer.
- Major, T., & Mulvihill, T. M. (2018). Problem-based learning pedagogies in teacher education: The case of Botswana. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1), 1-11.
- Mavhunga, E., & Rollnick, M. (2016). Teacher or learner-centred? Science teacher beliefs related to topic specific pedagogical content knowledge: A South African case study. *Research in Science Education*, 46(6), 831-855. doi: 10.1007/s11165-015-9483-9.
- McConnell, T. J., Parker, J. M., & Eberhardt, J. (2013). Assessing teachers' science content knowledge: A strategy for assessing depth of understanding. *Journal Science Teacher Education*, 24(4), 717-743.
- McConnell, T. J., Eberhardt, J., Parker, J., Stanaway, J., Lundeberg, M., Koehler, M. J., et al. (2008). The PBL project for teachers: Using problem based learning to guide k-12 science teachers' professional development. *MSTA(Michigan Science Teachers Association) Journal*, 53, 16-21.

- McNall Krall, R., Lott, K. H., & Wymer, C.L. (2009). Inservice elementary and middle school teachers' conceptions of photosynthesis and respiration. *Journal Science Teacher*, 20, 41–55.
- McNaught, C., Lam, P., & Cheng, K. F. (2012). Investigating relationships between features of learning designs and student learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 60(2), 271–286.
- Mıhladı, G. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mıhladı, G. ve Doğan, A. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 380-395.
- Mıhladı, G., & Timur, B. (2011). Pre-service science teachers views of in-service science teachers' pedagogical content knowledge. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education, Jan (Special Issue)*, 89-100.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A Framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mthethwa-Kunene, E., Onwu, G. O., & de Villiers, R. (2015). Exploring biology teachers' pedagogical content knowledge in the teaching of genetics in Swaziland science classrooms. *International Journal of Science Education*, 37(7), 1140–1165.
- Nilsson, P., & Loughran, J. (2012). Exploring the development of pre-service science elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Journal Science Teacher Education*, 23, 699–721.
- Nilsson, P. (2014). “When teaching makes a difference: developing science teachers' pedagogical content knowledge through learning study”. *International Journal of Science Education*, 36(11), 1794–1814. doi:10.1080/09500693.2013.879621.
- Nilsson, P., & Vikström, A. (2015). Making PCK explicit—capturing science teachers' pedagogical content knowledge (PCK) in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 37(17), 2836-2857.
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351–384). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları [The problems of teacher training system in Turkey]*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Park, S., Jang, J.-Y., Chen, Y.-C., & Jung, J. (2011). Is pedagogical content knowledge (pck) necessary for reformed science teaching? Evidence from an empirical study. *Research in Science Education*, 41, 245-260.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (pck): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research Science Education*, 38, 261–284.
- Park, S., Suh, J., & Seo, K. (2017). Development and validation of measures of secondary science teachers' pck for teaching photosynthesis. *Research in Science Education*, 1-25. doi: 10.1007/s11165-016-9578-y.
- Pease, M. A., & Kuhn, D. (2011). Experimental analysis of the effective components of problem-based learning. *Science Education*, 95, 57-86.
- Pepper, C. (2009). Problem based learning in science. *Issues in Educational Research*, 19(2), 128-141.
- Pierrakos, O., Zilberberg, A., & Anderson, R. (2010). Understanding undergraduate research experiences through the lens of problem-based learning: Implications for curriculum translation. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 4(2), 35-62.
- Pourshafie, T., & Murray-Harvey, R. (2013). Facilitating problembased learning in teacher education: Getting the challenge right. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 39(2), 169-180.
- Rohaani, E. J., Taconis, R., & Jochems, W. M. (2009). Measuring teachers' pedagogical content knowledge in primary technology education. *Research in Science & Technological Education*, 27(3), 327-338.

- Rollnick, M., Bennett, J., Rhemtula, M., Dharseycand, N., & Ndlovu, T. (2008). The place of subject matter knowledge in pedagogical content knowledge: A case study of South African teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1365–1387.
- Roychoudhry, A., & Rice, D. (2010). Discourse of making sense of data: implications for elementary teachers' science education. *Journal Science Teacher Education*, 21, 181–203.
- Ruthven, K. (2011). Using international study series and meta-analytic research syntheses to scope pedagogical development aimed at improving student attitude and achievement in school mathematics and science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 419-458.
- Saeli, M., Perrenet, J., & Jochems, W. M. G. (2012). Bert zwaneveld, programming: teachers and pedagogical content knowledge in the netherlands. *Informatics in Education*, 11(1), 81–114.
- Schneider, R. M., & Plasman, K. (2011). Science teacher learning progressions: A review of science teachers' pedagogical content knowledge development. *Review of Educational Research*, 81(4), 530–565.
- Schuster, D., Cobern, W. W., Applegate, B., Schwartz, R., Vellom, P., & Undreiu, A. (2007, October). *Assessing pedagogical content knowledge of inquiry science teaching—developing an assessment instrument to support the undergraduate preparation of elementary teachers to teach science as inquiry*. Proceedings of the National STEM Conference on Assessment of Student Achievement, hosted by the National Science Foundation and Drury University, Washington, DC.
- Seung, E., Park, S., & Narayan, R. (2011). Exploring elementary pre-service teachers' beliefs about science teaching and learning as revealed in their metaphor writing. *Journal Science Education Technology*, 20, 703–714.
- Sinelnikov, O. A., Kim, I., Ward, P., Curtner-Smith, M., & Li, W. (2015). Changing beginning teachers' content knowledge and its effects on student learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21, 425-440. doi: 10.1080/17408989.2015.1043255
- Shin, T. S., Koehler, M. J., Lundeberg, M. A., Zhang, M., Eberhardt, J., Zhang, T., et al. (2010). The impact of problem-based learning professional development on science teachers self efficacy and their teaching practices. *The Annual Meeting of American Educational Research Association*, Denver, CO.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Sungur, S., & Tekkaya, C. (2006). Effects of problem based learning and traditional instruction on self regulated learning. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 307-317.
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taber, K. S. (2014) Understanding and developing science teachers' pedagogic content knowledge. *Teacher Development*, 18(3), 441-444.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor*. (1.Baskı). ISBN: 978-9944-5128-7-9, Ankara.
- Timur, B. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torp, L., & Sage, S. (2002). Problems as possibilities: problem based learning for K-16 Education. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Traianou, A. (2006). Teachers' adequacy of subject knowledge in primary science: assessing constructivist approaches from a sociocultural perspective. *International Journal of Science Education*, 28(8), 827–842.
- Van Driel, J. (2010, February). *Model-based development of science teachers' pedagogical content knowledge*. Paper presented at the International Seminar 'Professional Reflections', National Science Learning Centre, York.
- Veal, W. R., & MaKinster, J. G. (2001). *Pedagogical content knowledge taxonomies*. <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/vealmak.html> adresinden elde edildi.
- Weinburgh, M. (2007). The effect of tenebrio obscurus on elementary preservice teachers' content knowledge, attitudes, and self-efficacy. *Journal Science Teacher Education*, 18, 801–815.

- Weizman, A., Covitt, B. A., Koehler, M. J., Lundeberg, M. A., Oslund, J. A., Low, M. A., Eberhardt, J., & Urban-Lurain, M. (2008). Measuring teachers' learning from a problem-based learning approach to professional development in science education. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 2, 29-60.
- Williams, J., Eames, C., Hume, A., & Lockley, J. (2012). Promoting pedagogical content knowledge development for early career secondary teachers in science and technology using content representations. *Research in Science & Technological Education*, 30(3), 327-343.
- Yen, H. C., Tuan, H. L., & Liao, C. H. (2011). Investigating the influence of motivation on students' conceptual learning outcomes in web-based vs. classroom-based science teaching contexts. *Research Science Education*, 41, 211-224.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yore, L. (2001). What is meant by constructivist science teaching and will the science education community stay the course for meaningful reform? *Electronic Journal of Science Education*, 5(4), 1-7.
- Yurdakul, B. (2010). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 39-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Zhang, M., Lundeberg, M., McConnell, T. J., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2010). Using questioning to facilitate discussion of science teaching problems in teacher professional development. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 4(1), 57-82.
- Zhang, M., Lundeberg, M., & Eberhardt, J. (2011). Strategic facilitation of problem-based discussion for teacher professional development. *Journal of The Learning Science*, 20(3), 342-394.

Ek A

Örnek Problem Senaryoları

Öğrenciyi Anlama Bilgisi Pedagojik Senaryo Örneği

Yeni öğretim yılında okuldaki diğer fen bilimleri öğretmenleriyle biraraya gelip geçen yılki derslerin bir değerlendirmesini yapmaktasınız. Bu değerlendirmeleri yaparken aynı zamanda bu haftanın öğretim konusu olan dolaşım sistemi ile ilgili geçen dönem aynı konuda öğrencilerden edindiğiniz izlenimler konusunda diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmaktasınız. Bu konuda, diğer fen bilimleri öğretmenlerinden Semih öğretmen, öğrencilerinden edindiği dönütler doğrultusunda şöyle bir yorum yapmıştı: *“Öğrencilerin pek çoğu bana söylediler ki; gerçekten bu konuyu öğrenmekte zorlanıyoruz ve birçok bilgiyi birbirine karıştırıyoruz. Gerçekten ben bu duruma çok hazırlıksız yakalanmıştım. Neden? öğrenemiyorlardı ve ben neleri yanlış yapıyordum, bunu sorgulamam gerekmekteydi”*. Semih öğretmenin ifade ettiği bu durumların aynıysa karşılaştığınız biri olarak söyledikleri konusunda söze girip şunları ifade ettiğinizi düşünün: dolaşım sistemi konusunu öğretirken adım adım bilgileri sunar ardından öğrencilere sorular yöneltilip anlayıp, anlamadıklarını kontrol ederim. İzlediğim bu yolun her zaman etkili bir öğrenme yolu olduğunu düşünürüm. Diğer fen bilimleri öğretmenlerinden Aslı öğretmen söz girerek bana şöyle bir soru yöneltti: Eğer bir konunun öğrenilmesi basit bir dizi adımların takip edilmesiyle, her öğretmen niçin mükemmel bir fen bilimleri öğretmeni olamaz? Bu soru üzerine söze girerek şöyle bir düşünceyi ortaya koydum: *“Öğrencilerin ne bildiklerini ve ne öğrendiklerini anlamak için sorular sorarak onların fikirlerinin ne olduğunu bilmek zorundayız”*. Aslı öğretmen tekrar devam etti ve ardı ardına şu soruları yöneltti: *Onların bu konuyla ilgili başlangıçtaki fikirlerinin ne olduğunu anlamanın en iyi yolu peki nedir? Bu konuya ilişkin olarak öğrencilerin bilgilerini biçimlendiren süreçler nelerdir? Öğrenci fikirlerini bu dersin öğretimi için bir başlama noktası olarak sen nasıl kullanabilirsin? Öğrencilerinin bu konuda edinecekleri kavram yanlışlarının üstesinden gelmelerinde onlara yardım etmek için sağlayacağın deneyimler nelerdir? Öğrencilerin için bu dersin öğrenilmesinde direnç noktaları olarak neyi görmektesin? Ayrıca dersinde öğrencilerinin kavram ve bilgileri etkili bir şekilde öğrenmeleri için yapılması gereken öğretim süreçleri nedir?*

Yukarıdaki gibi öğrenci anlayışı üzerine devam eden bir pedagojik tartışmayı düşünün. Yukarıda Aslı öğretmenin ortaya koyduğu soruların cevabını bulduğunuz ve uyguladığınızı düşünerek, dolaşım sistemi dersinin bitiminde arkadaşlarınızla yendiren bir araya geldiğinizi hayal ediniz.

Yukarıdaki soruların cevabı konusunda Aslı öğretmeni ikna etmek için ortaya koyacağın öğrenme ve öğretme oluşumlarını nasıl açıklarsınız?

Konu Alan Bilgisi Problem Senaryosu Örneği

MEB ve Sağlık bakanlığı ortaklaşa fen bilimleri öğretmenleri için “Sağlıklı Beslenme ve Sağlıklı Bireyler” konulu bir poster yarışması düzenlenmektedir. Bu yarışmadaki öncelikli amaç öğretmenleri sağlıklı beslenme konusunda bilinçlendirmek ve bu bilgilerinin öğrencilere ulaştırılmasını sağlamaktır. Yarışmanın birincisi 10.000 TL ödülünde sahibi olacaktır. Bu etkinliğe katılacak öğretmenlerin, yarışmayı kazanmaları için değerlendirme jürisindeki kişileri, aşağıdaki verilmiş problemlerin çözümüne ilişkin olarak ikna edebilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenlere beş başlık altında yarışma konuları sunulmuştur. Bu yarışma konuları şu şekildedir;

1. Yarışma konusu: Bireylerde besinlerin sindiriminde midede bulunan hücrelerin etki mekanizmasına; pH'ın ve enzimlerin etkisi var mıdır?
2. Yarışma konusu: Besinlerin sindirimi sonucu oluşan ürünlerden faydalanılmasında emilim mekanizmasının işleyişi gerekli midir?
3. Yarışma konusu: Stres, enfeksiyon ve çevresel faktörlerin sindirimsel fonksiyon üzerinde etkisi var mıdır?
4. Yarışma konusu: Toksik mikroorganizmalar sindirim sistemi üzerinde nasıl komplikasyonlara neden?
5. Yarışma konusu: Akdeniz ülkelerindeki yaşayan bireylerde, Avrupa ülkelerinde yaşayan bireylere göre daha düşük koroner damar hastalıklarının görülebilme nedenleri?

Yarışmaya katılan bir fen bilimleri öğretmeni olarak birinciliği almak için her bir soruya ilişkin çözümlerinin neler olurdu?

Eğitim Yönetiminin Özgünleşme ve Özerkleşme Sorunsalı

Hazal Takmak¹

Öz

Bu çalışmanın amacı eğitim yönetimi alanının özgünleşme ve özerkleşmesini etkileyen etmenlerin irdelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda alanın bilgi temelinde yaşanan gelişmelerin, alanın diğer alanlarla olan sınırlarının ve alanda yapılan çalışmaların niteliğinin alanın özgünlüğünü ve özerkliğini nasıl etkilediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda, eğitim yönetimi alanının bilgi temelini zaman içerisinde temelde pozitivist ve yorumsamacı olmak üzere çeşitli paradigmların etkisi altında kalarak şekillenmeye başladığı ve buna bağlı olarak özellikle 1950’li yıllardan sonra alanın bilgi temeliyle ilgili çeşitli görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Alandaki bu görüşler alanın kendi özgün kimliğini kazanma çabaları olarak görülmektedir. Ancak eğitim yönetimi alanının özellikle işletme yönetimi alanının etkisi altında kaldığı ve alanın kendi sınırlarını belirleyememesine neden olduğu görülmektedir. Bu durumun ise alanın özerk bir kimlik kazanma yolundaki çabalarına ket vurduğu söylenebilir. Ayrıca alanda yapılan çalışmaların, alandaki sorunları irdelemekten ziyade etkisi altında kalman yaklaşımlar doğrultusunda yapıldığı ve tekrara düştüğü, bu nedenle de çalışmaların niteliğini etkilediği görülmektedir. Sonuç olarak alanın epistemolojik temelindeki çeşitliliklerin alanın özgünleşmesine katkı sunarken, yönetimin diğer alanlarıyla olan sınırlarının net olmaması, alanın özerkleşmesine engel teşkil etmekte; var olan bilim yapma anlayışına göre gerçekleşen çalışmalar ve akademisyenlerin akademik kaygıları alanı giderek özgünlükten ve özerklikten uzaklaştırmaktadır.

Anahtar Sözcükler

Eğitim yönetimi
Özgünleşme
Özerkleşme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

13 Ağustos 2018

Kabul Tarihi

11 Şubat 2019

Makale Türü

Derleme

DOI: 10.12984/egcefd.452705

The Originality and Autonomy Problem of Educational Administration

Abstract

The aim of this study is to examine the factors that affect and prevent the original and autonomous identity development of the field. Based on this aim, the author tried to show how the developments on the knowledge basis of the field, the boundaries of the field with other fields and the nature of the studies in the field affect the originality and autonomy of the field. The existing literature indicated that the knowledge base of the field has begun to take shape under the influence of various paradigms and accordingly various views about the knowledge base of the field have emerged, especially after 1950. These views are seen as efforts to develop the field’s own original identity. However, it seems that the field is particularly under the influence of business management. It causes the field to fail to create its boundaries. Studies in the field are repetitive. As a result, while the diversity of epistemological basis of the field contributes to the originality of the field, the lack of clarity of the boundaries constitutes an impediment to the automatization of the field. Also, the studies and the academic concerns of academicians move the field away from originality and autonomy.

Keywords

Educational
administration
Originality
Autonomy

Article Info

Received

August 13, 2018

Accepted

February 11, 2019

Article Type

Review

Atf. Takmak, H. (2019). Eğitim yönetiminin özgünleşme ve özerkleşme sorunsalı. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 113-126. doi:10.12984/egcefd.452705

¹  Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, hazaltakmak@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

As a scientific area, educational administration does not have a long history. Various scholars in educational administration try to come together at conventions, scientific journals are being published in the field, graduate programs at universities are opened, empirical and theoretical studies have gradually intensified in what might be called a relatively short period of time. There is no doubt that such developments are the kind of developments that will contribute to this scientific field to gain autonomy and become genuine. From this point of view, in this study, the factors that affect the originality and the autonomy of the field will be studied. Does a science field has its own unique character? Is the work done in the field original? To what degree it remains under the influence of other fields? Is it able to draw boundaries with other fields? And how independently can it act? Answers given to these questions will help us to determine to what extent the field of educational administration is an autonomous and an original branch of science. First of all, for a field of discipline to acquire an unique and autonomous identity; it is very important to determine the boundaries of the field. For determining the boundaries of the field, epistemological structure plays an important role. In order to understand a field's originality and autonomy, originality of the work in the field and institutionalization of the field is as much important as the clarity of its borders. Thus, in this research basis of the field, the boundaries of the field with other fields and the nature of the studies in the field are seen as the determinants of the originality and autonomy of the field.

The Knowledge Basis of the Field

Unlike other disciplines, the history of educational administration does not go back very far. Educational administration as a profession first appeared in the last quarter of the 19th century, and then started to develop among universities in the United States. At the beginning of the 20th century, the leading scientists in the area worked on efficiency and effectiveness. It seems that the knowledge base of the field was formed by using approaches and concepts specific to business management. In the early 20th century, after the opening of educational administration departments in the universities educational administration entered into a process of becoming an independent scientific field of study. After 1940s, several opinions related to the field's foundation of information began to emerge. In the 1950s, Theory movement that preserves the validity of scientific mentality today, become dominant and allowed the field to gain legality as a study area. In this period, education administration programs with graduate degrees were opened in various universities, mainly in the US and later in other Western countries, the researches gained volume and quality and studies started to be financed by the state institutions. In North America, Europe, Australia, and in various parts of the World various professional associations were founded in order to allow the exchange of intellectual and experimental field studies. Parallel to these developments, the first academic publications of the field began to appear. If Gulbenkian Report is taken in to consideration, it is possible to say that educational administration has become a scientific discipline as a result of the process of institutionalization that the field has been through. Although the administration theory benefited from general theoretical foundations of management, in the 1950s with the Theory movement, the field started to develop its distinctive theories and this theoretical development gained momentum especially after 1970s. Particularly though it seems to have been unsuccessful and criticized, starting with the theoretical movement, the introduction of different approaches to the field's foundations of knowledge that came from different academic circles suggests that educational administration has gained momentum in its efforts to gain its identity.

The Boundaries of the Field

The field of education administration has always been in an effort to create its own original identity. The main reason for failing to achieve this is that it cannot determine its boundaries with areas such as business management, public administration, and economics. According to Oplatka (2009), social and political forces have an impact on the separation of a scientific field from other fields and the determination of its boundaries. The field of education administration was influenced by the centralization and expansion trend observed in public administration until the 1980s. As a result of the liberal approach in the economy after 1980s, it is seen that the field is under the influence of some approaches such as total quality management, strategic management, which is transferred from the business administration, and it is concluded that the field cannot create its own autonomous identity. In fact, it seems inevitable that a field will be influenced by the existing understanding. However, the field is expected to develop theories and practices in line with its own needs and characteristics rather than to take the existing one directly. As a matter of fact, it is inevitable that education administration will be influenced by the liberal approach in the economy. Therefore the field should develop theories and practices in line with changing socio-economic, political and social paradigms considering the organizational structure and

needs of the field. The field of education administration that has developed in this way can be thought to be a more autonomous scientific field.

Disciplines may be affected by the developments in related disciplines. As a result, sometimes interdisciplinary boundaries are not clearly defined. The epistemological structure of the discipline plays an important role in the determination of interdisciplinary boundaries (Donmoyer 2001; Klein, 1993). In the process, two types of thinking or paradigm dominate the field of education management, which are positivist and interpretive paradigm. It is observed that there are difficulties in producing theoretical knowledge in the field of educational administration. The reason for these difficulties is that there is no consensus on the knowledge base of the field. This is expressed by Özdemir (2017) as *epistemic crisis*, by Waite (2002) as *paradigm war*, and by Griffiths (1979) as *intellectual confusion*. However, the lack of consensus on the knowledge base of the field can be seen as the efforts of the field to gain an original identity.

The Studies in the Field

It is inevitable to think that the quality of the studies conducted in the field of educational administration will contribute to the originality of the field. From this token, several studies examining graduate theses and articles published in the area of educational administration in Turkey were examined. In the studies, it is seen that mostly similar subjects are studied, and generally quantitative methods are preferred. It would also not be wrong to say that the studies were conducted in the light of the prevailing paradigms. In addition, there is a gap or a distinction between theory and practice. The reasons for the gap between theory and practice are that the results of the studies are not shared, the studies are not oriented to the needs of the practitioners, the academicians do not take necessary and adequate initiatives, and the practitioners are not interested in scientific studies. However, considering the existing problems and avoiding repeating popular topics would suggest a link between theory and practice. Another reason that detracts the studies in the field to become original is scientists' academic concerns. To be an original and independent scientific field, the problems of education administration should be examined with the point of view of educational scientists, scholars in the field need to create a powerful community that will create its own norms, rules and standards and be able to impose those standards to their entourage. For this reason, rather than the efforts of the academics in the area to preserve and maintain the existing structure independent from political forces, it is seen that it is very important to produce authentic and quality studies that aim to focus on social problems in education and their resolution in order to develop an original and autonomous identity for the field.

Results and Discussion

In this study, researcher discusses the clarity of the boundaries of educational administration with other fields and how the quality of the studies in the field affects the originality and autonomy of the field. The existing literature indicated that the knowledge base of the field has begun to take shape under the influence of various paradigms and accordingly various views about the knowledge base of the field have emerged, especially after 1950. These views are seen as efforts to develop the field's own original identity. Studies in the field are repetitive. As a result, while the diversity of epistemological basis of the field contributes to the originality of the field, the lack of clarity of the boundaries constitutes an impediment to the autonomization of the field. Also, the studies and the academic concerns of academicians move the field away from originality and autonomy.

Giriş

Eğitim yönetimi dünyası son yıllarda büyük bir değişim yaşamaktadır. Ancak eğitim kurumlarını incelemek için kullanılan teoriler aynı ölçüde epistemolojik ve ontolojik gelişime sahip değildir. Yani, bir disiplin alanı olarak eğitim yönetimi büyüklük ve anlam kazanırken, liderlik programlarının küresel ölçekte hızlı bir şekilde gelişme göstermesi bir kenara konulduğunda, alanın giderek zorlanan bir konumda olduğu görülmektedir. Eğitim yönetimi bölümlerinin kurulmasından bu yana alanın sınırları oldukça bulanıktır. Politika çalışmalarındaki artış, eğitim sosyolojisinin genişliği ve diğer alanlar eğitim yönetimi alanına doğru yönelme göstermişlerdir (Eacott, 2015). Alanın 1950’li yıllarda, bilim felsefesindeki hakim pozitivism bakış açısından etkilendiği ve bu süreçte bilimleşmesinin hız kazandığı görülmektedir. İzleyen yıllarda ise post-pozitivism olarak nitelendirilen yaklaşımlarla alanın epistemolojik ve metodolojik temeline ilişkin görüşler çeşitlenmektedir. Eğitim yönetimi, kamu hizmeti olarak görüldüğü için, 20. yüzyıl başlarında kamu yönetiminin bir alt dalı olarak tanımlanmıştır. 1980’li yıllara gelindiğinde ise pozitivismın ağır eleştirisinin yapıldığı ve alanın kamu yönetiminin çatısı altından işletme yönetiminin çatısı altına doğru kaydığı görülmektedir. Buradan hareketle alanın özerk kimliğini geliştiremediğini söylemek mümkündür (Özdemir, 2011).

Çoğu bilim dalı ve ya çalışma alanı doğasına uygun yöntem geliştirmeye ve özgün bir kimlik edinmeye çalışmaktadır. Eğitim yönetimi de bir bilim alanı olarak hiç kuşkusuz zaman içerisinde böyle bir çaba içerisine girmiştir. Balcı’ya (2008) göre eğitim yönetiminin doğası gereği üç temel boyutu bulunmaktadır ve bunları şu şekildedir; *pratik bilgi, profesyonel meslek bilgisi ve akademik bilgi*. Alanın kimliğini günümüzde bu üç bilgi kümesi oluşturmaktadır. Fakat alanın kimliği sosyal, politik, ekonomik ve bilimsel gelişmelerle birlikte değişme ve gelişme göstermekte, göstermeye de devam edecektir. Önemli olan ise eğitim yönetimi alanının gelecek için özerk ve özgün bir bilim olmayı hedeflemesidir. Özgünleşme kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2018) “yalnız kendine özgü bir nitelik taşıyan, orijinal” şeklinde tanımlanan özgün kelimesinden türemekte ve “özgün duruma gelme” olarak tanımlanmaktadır. Özerkleşme ise Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2018) “yönetim bakımından kimi koşullar altında bağımsız hareket edebilme” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak, eğitim yönetimi alanı kendine özgü bir nitelik taşımakta mıdır, alanda yapılan çalışmalar orijinal midir, alan diğer alanların etkisinde ne kadar kalmaktadır, diğer alanlarla olan sınırlarını çizebilmekte midir ve diğer alanlardan ne derece bağımsız hareket edebilmektedir sorularının cevabı, alanın özgünlüğü ve özerkliğinin anlaşılmasında bizlere yardımcı olacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı eğitim yönetimi alanının özgünleşme ve özerkleşmesini etkileyen etmenlerin irdelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Alanın bilgi temeline ilişkin gelişmeler alanın özgünlük ve özerkliğini nasıl etkilemektedir?
2. Alan diğer alanlarla olan sınırları alanın özgünlüğünü ve özerkliğini nasıl etkilemektedir?
3. Alanda yapılan çalışmaların niteliği alanın özgünlük ve özerkliğini nasıl etkilemektedir?

Alanın Bilgi Temeline İlişkin Gelişmeler

Eğitim yönetiminin tarihi ve bilimleşme serüvenine geçmeden önce eğitim yönetiminin tanımını yapmak daha doğru olacaktır. Özdemir (2018) eğitim yönetiminin hem bir bilim hem de uygulama alanı olduğunu ifade etmiş ve bir uygulama alanı olarak eğitim yönetimini, “*bir ülkedeki eğitim hizmetlerinin örgütlenmesi ile eğitimin genel ve özel amaçlarının başarılmasına odaklanan yönetsel faaliyetler bütünü*” şeklinde tanımlarken bir bilim alanı olarak ise “*eğitimdeki yönetsel olguları inceleyen bir bilim dalı*” (Özdemir, 2018; s.5) şeklinde tanımlamaktadır. Bir alanın kurumsallaşmasıyla o alanın bilimleşme yoluna girip özerk bir bilim olması arasındaki ilişki (Balcı, 2008) göz önüne alınarak, Gulbenkian Komisyonu’nun hazırlamış olduğu Sosyal Bilimleri Açın adlı raporda bulunan bir bilimin kurumsallaşma ölçütleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (2016):

1. Üniversitelerde bölüm ve ya kürsülerinin bulunması
2. Araştırma alanının olması
3. Diplomaya götüren programların sunulduğu bölüm ve ya birimlerinin olması
4. Ürünlerini sunma olanağı tanıyan bilimsel dergilerin olması
5. Üyelerinin örgütlenmesi.

Bu ölçütler dikkate alındığında kurumsallaşma süreci içinde eğitim yönetimi alanının bir bilim dalı olduğunu söylemek mümkündür (Özdemir, 2011; Balcı, 2008). Ancak eğitim ve eğitim yönetimi kavramlarının insanlık tarihi kadar gerilere gittiği bilinse de sistemli bir çalışma alanı olarak eğitim yönetimi tarihi, diğer disiplinler gibi çok gerilere gitmemektedir (Balcı, 2008; Hyung, 2001; Oplata, 2010; Özdemir, 2011).

Eğitim yönetimi öncelikle bir meslek alanı olarak 19. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkmıştır ve daha sonra bir bilim alanı olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversitelerde gelişme göstermeye başlamıştır. (Oplatka, 2010; Özdemir, 2011). 19. yüzyılın ikinci yarısında okul liderliği programları yaygınlaşmaya ve denetim gelişmeye başlamıştır. Bu dönemde William L. Payne okul yönetimiyle ilgili ilk kitabı yazmış ve okul yönetimi alanında üniversite düzeyindeki ilk dersleri 1879 yılında Michigan Üniversitesinde vermeye başlamıştır (Brundrett, 2001; Papa, 2009). 20. yüzyılın ilk yıllarına gelindiğinde ise eğitim ve yönetim alanını etkileyen ideolojilerden birisinin örgütlerde etkililik ve verimlilik üzerinde duran Taylor'un bilimsel yönetim ilkeleri olduğu görülmektedir. Eğitim yönetimi alanının öncüleri arasında görülen Strayer, Cubberly, Thorndike ve Ellwood gibi alandaki bilim insanlarının Taylor'dan etkilenerek okulların verimlilik ve etkililiği üzerine çalışmalar gerçekleştirdiği görülmektedir (Watkins, 1986; Oplatka, 2010; Özdemir, 2017). Buradan hareketle dönemin biliminsanları daha çok işletme yönetimine özgü yaklaşımları ve kavramları kullanarak alanın bilgi temelini oluşturmaya başladıklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim 20. Yüzyıl başlarında Amerikan üniversitelerinde eğitim yönetimi alanında tezler incelendiğinde tez konularının daha çok okulun mali idaresi, öğrenci ve personel yönetimi, bina ve teçhizat gibi konular üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir (Callahan, 1962; akt. English, 2002). Üniversitelerde okutulan derslere bakıldığında da liderliğin ön plana çıkmadığı, üzerinde durulan konunun ise verimlilik olduğu görülmektedir (English, 2002). 20. yüzyılın ilk yıllarında eğitim yönetiminde bilimsel yaklaşıma olan bu yönelim günümüzde de kendini hissettirmektedir. Üniversitelerin eğitim yönetimi alanında okutulan derslere bakıldığında, eğitim yönetimi alanındaki kitaplar incelendiğinde bu yönelimin izleri dikkat çekmektedir.

1950'li yıllar ise birçok çalışmada eğitim yönetimi alanında Teori Hareketi'nin ortaya çıktığı yıllar olarak gösterilmektedir (English, 2002; Hyung, 2001; Özdemir, 2017; Riffel, 1978). O dönemde bu hareketi etkileyen bazı gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler arasında alanın bilim insanlarını bir araya getiren 1947'de gerçekleştirilen *Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konferansı*, 1950'de Kellogg Vakfı tarafından başlatılan *Eğitim Yönetimi İşbirliği Programı* ve 1956 yılında *Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi*'nin kurulması yer almaktadır (Özdemir, 2018; Riffel, 1978). Ayrıca pozitivistlere dayalı bilim felsefesi bu dönemdeki çalışmaları büyük ölçüde etkilemiş ve Teori Hareketi'nin dayanağını oluşturmuştur (English, 2002; Hyung, 2001; Özdemir, 2018). Mantıksal pozitivistizmin Teori Hareketine olan etkisinin anlaşılabilmesi için iki bilim insanının çalışmaları oldukça önemlidir. Bunlardan ilki Herbert Simon ve diğeri de Daneiel Griffiths. Griffiths örgüt biliminin fizik ya da matematik gibi görülebileceği konusundaki görüşlerini zaman içerisinde terk etmiş olmasına rağmen, eğitim yönetimi alanının pozitivist doğasını şekillendiren önemli bir bilim insanıdır (Hyung, 2001).

Herbert Simon'ın 1945'de yayımlanan *Yönetimsel Davranış* adlı çalışması yönetim anlayışına ve çalışmalarına yeni bir yaklaşım oluşturmuştur. Yönetimin doğasına ilişkin tamamen yeni bir bakış açısı getirmiş ve daha önemlisi yönetsel gerçekliklerin sorgulanmasında yeni bir kurallar dizini oluşturmuştur. Simon'a göre yönetsel bilginin oluşturulması ve geçerliliğinin sağlanması nesnellik ve bilimin kullanılması ile mümkündür yani *değerlerden bağımsız* olmalıdır (Greenfield, 1986).

Simon'ın karar vermeye odaklanan yönetim anlayışı ve yönetici kararlarının rasyonelliğinin geliştirilmesi için pozitivist bilimin yöntemlerinin kullanılması gerekliliğine olan inancı alandaki çalışmaları baskın bir biçimde şekillendirmiştir. Pozitivist ruhu, eğitim yönetimi alanına 1950'lerde Halpin'in (1970) deyişiyle *Teori Hareketi* adıyla yayılmaya başlamıştır. Fiziksel dünyanın kontrol edilmesini mümkün kılan bir teori gibi eğitim örgütlerinin de kontrol edilmesini mümkün kılacak bir teori üretilmesi, bunun yöneticilere öğretilmesi ve kullanılmasının sağlanması Teori Hareketinin amacıdır (Greenfield, 1986). Yani bu hareketin temsilcileri alanda genel-geçer yasalar ortaya koymaya çalışmışlardır. Ayrıca bu hareket, örgütlere rehberlik edecek nesnel bir bilimin keşfedildiğine dair inancı geçerli kılmıştır. Bu inanç geniş çapta kabul görmüş ve yöneticilerin üniversitelerde açılan programlarda eğitim görmesi fikri yayılmıştır. Örgüt bilimini öğreten bu programlar devlet denetimi altına alınmış ve diploma verilmesi sağlanmıştır (Greenfield, 1986). Buradan hareketle Teori hareketinin eğitim yönetiminin kurumsallaşmasını ve dolayısıyla bilimleşmesini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Ancak 1970'li yıllara gelindiğinde Teori hareketine yönelik eleştirilerin yapılmasına rağmen, alanın epistemolojisine ilişkin ciddi tartışmaların yer almadığı ve bu konunun üzerinde durulması gerektiğine yönelik görüşler de ortaya çıkmıştır. Willower (1975) ve Riffel (1978) bu yöndeki tartışmaların eğitim yönetimi alanına daha bilimsel bir yaklaşımın katacağını ve alanın olgunlaşmasını sağlayacağını belirtmişlerdir.

20. yüzyılın son on yıllarında, 2. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan ve okul yönetimini bir bilim dalı olarak gören paradigma anlayışından kopma söz konusudur. 1960'lı yıllardan sonra okula yönelik eleştiriler artmaya başlamıştır. Freire ve Illich gibi eleştirel pedagoji alanındaki bilim insanları okulun bireyi tek tipleştirme, hakim olan ideolojiye göre birey yetiştirme yönünde eleştirilerde bulunmuşlardır. Genelde eğitimdeki bu yaklaşım özelden eğitim yönetiminde de yankı uyandırmıştır. Feyerabend, Kuhn, Popper gibi bilim filozoflarının mantıksal pozitivistizmin ana fikirlerini çürütmesiyle, eğitim yönetiminde teorik açıdan baskın olan geleneksel bilim görüşlerine özellikle öznelcilik ve eleştirel teori ile meydan okunmaya başlanmıştır. Özellikle 1970'li yılların başından araştırmalarda kullanılan yöntem ve alanın kavramsal konumlandırılmasına ilişkin eleştiriler

artmaya başlamıştır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Hyung, 2001; Özdemir, 2017; Riffel, 1978). Özellikle Teori hareketinin benimsediği değerlerin örgütten arındırılması ve Teori hareketinin yönetimi sadece teknik ayrıntılara indirilmesi yönünde farklı görüşler dile getirilmiştir. Teori hareketinin eleştirisini yapan en önemli muhtelif seslerden birisinin Greenfield olduğu söylenebilir. Greenfield (1986) üniversitelerde açılmaya başlanan yönetici yetiştirmeye yönelik programların pozitivist anlayışa dayandığını, sadece mantıklı ve rasyonel kararlar alabilen yöneticilerin yetiştirilmeye çalışıldığını, bu durumdan ise egemen güçler ile yönetim biliminin karşılıklı fayda sağladığını dile getirmiştir. Ancak örgütler insan yapımı sosyal gerçekliklerdir ve tamamen değer yükledirler. Örgütü değerlerden ayrı düşünmek doğru bir yaklaşım değildir. Ayrıca bilim insanı sadece gerçeği gözlemleyen değil aynı zamanda yorumlayan kişidir. Bu nedenle insanın ilgileri, ön yargıları bilimsel doğru ile iç içe geçmiş şekildedir. Bu anlayış eğitim yönetimi çalışmaları için de geçerlidir (Greenfield, 1986) diyerek alanda sadece nicel çalışmaların yapılmasını da eleştirmektedir.

Greenfield gibi Bates de geleneksel teoriklerin değerlerden arınık yönetim anlayışını güçlü bir şekilde karşı çıkmıştır. Bates, bilim felsefesindeki gelişmelere rağmen eğitim yönetimindeki ana akım teoriklerin hala pozitivist görüşünü temele aldıklarını, eğitim örgütlerinin ekonomik, sosyal ve politik etkenlerle olan ilişkisini görmezden geldiklerini ifade etmiştir. Eğitim yönetiminin, daha iyi bir toplum yaratmak adına katılımcı demokrasi ve insanın özgürleşmesi gibi kolektif sosyal değerlerle daha çok ilgilenmesi gerektiğini öne sürmüştür (Hyung, 2001; Özdemir, 2017).

1980'lerde okul yöneticisi algısını radikal bir şekilde değiştiren *standartlar hareketi* geliştirilmiştir. Bu standartlar bilimsel çalışma ya da araştırmadan ziyade, okul yöneticilerinin uygulamaya ilişkin beyanları doğrultusunda oluşturulmuştur. Eğitim yönetiminin vizyonu ölçülebilir bilimsel gerçeklikle ilgili çalışmalardan okul liderliğinde kalite çalışmalarının yapılmasına doğru değişim göstermiştir. Değerler daha önemli hale gelmiş, okul yöneticilerinden etik lider, moral lider olarak bahsedilmeye başlanmıştır. Yönetici yetiştirme programları bu anlayışa göre düzenlenmiştir. Okul liderliğindeki bu popüler yaklaşıma karşın Evers ve Lakomski eğitim yönetimi biliminin felsefesine ilişkin çalışmalar ortaya koymuştur. Bu çalışmalarla ortaya çıkan yaklaşım *bağdaşıcılık teorisi* olarak adlandırılmaktadır (Maxcy, 2001; Özdemir, 2018). Evers ve Lakomski (1996) ne pozitivistime dayalı ne de onun eleştirisini yapan bilim anlayışından yana durmuşlardır. Bilginin gerekçelendirilmesinde bağdaşımçı yaklaşımı benimsedikleri *yeni bir bilimden* bahsetmişlerdir. Evers ve Lakomski'ye göre (2001) bilgiye ve onun gerekçelendirilmesine post-pozitivist bir bakış açısı bilimin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Eğitim yönetiminde teori, global bir inanç sistemi ağıdır. Matematik, mantık gibi doğa bilimi bu ağ sisteminin merkezinde yer almakta ve önemli örgütsel bir rol oynamaktadır. Bu sistem insan özelliğine ve ahlaki konulara uzanan bir bütündür (Evers ve Lakomski, 2001). Hyung'a göre (2001) naturalistik bağdaşımçılar beynimizdeki şekil tanıma gibi, teoriye fiziksel bir açıdan bakılmasının eğitim alanında teori ve uygulama arasındaki uçurumu azaltacağını ileri sürmektedirler. Herhangi bir teori akademik önermelerde bulunur ve bu tür bilgilerin eğitim uygulayıcılarına pek bir faydası dokunmaz. Bu durum uygulama ve teori arasında bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Aslında eğitimdeki teoriler ve uygulamalar birbirini beslemektedirler; teorideki gelişim uygulamayı, uygulamadaki gelişim de teoriyi etkilemekte ve geliştirmektedir. Naturalistik bağdaşımçılar buna benzer bir sentezin sağlanmasına yardımcı olmuşlardır.

Bir alanın kurumsallaşmasıyla o alanın bilimleşme yoluna girip özerk bir bilim olması arasında ilişki (Balci, 2008) göz önüne alındığında eğitim yönetimi alanının bilimleşme sürecinin ele alındığı bu bölümde alanın kurumsallaşma sürecine de yer vermenin doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Eğitim yönetimi alanına bir dönem damga vuran ve hala etkileri hissedilen Teori hareketine yapılan eleştirilere rağmen, alanın çalışma alanı olarak yasallık kazanmasını sağlamıştır. Bu dönemde başta Amerika ve daha sonra da batılı ülkeler olmak üzere birçok üniversitede diplomaya götüren eğitim yönetimi programları açılmış, araştırmalar hacim ve nitelik kazanmış, araştırmacılar çalışmalarının devlete kurumları tarafından finanse edilmeye başlanmıştır (Oplatka, 2009).

Oplatka (2009) tarafından kurumsallaşma dönemi olarak ifade edilen 1960'lı ve 70'li yıllar, dönemin neslini etkileyen olaylar, süreçler ve paradigmlar tarafından belirlenmiştir. Bu süreç, birçok batılı devlet için sivil haklar hareketinin yoğunluk kazandığı ve refah devlet olma süreci olarak belirtilmiştir ve ayrıca bu dönemde liderliğin başlıca rolleri oluşturulmuştur. 1970'lerin sonunda *etikli okul* hareketi başlamıştır. Bu dönemde bir çalışma alanı olarak eğitim yönetimi Amerika'dan diğer ülkelere yayılma göstermeye başlamıştır. Avrupa'da, Avustralya'da ve dünyanın çeşitli yerlerinde alanı geliştirmesi, entelektüel ve deneysel çalışmaların değiş tokuşunu olanak sağlaması amacıyla *British Educational Management Association (BEMA)*, *Australian Council for EA*, *the Commonwealth Council for EA (CCEA)*, *the European Forum on EA (EFEA)* gibi çeşitli meslek örgütleri kurulmuştur (Oplatka, 2009).

Bu gelişmelere paralel olarak alanın ilk akademik yayınları da bu dönemde hayata geçmiştir. *Journal of Educational Administration (JEA)*, *Educational Administration Quarterly (EAQ)*, *Educational Management Administration and Leadership (EMAL)* alanda ilk yayınlanan dergiler arasında yerini almıştır (Oplatka, 2009; Özdemir, 2018). Bu dergiler alanda yapılan uygulama, eğitim ve araştırmalara dair bilgilerin yayılmasını

kolaylaştırmak, entelektüel ve ampirik tartışmalar için bir forum sağlamak, uygulayıcıların ihtiyaçlarını karşılamak, yerel grupların oluşumunu teşvik etmek gibi çeşitli amaçlara sahiptir (Oplatka, 2009).

Eğitim yönetiminin bilimleşme süreci incelendiğinde bir çalışma alanı olarak yaklaşık yüz elli yıllık bir geçmişini olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır ve özellikle 1940'lı yıllardan sonra alanın bilgi temeline ilişkin çeşitli görüşlerin zaman içerisinde ortaya çıktığı görülmektedir. Burada önemli olan bir dönemin sonlanıp diğer dönemin başlaması gibi bir sürecin söz konusu olmayışıdır. Kuramsal bir dönem başladıktan sonra bitebilir, devam edebilir ya da kuram yeniden gündeme gelebilir. Nitekim Teori Hareketinin günümüzde etkisinin hissedilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Önemli olan kişinin olayları incelerken ve çalışmalarını yürütürken nerede durduklarını, hangi bakış açısını kullandıklarının farkında olmalarıdır. Nispeten kısa denilebilecek bu zaman içerisinde eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin çeşitli kongrelerle bir araya gelmeye çalıştığı, alanda bilimsel dergilerin yayınlandığı, üniversitelerde diplomaya götüren programların açıldığı, ampirik ve kuramsal çalışmaların giderek yoğunlaştığı görülmektedir. Hiç kuşkusuz bu tür gelişmeler bir bilim alanının özerkleşmesi ve özgünleşmesine katkıda bulunacak türden gelişmelerdir. Ancak bu tür gelişmelerin niteliğinin alanın özgünlüğünü ve özerkliğini sağlayacağı da göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda çalışmanın devamında alanın, diğer alanların etkisinde ne kadar kaldığı, diğer alanlarla olan sınırlarını net bir şekilde çizip çizemediği, alanda yapılan çalışmaların orijinal olup olmadığı gibi sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

Eğitim Yönetimi Alanının Sınırları

Eğitim yönetimi alanının her zaman kendi özgün kimliğini oluşturma gayreti içerisinde olmasına rağmen bunu başaramamasının başlıca nedenlerinden birisi alanın işletme yönetimi, kamu yönetimi, iktisat gibi diğer alanlarla arasındaki sınırları tam olarak belirleyememesidir (Özdemir, 2011,2017). Bir çalışma alanının disiplinleşmesinde öne çıkan konulardan birisi alanın sınırlarının belirlenmesidir. Güçlü bir paradigma ya da düşünce belirli bir zaman diliminde belirli bir disiplin alanında baskın konumda olabilir. Ancak disiplinler durağan değildir. İlişkili disiplinlerdeki gelişme ve yöntemlerden etkilenebilirler. Sonuç olarak bazen disiplinler arası sınırlar net bir şekilde belirli değildir. Disiplinin epistemolojik yapısı, disiplinler arası sınırların belirlenmemesinde önemli bir rol oynar (Donmoyer 2001; Klein, 1993). Özellikle pozitivistizm dayalı Teori hareketi döneminde eğitim yönetimi alanında model geliştirmeye yönelik istek, sosyal bilimlerin sosyoloji, politika, sosyal psikoloji gibi farklı disiplinlerinde var olan teorilerin eğitim yönetimi çalışmalarında kullanılmak üzere alana aktarılmasına neden olmuştur (Riffel, 1978).

Oplatka'ya göre (2009) sosyal ve politik güçlerin bir bilim alanının diğer bilim alanlarından ayrılması ve sınırlarının belirlenmesi üzerinde etkisi vardır. Eğitim yönetimi alanı 1980'li yıllara kadar kamu yönetiminde gözlenen merkezileşme ve genişleme eğiliminin etkisinde kaldığı, 1980'li yıllardan sonra ise ekonomideki liberal yaklaşımın sonucu olarak işletme yönetiminden aktarılan toplam kalite yönetimi, stratejik yönetim gibi yaklaşımların etkisi altında kaldığı görülmekte ve kendi özerk kimliğini oluşturamadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Özdemir, 2011). Aslında bir alanın var olan hakim anlayıştan etkilenmesi kaçınılmaz görünmektedir. Ancak alanın var olanı doğrudan almasından ziyade kendi ihtiyaç ve özellikleri doğrultusunda teoriler ve uygulamalar geliştirmesi beklenmektedir. Nitekim eğitim yönetiminin de ekonomideki liberal yaklaşımdan etkilenmesi kaçınılmazdır. Ancak bu etkilenme işletme yönetiminden stratejik yönetim ya da toplam kalite yönetimi gibi yaklaşımları alması ve uygulaması anlamına da gelmemelidir. Bu durum bu şekilde benimsenen ve uygulanan yaklaşımların işe yaramadığı ya da yaramayacağı anlamına gelmemektedir. Ancak eğitim yönetiminin kendi örgüt yapısını, ihtiyaçlarını vb. göz önünde bulundurarak değişen sosyo-ekonomik, politik ve toplumsal paradigmlar doğrultusunda teori ve uygulamalar geliştirmesi beklenmelidir. Bu şekilde gelişme gösteren eğitim yönetimi alanının daha özerk bir bilim dalı olduğu düşünülebilir.

Eğitim yönetimi alanında kuramsal bilgi üretmedeki sıkıntıların nedenlerinin başında alanın bilgi temeline görüş birliğinin sağlanamamış olması gelmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Özdemir (2017) bilim insanlarının alanın bilgi temeline ilişkin görüş birliğine varamamasını *epistemik bunalım*, Waite (2002) *paradigma savaşı*, Griffiths (1979) ise bu çıkmazı *entelektüel karmaşa* şeklinde ifade etmektedir. Ancak alanın bilgi temeline ilişkin görüş birliğinin sağlanamamış olması, alanın özgün bir kimlik kazanma yolundaki çabaları olarak görülebilir. Nitekim hem pozitivist akımların hem de 1970'li yıllardan sonra örgüt ve yönetim alanında kendini göstermeye başlayan pozitivist ötesi akımların (eleştirel kuram, bilişsel kuram vb.) eğitim yönetimi alanında kendini göstermeye başlamıştır. Teori Hareketi, Bates'in eğitim yönetimi alanına eleştirel yaklaşımı, Evers ve Lakomski'nin bağdaşımcılık teorisi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu tür çabalar da eğitim yönetimi alanının kendi bilgi temeline oluşturma çabaları ve dolayısıyla özgün bir bilim alanı olma girişimleri şeklinde değerlendirilebilir.

Kuramsal gelişmeler 1950'li yıllardan itibaren pozitivist etkisi altındaki dönem ve pozitivist görüşlerin eleştirildiği ve sırasıyla öznellik, hümanizm, eleştirel teori, kültürel teori ve post- modernizm gibi (Evers ve Lakomski, 1996) karşıt görüşlerin tartışıldığı dönem olmak üzere iki dönem şeklinde ifade edilmektedir. 1950'li

yıllara kadar eğitim yönetimi alanı, yönetim bilimi alanındaki kuramsal gelişmeler başta olmak üzere diğer alanlardaki gelişmelerin etkisi altında kalmıştır. Örgüt ve yönetim biliminin nesnel, niceliksel ve değerlerden arınık olma iddialarına rağmen, Teori Hareketi önemli değerleri ve felsefi varsayımlar barındırmaktadır (Greenfield, 1986) ve yapılan bunca eleştiriye rağmen alanın bir bilim alanı olarak akademik meşruiyet kazanmasına yardımcı olmuştur (Oplatka, 2009).

1970'li yıllara kadar alanda kuramsal kısırlık mevcuttu. Bu tarihten sonra muhalif seslerin çıkmaya başladığı görülmektedir. Bu yıllardan sonra pozitivism ötesi olarak nitelendirilen yorumlayıcı, eleştirel, bilişsel, simgeci ve kültürel kuramlar üzerinde durulmaya başlanmıştır (Willower ve Forsyth, 1999). Özellikle Greenfield ve Hodgkinson'ın alanda baskın olan Amerikan pozitivismine yönelik ağır eleştirileri olduğu görülmektedir (English, 2002). Greenfield'e göre (1986) bilim insanı sadece gerçeği gözlemleyen değil aynı zamanda onu yorumlayan kişidir, bu nedenle de kişinin ilgileri ve önyargıları *bilimsel gerçek* ile iç içe geçmiş bir şekildedir. Greenfield alanın çok fazla pozitivist araştırma yöntemlerini araştırmalarda kullandığı yönünde eleştirilerde bulunmuş ve nesnellikten çok özneliği savunan bir yaklaşım geliştirmiştir. Greenfield öncülüğünde başlayan, pozitivist yaklaşımı benimseyenler ile yorumsamacı yaklaşımı benimseyen bilim insanları arasındaki bu görüş ayrılıkları Waite (2002) tarafından *paradigma savaşı* olarak isimlendirilmiştir (Oplatka, 2009). Greenfield ve Hodgkinson'ın alan yazındaki çalışmalarına rağmen alanda baskın olan Amerikan ortodoksunda ufak değişiklikler yapıldı. Bu dönem içerisinde pozitivismin en belirgin yönlerinden vazgeçilmiştir, ama yine de kavramsal yapının sağlam bir şekilde kalmaya devam ettiği görülmektedir (English, 2002; s.120-123).

1980'li yıllarda Thomas Kuhn'dan ve Frankfurt Okulu'ndan etkilenen Bates (1980, 1982) ve Foster (1986) eğitim yönetimine eleştirel yaklaşımı geliştirmişlerdir (Balci, 2008; Özdemir, 2017). Bu yıllardan itibaren hem fakülte hem de okul yöneticileriyle alanın çeşitlenmeye başladığı, böylece okullarda büyüyen çeşitliliği daha iyi yansıtan seslerin daha çok çıkmaya başladığı bir döneme girildiği dikkat çekmektedir. Bu dönemde okullardaki çalışmalar kadınları ve farklı ırklardan insanları daha fazla içermeye başlamış, cinsiyet ve ırk ayrımcılığı üzerine yapılan araştırmaların liderlik araştırma alanını zenginleştirmek adına eğitim yönetiminin odağında yer aldığı bir dönem olarak ortaya çıkmaktadır (Papa, 2009).

1990'lı yıllarda eğitim yönetiminde bilim arayışları başarısızlığa uğramış ve okul gelişimi ve liderlik ile ilgili söylemler yer almaya başlamıştır. Üstelik eleştirel, post-modernizm ve diğerleri sayesinde eğitim yönetimini değerlerden, etik ve ahlaki konulardan ayırma çabaları da başarısızlığa uğramıştır. Bu dönemde Evers ve Lakomski ne geleneksel bilim anlayışını ne de eleştirel kuramları olduğu gibi kabul etmiştir; onun yerine alanda yeni bir bilim anlayışı geliştirmişlerdir. Eğitim yönetiminin pozitivist ve yapılandırmacı bir bilim olarak ele alan yapıyı, bağdaşımcılık ve naturalizm temeline uyarlamışlardır (Maxcy, 2001; Özdemir, 2018).

Kısaca bu süreç içerisinde eğitim yönetimi alanına pozitivist ve yorumsamacı paradigma olmak üzere iki düşünme şeklinin ya da paradigmanın hakim olduğu görülmektedir. Her iki bakış açısının da doğru ya da yanlış yönleri bulunmaktadır. Kişiler olayları incelerken tek bir bakış açısından yararlanmaktansa zaman zaman görüş açılarını değiştirmeleri, farklı yöntemlerle olaya yaklaşmaları gerekmektedir. Şişman (1998) da bu konuda benzer görüşler öne sürmekte, bilim insanlarının çoklu bakış açısı geliştirmesinin gerekliliğini dile getirmektedir. Alandaki akademisyenler benzer sorunlara farklı paradigma ve yöntemlerle yaklaşılabilir ve böylece daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilir.

Alanda Yapılan Çalışmalar

Eğitim yönetimi alanında lisansüstü düzeyde yapılan çalışmaların niteliğinin alanın özgünlüğüne katkı sunacağını düşünmek kaçınılmazdır. Bu düşünceden hareketle Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezleri ve makaleleri inceleyen çeşitli çalışmalar incelenmiştir. Türkiye'de lisansüstü tezlerde ve makalelerde araştırma yöntemi olarak araştırmacıların büyük bir çoğunluğunun nicel yöntemlere başvurduğunu, çok az sayıda araştırmacının metodolojideki gelişmeleri göz önünde bulundurarak nedensel karşılaştırma ve nitel yöntemlere başvurduğu dile getirilmektedir (Balci ve Apaydın, 2009; İşçi, 2013; Karaca, 2018; Karadağ, 2010; Kısa, 2016; Polat, 2010; Turan ve diğerleri, 2014; Uysal, 2013; Yıldırım, 2016;). Alanda yazılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin konuları incelendiğinde, benzer konuların tercih edildiği ve bu konuların özellikle aynı dönemlerde popüler olduğu belirtilmektedir (İşçi, 2013; Kısa, 2016; Polat, 2010; Turan ve diğerleri, 2014; Uysal, 2013). Ayrıca teori ve uygulama arasında bir boşluk, uzaklaşma ya da farklılaşma olduğu dile getiren çalışmalara da (Demirhan, 2015; Kısa, 2016) rastlanmaktadır.

Teori ve uygulama arasındaki uzaklaşmanın nedenleri arasında araştırma sonuçlarının paylaşılmaması, yapılan araştırmaların uygulamacıların ihtiyacına dönük olmaması, akademisyenlerin gerekli ve yeterli girişimlerde bulunmaması, uygulayıcıların ise bilimsel çalışmalara ilgisiz kalmaları yer almaktadır (Karataş, Kyzy ve Topuz, 2015; Kısa, 2016). Ayrıca yükselme ya da atanma kaygısının akademisyenlerin çalışmalarında itici güç olduğu yönünde de bulgulara yer verilmektedir (Demirhan, 2015; Kısa, 2016). Turan ve Şişman (2013) entelektüel derinliği olmayan çalışmalarla bir yere gelinebileceğini, bilim için bilim anlayışı ya da kariyer kaygısı ile yapılan araştırma sonuçlarının ve etkilerinin yüzeysel kalacağını ifade etmektedirler. Alanın özerk ve bağımsız

bir bilim olabilmesi için eğitim yönetimine dair sorunların eğitim bilimcilerinin bakış açılarıyla irdelenmesi, eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin güçlü bir topluluk oluşturarak kendi norm, kural ve standartlarını belirleyip çevrelere kabul ettirmeleri gerekmektedir (Balcı, 2008). Oplatka (2010) alandaki profesörlerin uyumlu ve ayırt edilebilir bir topluluk olduğunun pek söylenemeyeceğini ama yine de genel bazı özellikleri paylaştığını belirtmiştir. Dünya genelinde üniversitelerin çeşitli bölümlerinden gelip eğitim yönetimi alanında akademik kariyerlerine devam edebilmektedirler. Ancak eğitim yönetimi alanında doktorasını tamamlayan biri gidip psikoloji veya sosyoloji alanında kendine bir pozisyon bulamaz. Bu durumun altında yatan şüphesiz ki eğitim yönetiminin çok disiplinli ve bilgi temelinin zayıf oluşudur (Oplatka, 2010).

20. yüzyıl boyunca alanda yapılan çalışmaların örgütsel öğrenme, dönüşümsel liderlik, insan ilişkileri, bilimsel yönetim teorileri gibi çeşitli alanlardan etkilenecek şekilde gerçekleştiği görülmektedir. 1950'li yıllardan önce alanın bilgi temeli deneysel çalışmalara dayanmamakta, daha çok önceki yöneticilerin kendi deneyimlerine dayanan ve reçete niteliğinde sunduğu uygulama tavsiyelerine dayanmaktadır. 1950'lilerin başında teori hareketiyle birlikte kişisel tecrübe, ideolojik inanç ve reçetelerden ziyade deneyselliğe dayanan bilgi üretme çabaları başlamıştır. Teori hareketinin bilimsel bilgi üretme gayesi çok kolay bir şekilde gerçekleşmemiş, sert eleştiriler almıştır. Bates ve Greenfield nicel yöntemlerin okul gibi sosyal yapıları anlamak için uygun olmadığını belirtmişlerdir. 1990'larda eleştirel teori, postmodernizm ve feminizm gibi farklı bakış açılarının yansıdığı bilimsel araştırmaların sayısında artış görülmüştür. Fikir birliği sağlanamasa da örnek olay incelemesi, natüralistik sorgulama yöntemleri yaygınlık kazanmıştır (Heck ve Hallinger, 2005). Kavramsal çerçeve ve metodlardaki bilimsel çeşitlilik, alanda yeni problemlerin yaşanmasına neden olmuştur. Farklı kavramsal ve metodolojik yaklaşımlar benimseyen araştırmacıların birbirinden haberi yoktur. Farklı sorular sorarlar ve araştırmalarını farklı epistemolojik temellere dayandırır. Bu büyük çeşitlilik, bir bütün olarak alana büyük bir bilgi birikimi sağlamamaktadır. Çeşitli bakış açılarından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları, uygulayıcılara ve yetkili mercilerin kullanabileceği somut deliller sunamadığı görülmektedir (Gunter ve Fitzgerald, 2008; Richmon and Allison, 2003; Robinson, 1996; Akt. Heck ve Hallinger, 2005). Türkiye'de alanda yapılan çalışmalara bakıldığında da araştırmacıların pozitivist paradigmaya bağlı oldukları ve pozitivist yöntemlere dayalı elde ettikleri bulgularla var olan durumu koruyan nitelikte bilgiler üretildiği (Örücü ve Şimşek, 2011; Şişman, 1998) ve alana ilişkin sorunları irdelemek ve dönüştürmekten uzak olduğu görülmektedir (Turan, 2004). Beycioğlu ve Dönmez ise (2006) Türkiye'de eğitim yönetimi alanının kuramsal nitelikteki çalışmaların az olmasını akademisyenler ve üniversiteler arası iletişimin olmaması ve kopukluğun yaşanması, çalışmalarda kullanılan yöntemlerde çoğunlukla pozitivism etkisinin görülmesi, alanın kuramsal temelleri incelenirken çok disiplinli yaklaşımdan uzak kalınması ve sosyal bilimlerin diğer alanlarına yabancılaşmanın yaşanmasına bağlamaktadır.

Hem araştırmalarda hem de yayınlarda ele alınan konuların aynı dönemlerde benzer konular üzerine odaklandığı ve benzer yöntemler ki bunun da çoğunlukla nicel yöntemler olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların hakim paradigmalarda yapıldığını söylemek de yanlış olmayacaktır. Oysaki var olan problemlere göz önünde bulundurmanın ve popüler konuları tekrarlamaktan kaçınmanın teori ve uygulama arasında da bir bağ oluşturacağı düşünülmektedir. Turan (2004) eğitim yönetimi alanında üretilen bilgilerin zamana ve yere göre değişebileceğini, bilginin toplumun kültürel ve tarihine göre değişiklik gösterdiğini bu nedenle de bilginin evrenselliğinden bahsedilemeyeceğini ifade etmektedir. Fakat Türkiye'de Batılı ülkelerde yapılan çalışmaların Türkiye için geçerli olabileceği düşünülmekte ve ölçek çevirme ve uyarlama çabalarına girilmektedir. Bu çabanın temelinde yatan düşünce, diğer toplumların kendine özgün koşullarda ürettikleri bilginin, bilginin aktarıldığı toplum içinde geçerli olabileceği düşüncesidir (Turan ve Şişman, 2013). Ancak böyle bir yaklaşım alan da yapılan çalışmaları özgünlükten uzaklaştıracaktır. Bu nedenle alanın hem yerelde hem de uluslararası düzeyde özgünleşmesine katkı bulunacak olan kültürel ve toplumsal sorunlar doğrultusunda alandaki çalışmalara yön verilmesi gerekliliğidir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim örgütlerindeki yönetsel olguları inceleyen eğitim yönetimi, yönetim ve eğitim bilimleri arasında gelişme gösteren ve bu iki bilim alanıyla sınırlarını belirleyerek özerkleşmeye çalışmaktadır (Özdemir, 2018). Gulbenkian Komisyonu'nun hazırladığı *Sosyal Bilimleri Açın* (2016) raporundaki bilim olmanın ölçütleri dikkate alındığında eğitim yönetimi alanının bir bilim dalı olduğunu söylemek mümkündür (Özdemir, 2011). Ancak bilimlere özgünlük ve özerklik kazandıran ölçütler ise farklıdır. Bu çalışmada eğitim yönetiminin diğer alanlarla olan sınırlarının netliği ve alanda yapılan çalışmaların niteliğinin alanın özgünlük ve özerkliğini nasıl etkilediği tartışılmaya çalışılmıştır.

Bir disiplin alanının özgün ve özerk kimliğini kazanmasında alanın sınırlarının belirlenmesinin önemli olduğu önceki bölümlerde dile getirilmiştir. Alanın sınırlarını belirlenmesinde epistemolojik yapısının önemi (Klein, 1993) göz önünde bulundurulduğunda baskın olan bilim anlayışı doğrultusunda kuram ve model geliştirme çabaları ile diğer disiplinlerden kavram, kuram ve yaklaşımların alana aktarıldığı görülmektedir. Ancak eğitim yönetiminin kuramsal temellerinin genel yönetim kuramlarından yararlanmasına rağmen 1950'li yıllarda Teori

hareketiyle birlikte kendine özgü kuramlar geliştirmeye başladığı görülmekte ve bu kuramsal gelişmenin özellikle 1970'li yıllardan sonra ivme kazandığı dikkat çekmektedir. Özellikle her ne kadar başarısızlığa uğramış olarak görülse ve eleştiriler olsa da Teori hareketiyle birlikte başlayan ve alanın bilgi temeline ilişkin öznelcilik, eleştirel eğitim yönetimi, postmodernist ve natüralist bağdaşımcılık gibi farklı yaklaşımlar doğrultusunda çeşitli görüşlerin alanın bilgi temelini zenginleştirmesi, eğitim yönetiminin özgün bir kimlik kazanma çabalarına ivme kazandırmıştır. Bu nedenle eğitim yönetiminin işletme yönetimindeki gelişmelerden etkilenmesine ve yararlanmasına rağmen kendine özgü kuramsal bir temele sahip olduğu söylenebilir.

Türkiye açısından bakıldığında ise eğitim yönetiminde kuramsal alanda yapılan çalışmaların yeteri kadar incelenmediği ve teorik çalışmaların sınırlı olduğu çeşitli çalışmalarda (Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Örcü ve Şimşek, 2011; Şişman, 1998; Turan ve diğerleri, 2014) dile getirilmiştir. Bu durumun nedeni ise Örcü ve Şimşek (2011) tarafından akademisyenlerin yabancı dil sorunu, iletişim yetersizlikleri, iş yükünün fazla ve akademisyen sayısının yeterli olmaması olarak belirtilmektedir. Türkiye'de yaşanan bu durumun eğitim yönetimi alanının tam anlamıyla özgün ve özerk bir kimlik kazanma çabalarının önüne geçtiği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak alanın epistemolojik temeline ilişkin yapılan çalışmaların derinlik kazanması alanın bilgi temelini zenginleşmesini ve bu şekilde de alanın özgünleşmesini ve özerkleşmesini sağlayabilir. Bu türde çalışmaların ortaya çıkabilmesi için yetiştirilen yeni akademisyen adaylarının alanın bilgi temeline hakim olması gerekmektedir. Burada en büyük sorumluluk, akademisyen adaylarının bakış açısını değiştirebilecek alandaki değerli akademisyenlere düşmektedir. Nitekim Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitim yönetimi alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin kuram ve uygulama arasında ilişki kurmada, yöntem ve tekniklerin kullanılmasında, ülke sorunlarına çözüm getirecek çalışmalar yapmada sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca yine aynı çalışmada lisansüstü öğrencilerinin alanın öğretim üyelerinden yaşadıkları sorunları giderilmesi konusunda büyük bir beklenti içinde oldukları ifade edilmektedir.

Bir bilim alanının özerkliğinden ve özgünlüğünden bahsedebilmek için hiç kuşkusuz o bilim alanında bağımsız akademisyen topluluğunun varlığından söz etmek gerekmektedir. Eğitim yönetimi tarihine bakıldığında 1940'lı yıllardan itibaren alandaki akademisyenlerin bir araya gelme çabaları günümüze kadar gelişme göstermiştir (Özdemir, 2018). Alandaki bilim insanlarının bir araya gelmesi oldukça önemlidir. Oysaki Türkiye'de eğitim yönetiminde akademisyenlerin işbirliği açısından ulusal ve uluslararası düzeyde geri kaldıkları Turan ve diğerleri (2014) ve Doğan ve Tok (2018) tarafından yapılan çalışmalarda dile getirilmektedir. Bunun nedeni ise makalelerin çok yazarlı olmasının akademisyenlerin ilerleme ve yükselmenin önüne geçmesi şeklindedir. Alandaki akademisyenlerin işbirliği içerisinde çalışması kadar politik güçlerden bağımsız bir şekilde çalışmalarını yürütmeleri de oldukça önemlidir. Alanın özgünleşmesini ve özerkleşmesini sağlayacak olan, var olan yapının korunmasını ve sürdürülmesine yönelik çalışmalardan çok, eğitimdeki toplumsal sorunlara ve bu sorunların çözümüne eğilen çalışmaların yapılmasıdır. Bu bilimsel çalışmalarda uygulayıcıların faydalanması için gerekli girişimlerde bulunulmalı ve alandaki akademisyenlerin iş birliği içinde hareket etmelidir. Ayrıca uygulayıcıların da alandaki bilimsel çalışmalardan haberdar edilmesine yönelik girişimlerde bulunulmalıdır. Bu şekilde alanın gerçek hayattan soyutlanmasının önüne geçilebilir.

Ayrıca alandaki akademisyenlerin özgün, kaliteli çalışmalar ortaya koyması da bu topluluğun var olması kadar önemlidir. Alanın gelişmesi büyük ölçüde özgün ve kaliteli araştırmaların yapılmasına bağlıdır. Hem dünyada hem de Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan çalışma ve araştırmalara bakıldığında özgünlükten ve yaratıcılıktan uzak, basit nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir (Balci, 2008). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların çoğunluğunun metodolojik açıdan benzer olduğu, belirli dönemlerde belirli konular üzerine yoğunlaştığı birçok çalışmada dile getirilmektedir (Balci ve Apaydın, 2009; Doğan ve Tok, 2018; İşçi, 2013; Karaca, 2018; Karadağ, 2010; Kısa, 2016; Polat, 2010; Turan ve diğerleri, 2014; Uysal, 2013; Yıldırım, 2016). Bu doğrultuda alandaki akademisyen ve adaylarının ölçme değerlendirme, bilimsel araştırma, istatistiksel teknikler gibi konularda iyi bir şekilde yetiştirilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Araştırma konuları toplumun ihtiyaçlarına göre YÖK, MEB, üniversiteler ve çeşitli özel kuruluşların iş birliğiyle kararlaştırılmalıdır (Balci, 2008). Çünkü yapılan çalışmaların nitelikli olmasının alanda yetiştirilen bilim insanlarının nitelikli olması ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle alanın epistemolojik, ontolojik temeline ve alandaki gelişmelere hakim bilim insanları tarafından yapılan çalışmalar alanın özgünleşmesine büyük katkı sağlayacaktır. Sadece akademik kaygı nedeniyle yapılan araştırmaların alanın ilerlemesi açısından sakıncalı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Doğan ve Tok'un (2018) çalışmasında alanda yapılan çalışmaların çoğunun yardımcı doçent ünvanlı yazarlar tarafından yapıldığı belirtilmektedir. Bunun nedeni ise doçentlik sayısında yayın sayısının önemli olması şeklinde yorumlanmaktadır. Bu nedenle akademisyenlerin yükselme ve ilerleme konusunda kaygılarını azaltacak uygulamaların getirilmesinin yapılan çalışmaların niteliğine de yansıtacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak her toplumun kültürel, tarihi, politik, ekonomik, sosyolojik özellikleri birbirinden farklıdır. Bu özellikleri birbirinden farklı olan toplumların eğitim yönetimi alanında farklı sorunlara sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Eğitim yönetimi disiplini olarak gelişme göstermek amacındaysa, o zaman farklı yönetimsel

problemler dizisi üzerine özgün sesler geliştirilmesi gerekliliği (Eacott, 2015) düşünöldüğünde alandaki çalışmaların, popüler konuların tekrarından ziyade toplumun kendine özgü ekonomik, siyasal, kültürel, toplumsal özellikleri ve sorunları dikkate alınarak bu sorunların çözümüne yönelik yürütölmeli gerekmektedir.

Kaynakça/References

- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(3), 325-344.
- Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 1-20.
- Bates, R. J. (1982). Towards a Critical Practice of Educational Administration. İçinde T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Ed.), *Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice*. (pp. 260-275). University of Illinois Press.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 317-342.
- Brundrett, M. (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA: A comparative analysis. *Educational Management & Administration*, 29(2), 229-245.
- Demirhan, G. (2015). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Doğan, H. ve Tok, T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Curr Res Educ*, 4(2), 94-109.
- Donmoyer, R. (2001). Evers and Lakomski’s search for leadership’s holy grail (and the intriguing ideas they encountered along the way). *Journal of Educational Administration*, 39(6), 554-572.
- Eacott, S. (2015). The principalship, autonomy, and after. *Journal of Educational Administration and History*, 47(4), 414-431.
- English, F. W. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 109-136.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Science in educational administration: A postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 379-402.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 499-520.
- Greenfield, T. B. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange*, 17(2), 57-80.
- Griffiths, D. E. (1979). Intellectual turmoil in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 43-65.
- Gulbenkian Komisyonu Raporu. (2016). *Sosyal bilimleri açın: Sosyal bilimlerin yeniden yapılanması üzerine rapor* (Çev. Şirin Tekeli) (11. Basım). Metis Yayınları: İstanbul.
- Gunter, H. M., & Fitzgerald, T. (2008). Educational administration and history part 1: Debating the agenda. *Journal Of Educational Administration and History*, 40(1), 5-21.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.
- Hyung, P. S. (2001). Epistemological underpinnings of theory developments in educational administration. *Australian Journal of Education*, 45(3), 237-248.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karaca, O. (2018). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin metodolojik incelemesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.

- Karataş, İ. H., Kyzy, J. A. ve Topuz, C. (2015). Okul yöneticileri ile eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar ve çalışan bilim insanları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 125-152.
- Kısa, N. (2016). *Eğitim yönetimi alanındaki kuram-uygulama boşluğunun nedenleri ve çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Klein, J. T. (1993). Blurring, cracking, and crossing: Permeation and the fracturing of discipline. İçinde E. Messer-Davdow, D. D. Shumway & D. Sylvan (Ed.), *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity*. (pp. 185-214). London: University of Virginia Press.
- Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 573-588.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Frankfurt: Peter Lang.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 167-197.
- Özdemir, M. (2011). Kamu Yönetimi ve İşletme Yönetimi Arakesitinde Bir Bilim: Eğitim Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44 (2), 29-42.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 281-304.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Papa, R. (2009). The discipline of education administration: Crediting the past. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.512.7379&rep=rep1&type=pdf> adresinden elde edildi.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Riffel, J. A. (1978). The theory problem in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 16(2), 139-149.
- Sezgin, F., Kavgacı, H., ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Lisansüstü Öğrencilerinin Öz Değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 395-422.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Turan, S., ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 93-119.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, (2018). *Güncel Türkçe sözlük*. http://www.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime adresinden elde edildi.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, Y. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının liderlik teması açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Waite, D. (2002). The paradigm wars in educational administration: an attempt at transcendence. *International Studies in Educational Administration*, 30(1), 66-81.
- Watkins, P. (1986). From managerialism to communicative competence: Control and consensus in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 24(1), 86-106.

- Whitley, R. (2000). *The intellectual and social organization of the sciences (2nd ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Willower, D. J. (1975). Theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 13(1), 77-91.
- Willower, D. J., & Forsyth, P. B. (1999). A brief history of scholarship on educational administration. *Handbook of Research on Educational Administration*, 2, 1-24.

Göçmen Öğrencilerin Eğitim Süreci Açısından Okullar Arası İşbirliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri *

Esen Altunay **1 ve Mehmet Dede ²

Öz

Bu araştırmanın temel amacı göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin tespit etmek ve bu konuda uygulayıcılara öneriler sunmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında görevli 28 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Kritik durum olarak dezavantajlı ve yoğun göç alan bölgelerdeki okulların durumu alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre: göçe bağlı olarak karşılaşılan sorun alanlarından dil bilmemeye bağlı sorun alanları, ekonomik yetersizlikler ve öğrencilerin duygusal sorun yaşamaları, eğitim alanında karşılaşılan sorunların nedeni olarak dil bilmeme, ekonomik yetersizlikler ve artan öğrenci sayıları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları okullarında açılan dil kurslarıyla çözmeye çalıştıkları, farklı okullarda üretilen çalışmalar hakkında fazla bilgilerinin olmadığı, farklı okul yöneticileri ile düzensiz aralıklarla iletişim kurdukları ve okullar arası işbirliği geliştirme konusunda düzenlenecek toplantılarla bilgi alış verişini yapılmasını önerdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Okullar arası işbirliği
Sosyal sermaye
Göçmen eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

23 Ekim 2018

Kabul Tarihi

14 Ocak 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egcedf.474018

School Administrators' Opinions about Cooperation among Schools in the Training Process of Immigrant Students *

Abstract

The main objective of this research is to determine school administrators' opinions about cooperation among schools in the training process of immigrant students and providing suggestions to the implementers in this respect. The research was designed with the phenomenological design of qualitative research methods. The study group consisted 28 school administrators who were in charge during the academic year 2017-2018. As a purposeful sampling method, critical case sampling was used in the research. As a critical case, the situation of schools in disadvantaged and high immigrant-receiving regions has been studied. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as data collection tool. The findings revealed that the problem areas were related to language problems, economical inadequacies and emotional problems of students, lack of language as an underlying cause of problems in education, economic insufficiency and increasing number of students. The findings also showed that school administrators tried to solve the problems they encountered through language courses opened; they had insufficient information regarding the efforts carried out in other schools; they had communicated at irregular intervals and they needed to exchange information by conducting meetings to develop cooperation.

Keywords

Cooperation among
schools
Social capital
Immigrant education

Article Info

Received

October 23, 2018

Accepted

January 14, 2019

Article Type


Research Paper

Atf: Altunay, E. ve Dede, M. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 127-144. doi:10.12984/egcedf.474018

* Bu çalışma, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Sivas'ta düzenlenen 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulmuştur. [This study was partly presented at the 13th International Congress on Educational Administration in Sivas, May 10-12, 2018]

** Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹  Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, esenaltunay@yahoo.com

²  Cemil Atlas Ortaokulu, Bayraklı, İzmir, Türkiye, mehmet2de@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

In the educational process of immigrant students, continuous and healthy communication among the school as an organization and its neighborhood is vital for reaching results, because establishing the school-neighborhood relationship provides the school with the ability to recognize the neighborhood with its basic features and to introduce itself to the neighborhood. Collaboration with the neighborhood and other schools can provide a fast and effective solution to dealing with school problems. Collaboration with the neighborhood and other schools can make it easier to reach common goals, provide a fast and effective solution to problems, and particularly it accelerates immigrant students' adaptation to the society. Meanwhile, it can also have a positive impact on individuals and society both in social and economical terms. Thus, thanks to schools that lead to change and overcome the pain of change, healthy individuals can be introduced into society. In this context, whether it is seen as an obligation or an opportunity, the notion of inter-school cooperation, which has an important role for the development of society and expresses the harmony of the school and its neighborhood, plays an important role in the education of children. In some of the studies in the literature on the training process of immigrant students and the problems encountered during this process, it is seen that Turkey's education policies and recommendations towards, especially, Syrian refugees are evaluated. In addition, in some of the studies, problems and academic achievements of immigrant students in relation with migration are examined. However, we have so far not encountered any study examining the issue of inter-school cooperation during the education process of immigrant students and for the solution of the problems. In this regard, this study aims to be a valuable contribution to the existing literature. From this point of view, the main purpose of the study is to examine school administrators' opinions about the development of inter-school cooperation in terms of the educational process of immigrant students and to present suggestions. The sub-problems identified to achieve the aimed results are:

1. What are the opinions of the school administrators on migration related to the problem areas they face?
2. What are the opinions of the school administrators on reasons of the problems that immigrant students face during their education process?
3. What are the opinions of the school administrators on solutions of the problems that immigrant students face during their education process?
4. What are the opinions of school administrators on solutions produced in other schools for problems related to immigrant students?
5. What are the opinions of school administrators on the development of cooperation between schools for the solution of the problems faced by immigrant students during the education process?

Method

In this study, among the types of qualitative research designs, the phenomenological (phenomenon) design was used as a realistic, natural and holistic approach was followed to reveal the views of school administrators about the inter-school cooperation in terms of the education process of immigrant students in primary schools. The study group of this research consisted school administrators in Bayraklı, Bornova and Karabağlar districts of İzmir in the 2017-2018 academic year. The group composed of 18 school principals and 10 vice-principals. In this study, among the purposeful sampling methods, critical situation sampling was used. As the critical situation, the condition of schools in the disadvantaged regions, which received intensive migration, was taken into account. Semi-structured interview technique was used in the research. In the study, interviews were audio recorded with the permission of the administrators, and the audio recordings were transcribed to the computer for the analysis. In this way, it is aimed to make analyzes complete and accurate as well as not to miss any details. Descriptive and content analysis was used for the analyses of the data.

Findings

It is seen that there are themes developed in line with the five sub-problems of the study. Fifteen themes emerged after the analysis of the data on the opinions of the school administrators regarding the inter-school cooperation in terms of the educational process of immigrant students. As a result of the analysis of the data regarding migration-related problem areas, four codes emerged as *family-related problem areas*, *student-related problem areas*, *structural-based and teacher-related problem areas*. As a result of the analysis of the data regarding the solutions produced in the process of migrant education, three codes emerged as *interaction*, *education* and

developing cooperation. As a result of the analysis of data on the school administrators' awareness on solutions produced in other schools, two codes emerged as *those who are partially aware of the solutions and those who are not aware of the solutions.* As a result of the analysis of the opinions of the school administrators on the use of the solutions produced in other schools and the cooperation between schools, five codes emerged as *Application-oriented cooperation, education-oriented cooperation, staff-oriented cooperation, information sharing-based cooperation, and organizational-focused cooperation.*

Discussion and Conclusion

This research examined the problems encountered by school administrators in the process of education of immigrant students and suggestions for cooperation to solve these problems. As the school administrators underline *communication problems due to the language barrier, economic insufficiency and emotional trauma among students* as the main problem areas, the schools and social services directorates may cooperate to provide financial support for students who are in need and may organize activities for integration and social cohesion with families in schools. As the school administrators underline *language barriers, economic insufficiency and increasing number of students* as the most common cause for the problems faced by the immigrant students during the education process, the Ministry of National Education should make plans for the reduction of class sizes and prevent the accumulation of students to certain schools. As the school administrators get information about the solutions produced in other schools for the problems of migrant students through the irregular interactions, it may be useful to create an information pool of solutions that produced by teachers and school administrators who are working in migrant-receiving regions for the use of other schools.

Giriş

Eğitim kurumları olarak okullar, sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, ekip çalışması ile insanın kendine güven sağladığı, günün her saatinde kullanıma açık, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı, öğrencide özgün ve yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi amaçlayan, çok fonksiyonlu bir yapıda olmak zorundadır (Parlar, 2012). Okullar bu nitelikleri ile toplumun bir denge içinde yaşamasını, sorunlarla baş etmesini, yeniliğe uyumunu sağlar, ancak okul işlevini gerçekleştiremezse toplumsal çatışmalar ortaya çıkabilir. Örneğin göçler toplumun dengesinin sarsılmasına neden olan önemli değişkenlerden biridir. Göçler herhangi bir nedenle yerleşik kültürden ayrılma, yeni bir dil, yeni bir kültür, yeni bir ortamla karşılaşma içerdiği için yeni sorunlar oluşmasına neden olmakta ve bireylerde uyum problemleri yaratmaktadır (Kılınç, 2014:Akt. Çatalbaş, Sarıtaş ve Şahin, 2016). Öte yandan bireyler okullarda verilen eğitim yolu ile gerekli desteği aldıklarında savaş ve göçün etkisinden büyük oranda kurtulabilmekte, bunun yanında gelecekte sahip olacakları işler için gerekli olan beceri ve vasıfları elde etme şansına sahip olabilmektedirler. Çocukların eğitim imkânı ellerinden alındığı zaman, geleceğe ilişkin umutları yok olmakta, yoksulluk nesiller arasında aktarılmakta ve yeniden üretilmekte, bunun sonucunda da sosyal istikrarsızlık kalıcı hale gelip toplumun yeniden oluşum beklentisi yok olmaktadır (Eğitim Bir Sen, 2017). Nitekim 2011 yılı itibarıyla başlayan Suriye iç savaşı neticesinde açık kapı politikası uygulayan Türkiye, tarihin en büyük göç hareketiyle yüzleşmek zorunda kalmıştır. Türkiye’de bulunan ve öğrenim gören göçmen öğrencilere ilişkin veriler incelendiğinde; eğitim çağındaki çocuk sayısının 746.000 olduğu ve bu çocuklardan 451.000’nin okula gitmediği UNICEF raporunda görülmektedir. Bununla birlikte 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 23.971 Irak vatandaşının, 12.782 Afganistan vatandaşının Türkiye’de eğitim gördüğü bilinmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017). Hal böyle olunca eğitim sistemi de göçe bağlı olarak daha da artan genç nüfusun eğitimi ve topluma kazandırılması konusunda ciddi bir sorunla yüzleşmek zorunda kalmaktadır. Eğitim sisteminin karşı karşıya kaldığı bu durum dikkate alınmadığında okullaşamayan genç göçmenlerin olanakları ellerinden alınmış olmakta ve böylece gençler yeni fırsatlar elde etmek için zorlu/ ölümcül yolculuklar yapma, radikal gruplara katılma gibi seçeneklere yönelebilmektedirler (Watkins ve Zycks, 2014: akt. Eğitim Bir Sen, 2017).

Göçler neticesinde gerek eğitim yapısı gerek toplumsal yapıda olumsuz değişimler yaşanmaktadır. UNICEF’in raporuna göre Türkiye’de bugüne dek elde edilen kazanımlara ve ciddi çabalara rağmen okula gitmeyen 450 binden fazla okul çağındaki göçmen çocuğunun eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi için daha ileri seviyede çalışmalar gerekmektedir. Çünkü göçmen çocukların, bir savaşı ve onun acılarını yaşamaları nedeniyle; şiddet, psikolojik bozukluklar, çocuk evlilikleri ve silahlı gruplara dâhil edilme gibi risklerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Dolayısıyla uyguladığı *açık kapı politikası* nedeniyle Türkiye’de göçmen çocukların korunma ve eğitim gereksinimleri haliyle büyümekte ve gün geçtikçe daha da artmaktadır. Göçmen çocukların eğitimi için çeşitli eğitim politikaları gecikmeli de olsa geliştirilmiş ve uygulamalar hayata geçirilmiştir. Türkiye bu sorumluluğun gereklerini yerine getirmek için uluslararası kuruluşlarla da işbirliği yapmaktadır (UNICEF, 2015). Türkiye’nin üyesi olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 22. Maddesi ve bu uluslararası sözleşmeye ek olarak, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu dikkate alındığında ülke sınırları dahilinde de ki her çocuğun kanun ve sözleşmede belirtilen şekilde *korumadan* yararlanabileceği belirtilmektedir. Bu yasal dayanaklara göre göçmen çocukların da dahil olduğu tüm çocukların temel haklarını koruyan önlemlerin alınması gerekmektedir. Dolayısıyla okullaşmanın ve eğitimin özellikle göçmen çocuklar için ne derece önemli olduğu bir kere daha kendini göstermektedir.

Göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde bir örgüt olarak okul ile çevresi arasında sürekli ve sağlıklı iletişim, sonuç alabilmek için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü okul-çevre ilişkisinin kurulması okulun hizmet sunduğu çevreyi temel özellikleriyle tanıma ve kendisini çevresine tanıttırma işlevlerinin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Okul-çevre ilişkisinin sağlanması ile okulun amacını gerçekleştirici bir yapı kurulur ve işleyiş sağlanır (Aydın, 2002). Dolayısıyla okul örgütü çevresinden bağımsız düşünülmeyecek açık bir sistemdir. Yaşama ve gelişmesi çevresine uyum sağlayabilme kapasitesine bağlıdır (Aydoğan, 2013). Öte yandan toplum hayatında meydana gelen sosyal, ekonomik ve politik değişimlerle birlikte okul kurumu ve kurumun çevresinde yenileşmeler ve değişimler yaşanmaktadır. Bu nedenle okullar çevresiyle etkileşim içinde iken çevreden sağladığı geri bildirimle ve entropiyi yenerek yaşamını sürdürmeye çalışmaktadır (Aydoğan, 2013; Katz ve Kahn, 1977). Bu açıdan bakıldığında modern yönetim kuramları ve yeni kurumsalcılık kuramının vurguladığı şekilde biçimsel örgüt yapıları ile bu yapıların gelişimine katkı sağlayan sosyal süreçler arasındaki ilişkilere yönelik olarak (Dillard, Rigsby ve Goodman, 2004:Akt. Bolat ve Seymen, 2006) örgütler, kurumsal çevrelerindeki olgular tarafından kurgulanmakta ve onlara benzeme eğilimi göstererek varlığını sürdürmektedirler. Böylece biçimsel örgütler zamanla teknik ve dönüşümsel karşılıklı bağımlılıklar yoluyla kurumsal çevrelerine uyumlu hale gelmektedirler (Bolat ve Seymen, 2006; Meyer ve Rowan, 1977; Selznick, 1996). Bu anlamda okullarda çevrenin yeteneğinin değerlendirilmesi, süreklilik gösteren bir yönetsel sorumluluktur. Yönetici, bu konuda sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal etkenlerin çözümlemesi için nesnel prosedürler geliştirebilir (Göksoy, 2013). Bu çerçeveden bakıldığında toplum, göç olgusu ile değişirken dış baskı ile okullar değişime zorlanmakta ve okul

yönetimleri çözüm yolları bulurken okulun içyapısı yeniden şekillenmektedir. Okulların bu sorunlarla baş etmelerinde çevreleri ve diğer okullarla kurulan işbirlikleri, sorunların hızlı ve etkili çözümünü sağlayabilmektedir.

Okullar arası işbirliğinin kavramsal temellerinin açıklanmasında bölgesel temelde örgütlenme ya da işlevlerine bakılmaksızın bir coğrafi alanda çalışanların bir araya getirilerek bir arada çalışmalarını öneren Gulick'e (1937) kadar gidilebilir. Goes ve Park (1997) ve Kraatz'a (1998) göre sosyal bir sistem olarak okul, çevresinden etkilenirken bir taraftan da çevresini değiştirmektedir. Okullar çevresini kontrol etmek için çevresindeki örgütlerle bağlantılar kurduğunda örgütsel güveni artabilir, belirsizliği azaltabilir, kritik kaynakların temini ile performansını artırabilir. Üstelik diğer örgütlerle olan güçlü bağlar, artan iletişim yoluyla uyum ve yeniliği, enformasyonu paylaşmayı ve esnek stratejileri öğrenmeyi geliştirmektedir. Okullar çevresi ile yenilik ve araştırma projeleri yoluyla ortaklıklar şekillendirerek risk ve maliyetleri paylaşabilirler. Okul örgütleri arasındaki işbirliği girişimlerine çok amaçlı okul projeleri, vakıf okulları ile uygulama, geliştirme, okul-iş deneyimi programları gibi projelerin yaratılması ve uygulanması örnek olabilir. Okullar arası işbirliği bağlantılar kurulmasını, bağlantılar kurulması sosyal sermayenin etkin kullanılmasını gerektirir. Sosyal sermaye kavramının tarihsel kökenleri 1900'lerin başına dayanmaktadır. L.J.Hanifan'ın 1916 yılında Batı Virginia'daki *kırsal okul aile birliği merkezlerini* değerlendirmesi kavramsal olarak sosyal sermayenin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Sosyal sermaye kavramı, karşılıklı ilişkilerden meydana gelen ilişki ağlarına sahip olma ve üyelerinin desteğini sağlayan kaynakların toplamı (Bourdieu 2010: Akt. Keleş, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle sosyal sermaye kuramına göre insan ilişkileri önemlidir ve zamanla geliştirilen ilişkiler aracılığıyla insanlar kendi başlarına üstesinden gelemeyecekleri ya da güçlüklerle başarabileceklerini gerçekleştirmek için beraber çalışabilmektedirler (Field, 2006: Akt. Keleş, 2012). Sonuç olarak okul örgütü elindeki sosyal sermayesini etkili kullandığında okullar arası işbirliğini tesis etmesi mümkündür. Bu aşamada okullar karşılaştıkları sorunları işbirliği ağları ile kendi başlarına çözemeyecekleri ya da zorlukla çözebilecekleri sorunları beraber çözebilmektedirler. Dolayısıyla okulların çevresi ve diğer okullarla olan işbirliği ortak amaçlara ulaşmayı kolaylaştırabilmekte, sorunların hızlı ve etkili çözümünü sağlayacak ve özellikle göçmen öğrencilerin topluma uyum sağlamaları, birey ve toplum için hem sosyal hem de ekonomik anlamda olumlu etkileri olabilmektedir. Böylece değişime yön veren ve değişimin sancılarını atlatmış okullar, sayesinde sağlıklı bireyler topluma kazandırılmış olabilmektedir.

Okullarda kurumsallaşma iyi şekilde geliştiğinde farklı bakış açıları, alışkanlıklar ve diğer bütünleşmeler, üyelerin sosyal bütünleşmesini getirmektedir (Selznick, 1957). Ancak okullar gereksinimleri olan kaynakları üretmedikleri için çevresel bağlamda bir değişime girerek kaynakları temin etmeye çalışmaktadır (Pfeffer, 1997). Zamanla çevrelerine artan bir bağımlılık içerisinde bir sorunun başka bir sorun ile veya katılım programları gibi örgütler arası ilişkileri aktive ederek yol almak zorunda kalmaktadırlar (Aiken ve Hage, 1968; Aldrich ve Mindlin, 1978). Bu bağlamda ister bir zorunluluk ister bir olanak olarak görülsün çocukların eğitimi ve toplumun gelişiminde büyük rolü olan okul ve çevresinin birbirine uyumunu ifade eden okullar arası işbirliği kavramı, özellikle göçmen çocukların eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Alanyazında göçmen öğrencilerin eğitimi süreci ve bu süreçte karşılaşılan sorunların incelendiği bazı çalışmalarda özellikle Suriye'den Türkiye'ye yönelik göç karşısında Türkiye'nin eğitim politikalarının incelendiği (Emin, 2016; Ereş, 2017; İnce, 2016; Sakız, 2016; Seydi, 2014) ve buna yönelik önerilerin geliştirildiği çalışmalar görülmektedir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda göç ve göçe bağlı olarak eğitim süresince göçmen öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve akademik başarılarının incelendiği (Bütün ve Uzun, 2016; Hacıfazlıoğlu, Kararırmak ve Öztapak, 2015; Kılıç ve Yıldız, 2013; Şen, 2016) araştırmalar görülmektedir. Ancak alanyazında göçmen öğrencilerin eğitim süreci ve bu süreçte sorunların çözümü için okullar arası işbirliği konusunu inceleyen herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın alanyazına bir katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğinin geliştirilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini incelemek ve öneriler sunmaktır. Bu amaca ulaşmak için yanıt aranan sorular şöyledir:

1. Okul yöneticilerinin göçe bağlı olarak karşılaştıkları sorun alanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştığı sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitim sürecindeki sorunlara ilişkin uyguladıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerle ilgili sorunlara yönelik başka okullarda üretilen çözümlerle ilgili görüşleri nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde okullar arasında iş birliğinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ilköğretim okullarda göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin gerçekçi, doğal ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlendiği için nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir'in Bayraklı, Bornova ve Karabağlar ilçelerindeki yöneticiler oluşturmaktadır. Çalışma grubu 18 okul müdürü ve 10 müdür yardımcısından oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Kritik durum olarak yoğun göç alan ve dezavantajlı bölgelerdeki okulların durumu alınmıştır. Gizlilik ilkesi gereği araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarının gerçek isimlerinin kullanılması yerine kodlar kullanılarak sembolize edilmiştir. Örneğin; 1. Okul müdürü için M1, müdür yardımcısı için MY1 kodu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların bireysel özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Bireysel Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler		N	%
Yaş	25-30 yaş	1	3.57
	31-40 yaş	10	35.71
	41-50 yaş	10	35.71
	51 ve üzeri	7	25
Cinsiyet	Erkek	21	75
	Kadın	7	25
Eğitim Durumu	Lisans	23	82.14
	Yüksek Lisans	4	14.28
	Doktora	1	3.57
Yöneticilikteki Kıdem	1-10 yıl	16	57.14
	11-20 yıl	11	39.28
	20 ve üzeri	1	3.57
Kurumdaki Çalışma Süresi	1-4 Yıl	23	82.14
	5 yıl ve üzeri	5	17.85
Toplam		28	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların çoğunun 31-50 yaş aralığında ($n = 20$, % 71.42) oldukları, cinsiyet olarak katılımcıların çoğunun erkek ($n = 21$, % 75), eğitim durumu olarak büyük çoğunluğunun lisans ($n = 23$, % 82.14) düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. Ayrıca yöneticilerin 1-10 yıllık yöneticilik kıdemlerinin ($n = 16$, % 57.14) olduğu ve okullarında 1-4 yıldır ($n = 23$, % 82.14) yöneticilik yaptıkları dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için görüşme soruları araştırmacılar tarafından önceden hazırlanmış; görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların tekrardan düzenlenmesine, artırılmasına ya da eksiltilmesine izin verilmiştir.

Araştırmanın verilerinin toplanması için görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın dikkate alınmıştır. İkinci olarak taslak form Eğitim Yönetimi alanında çalışan iki öğretim üyesine uzman görüşüne sunulmuş görüşme formunun güvenilirlik ve geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formuna son şekli uzman incelemesinin sonunda, araştırmacılar tarafından, daha ayrıntılı ve odaklı bilgi elde edebilmek amacıyla, sonda soruları eklenerek verilmiştir. Soruların anlaşılır, net ve açık olup olmadığı iki pilot görüşme sonunda yapılan düzenleme ile kontrol edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada eğitim yöneticileriyle yapılan görüşmeler yöneticilerin izinleri alınarak ses kaydına alınmış, alınan bu ses kayıtlarının analizlerinin yapılabilmesi için araştırmacılar tarafından ses kayıtları bilgisayara aktarılmış ve bu işlemde sonra analizler yapılmıştır. Ses kayıtları öncelikle yazıya aktarılmıştır. Bu yolla analizlerin tam ve doğru yapılabilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede gözden kaçabilmesi olası detayların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz için analiz öncesi

araştırma soruları ve alanyazın doğrultusunda tema listesi belirlenerek analize başlarken bu temalar dikkate alınarak veriler gruplara atanmıştır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmanın temalarının oluşturulmasında birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar çerçevesinde birleştirilerek anlaşılır biçimde kategorize edilip yorumlanması sonucu anahtar kelime ya da söz öbekleri oluşturulmuştur.

Yapılan görüşmeler 1'den başlanılarak numaralandırılmıştır. Brott ve Myers'ın (2002) önerdiği şekilde okul yöneticilerinin aktardığı düşünceler görüşme soruları ve araştırmanın hedefi çerçevesinde kodlanmıştır. Analizler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve karşılaştırılmıştır. Ayrıca yapılan analiz Eğitim Yönetimi uzmanı olan bir öğretim üyesi tarafından tekrar edilerek alınan geri bildirimlerle birlikte tema ve alt temalara son hali verilmiştir. Bunda amaç araştırma verilerinin güvenilirliğinin artırılmasıdır. İçerik analizi sonucunda elde edilen temalar Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2
Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar

Araştırma Soruları	Temalar
Okul yöneticilerinin göçe bağlı olarak karşılaştıkları sorun alanlarına ilişkin görüşleri	Aileye bağlı sorun alanları Öğrenciye bağlı sorun alanları Yapısal temelli sorun alanları Öğretmene bağlı sorun alanları
Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştığı sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri	Aileye bağlı nedenler Öğrenciye bağlı nedenler Yapısal temelli nedenler
Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitim sürecindeki sorunlara ilişkin uyguladıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri	Etkileşim geliştirme Eğitim İşbirliği geliştirme
Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerle ilgili sorunlara yönelik başka okullarda üretilen çözümlerle ilgili görüşleri	Çözümlerin farkında olmayanlar Çözümlerin kısmen farkında olanlar
Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde okullar arasında iş birliğinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri	Uygulama odaklı işbirliği Eğitim öğretim odaklı işbirliği Personel odaklı işbirliği Bilgi paylaşımı odaklı işbirliği Örgütsel odaklı işbirliği

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın beş araştırma sorusu doğrultusunda geliştirilen temaların olduğu görülmektedir. Göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine ait verilerin analizi sonucunda 15 tema ortaya çıkmıştır. Göçe bağlı olarak ortaya çıkan sorun alanlarına ilişkin verilerin analizi sonucunda *aileye bağlı sorun alanları*, *öğrenciye bağlı sorun alanları*, *yapısal temelli ve öğretmene bağlı sorun alanları* olarak dört tema ortaya çıkmıştır. Göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin verilerin analizi sonucunda *aileye bağlı nedenler*, *yapısal temelli nedenler* ve *öğrenciye bağlı nedenler* olarak üç tema ortaya çıkmıştır. Göçmen eğitimi sürecinde ortaya çıkan sorunlara yönelik üretilen çözümlere ilişkin verilerin analizi sonucunda *etkileşim*, *eğitim* ve *işbirliği geliştirme* olarak üç tema ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin sorunların çözümüne ilişkin başka okullarda üretilen çözümlere ilişkin verilerin analizi sonucunda *çözümlerin kısmen farkında olanlar* ve *farkında olmayanlar* olarak iki tema ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin başka okullarda üretilen çözümlerden yararlanma ve okullar arası işbirliğine ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda *uygulama odaklı*, *eğitim öğretim odaklı işbirliği*, *personel odaklı işbirliği*, *bilgi paylaşımı odaklı işbirliği* ve *örgütsel odaklı işbirliği* olarak beş tema ortaya çıkmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri

Araştırmada görüşmelerin sürelerinin uzun tutulması, uzman incelemesi ve katılımcı geribildirim alınması ile iç geçerlik sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla, yöntem kısmında araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, araştırmanın modeli, ulaşılan verilerin çözümlenmesi gibi konular detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak için, tutarlık incelemesi yapılmıştır. Nitel çalışmalarda araştırmanın delilli kanıtlarla desteklenmesi, dış güvenirlik ölçüsüdür. Aynı zamanda Yıldırım ve Şimşek'in (2005) belirttiği teyit incelemesi için bu araştırmada verilerin doğrulanması ve kodlamaların başka bir akademisyen tarafından da incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak amacıyla, üzerinde çalışılan mevcut durum ve kullanılan yöntem ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Verilerin toplanması ve analizinin ayrıntılı olarak açıklanması için çaba harcanmıştır.

Bulgular

Göçe Bağlı Olarak Karşılaşılan Sorun Alanları

Çalışmanın ilk araştırma sorusu *Okul yöneticilerinin göçe bağlı olarak karşılaştıkları sorun alanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?* şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3
Göçe Bağlı Olarak Karşılaşılan Sorun Alanları

Tema	Kodlar	N
Aile ile ilgili sorun alanları	Ders araçlarını karşılayamama- Ekonomik yetersizlik	16
	Okul aile işbirliği eksikliği	7
	Türk ailelerden gelen şikâyetler	5
Öğrenci sorun alanları	İletişim kurma sorunları	28
	Duygusal sarsıntı yaşama	17
	Öğrenci-öğrenci şiddeti sorunu	9
	Devamsızlık	7
	Okul terki	6
	Akademik başarı düşüklüğü	6
	Temizlik alışkanlığı eksikliği	6
	Bilişsel uyumsuzluk	5
	Duyuşsal uyumsuzluk	5
	İstenmeyen öğrenci davranışları	4
Yapısal temelli sorun alanları	Fiziki yetersizlik	8
	Öğrenci sayısının artması	8
	Personel eksikliği	4
	Okulların bütçe yetersizliği	4
	Okulun başarı düşüklüğü	2
Öğretmenle ilgili sorun alanları	Öğretmen-öğrenci iletişim eksikliği	3
	Öğretmenlerin kabul etmemesi	2

Tablo 3 incelendiğinde göçe bağlı olarak karşılaşılan sorun alanlarına ilişkin verilerin analizi sonucunda *aileye bağlı, öğrenciye bağlı, öğretmene bağlı ve yapısal temelli sorun alanları* olmak üzere 4 tema ve bunların 20 kodu ortaya çıkmıştır. Bu temalardan *aileye bağlı sorun alanları*nda en çok *ekonomik yetersizlik* ($n = 16$) sorun alanı olarak belirtilmiştir. *Öğrenciye bağlı sorun alanları*nda ise en çok *iletişim kurma sorunları* ($n = 28$) ile ilgili ifadeler belirtilmiştir. *Yapısal temelli sorun alanları*nda ise en çok *fiziki yetersizlik ve öğrenci sayısının artması* ($n = 8$) ile ilgili ifadeler belirtilmiştir. *Öğretmene bağlı sorun alanları*nda ise en çok *öğretmen- öğrenci iletişim sorunu* ($n = 6$) ile ilgili ifadeler belirtilmiştir.

Analiz sonucunda okul yöneticilerinin göçe bağlı olarak karşılaştıkları sorun alanları incelendiğinde *aileye bağlı sorun alanları*nda okul yöneticileri birtakım görüşler ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin *aileye bağlı sorunlar* temasında *Ders araçlarını karşılayamama* ($n = 16$) kodu öne çıkmıştır. Bu kod ile ekonomik yetersizlik nedeniyle öğrencilere okulda gerekli olan ders araç gereçlerinin temin edilmesinde ailelerin zorlandıkları vurgulanmaktadır. *Ders araçlarını karşılayamama* koduna ilişkin okul yöneticilerinden birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Ailelerin birçoğu ekonomik sıkıntı çekmekte. Yoksulluk sınırında yaşam mücadelesi vermekteler. Hal böyle olunca anne ve babanın çocuğunun eğitimine ayırdığı zaman da az olmakta. (MY1)

Okul yöneticilerinin göçe bağlı olarak karşılaştıkları sorun alanlarında ikinci tema *öğrenciye bağlı sorun alanları* temasıdır. Analiz sonucunda okul yöneticilerinin *öğrenciye bağlı sorun alanları* temasında en çok *İletişim kurma sorunları* ($n = 28$) kodu öne çıkmıştır. *İletişim kurma sorunları* kodu çoğunlukla öğrencilerin Türkçe konuşamaması nedeniyle iletişim istediklerini karşı tarafa anlatamaması, sorunlara çözüm bulunamaması ve kopukluk oluşması ile ilgilidir. *İletişim kurma sorunları* koduna ilişkin okul yöneticilerinden birinin görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

Karşılaştığımız en büyük sorun dil sorunudur. Göçle gelen çocuklar ortak dil kullanamadıklarından anlatılanları anlamakta zorluk çekmektedirler. Bu anlamda eşitliği sağlamakta okula büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin onlarla iletişim kurmaları zorlaşmaktadır. İletişim kurmak için hep bir aracıya (tercümana) ihtiyaç duymaktayız. (M2)

Öğrenciye bağlı sorun alanları temasında ikinci olarak vurgulanan kod *Duygusal travma yaşama* (n=17) kodudur. *Duygusal travma yaşama* kodu öğrencilerin göç öncesi, göç sırasında ve sonrasında yaşadıklarından kalan duygusal etkileri içermektedir. *Duygusal travma yaşama* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Çocukların yabancılık duyguları var. Biraz çekimser kalıyorlar. Duygusal sorunları ilk geldikleri yıllar fazlaydı. Bahçede oyun oynarken uçak ya da helikopter geçtiğinde kendileri yere atıyorlardı korkudan. Üzerlerinde savaşın getirdiği psikolojik etkileri vardı. (M17)

Okul yöneticilerinin *öğrenciye bağlı sorun alanları* temasında ikinci olarak öne çıkan kod *Öğrenci- öğrenci şiddet* (n = 9) kodudur. *Öğrenci-öğrenci şiddet sorunu* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

Ansızın öğrenciler parlayıp kavga edebiliyorlar ve bu esnada kemerini çıkartan öğrenciler gördüm. (M11)

Bizim öğrencilere göre daha kavgacılar. Bizim öğrenciler sorunlarda karşılıklı konuşabiliyorlar ama bu öğrenciler daha kavgacılar. (M15)

Öğrenciye bağlı sorun alanları temasında ikinci olarak vurgulanan kod *Duygusal travma yaşama* (n = 17) kodudur. *Duygusal travma yaşama* kodu öğrencilerin göç öncesi, göç sırasında ve sonrasında yaşadıklarından kalan duygusal etkileri içermektedir. *Duygusal travma yaşama* koduna ilişkin okul yöneticilerinin birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Çocukların yabancılık duyguları var. Biraz çekimser kalıyorlar. Duygusal sorunları ilk geldikleri yıllar fazlaydı. Bahçede oyun oynarken uçak ya da helikopter geçtiğinde kendileri yere atıyorlardı korkudan. Üzerlerinde savaşın getirdiği psikolojik etkileri vardı. (M17)

Okul yöneticilerinin göçe bağlı olarak karşılaştıkları sorun alanlarında üçüncü tema *yapısal temelli sorun alanları* temasıdır. Bu tema altında en çok vurgulanan kod *Fiziki Yetersizlik* (n = 8) kodudur. *Fiziki yetersizlik* kod okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimindeki özel gereksinimleri karşılamada yaşadığı fiziksel kaynaklı sorunlara ilişkin görüşlerini içermektedir. *Fiziki yetersizlik* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Sınıf ayarlamamız sıkıntı oluyor tabi. Şimdi dil eğitimi için Türkçe öğretmenimiz geldi. Dil eğitimi vereceğimiz sınıf sıkıntımız var. Sınıflarımız dolu, kapasitemiz doldu. Öğrencilerimiz Türkçe derslerini kütüphanede görmek zorunda kalıyorlar. Orada da tahta yok. Akıllı tahta yok. (MY5)

Okul yöneticilerinin *yapısal temelli sorun alanları* temasında *öğrenci sayısının artması* (n = 8) koduna ilişkin yöneticiler birtakım görüşler ifade etmişlerdir. *Öğrenci sayısının artması* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

Geçen sene 75 civarında olan Suriyeli öğrenci sayımız 120 öğrenciye yaklaşmıştır. Bu da beraberinde sınıflardaki öğrenci sayısının artmasına neden olmaktadır. Sırf bu sene 50 öğrenciyi birinci sınıfa kaydını gerçekleştirdik. (M5)

Bulduğumuz yer konumu itibarıyla çok göç alan bir noktada bulunmaktadır. Buna bağlı olarak da öğrenci sayımızda her sene sürekli bir artış olmaktadır ve bu bölgedeki tek ilkokul olmamız fiziki sorunları ve kalabalık sınıfları beraberinde getirmektedir. (M7)

Okul yöneticilerinin göçe bağlı olarak karşılaştıkları sorun alanları incelendiğinde okul yöneticileri *öğretmen temelli sorun alanlarında* benzer görüşler belirtmişlerdir. Analiz sonucunda okul yöneticilerinin *öğretmen temelli sorun alanları* temasında *öğrenci- öğretmen iletişim eksikliği* (n = 3) koduna ilişkin görüşleri öne çıkmıştır. *Öğrenci- öğretmen iletişim eksikliği* kodu öğretmenlerin göçmen öğrencilerle yaşadığı çatışmalar sonucunda iletişim kurmaktan vazgeçmesi ya da direnç göstermesine ilişkin görüşleri içermektedir. *Öğrenci- öğretmen iletişim eksikliği* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Okulda göçle gelen çocuklar ne yazık ki sık sık sorun yaşattıklarından özellikle sınıf öğretmenleri kendi sınıflarında bu çocukları istememektedir. Öğretmenler dil sorununu çözemedikleri için hem öğrenciyle hem de ailesiyle sorunların giderilmesi konusunda bir ilerleme sağlayamamaktadır. Bu öğrenciler bir süre sonra yok sayılmaktadırlar. (M2)

Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Nedenleri

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu *Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştığı sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?* şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Nedenleri

Temalar	Kodlar	N
Aileye bağlı nedenler	Ekonomik yetersizlik	14
	Kültürel farklılıklar(çok çocuklu-kalabalık yaşama)	6
	Ailelerin düşük eğitim seviyesi	7
	Yerleşik hayata geçememe	6
Öğrenciye bağlı nedenler	Türkçe bilmeme	25
	Devamsızlık	6
	Savaş travmasını yaşama- Duygusal problemler	2
	Öğrenciler arası gruplaşma-çatışma	3
	İstenmeyen öğrenci davranışları-şikayetler olması	3
Yapısal temelli nedenler	Artan göçmen öğrenci sayısı	10
	Okulların fiziki yetersizlikleri	3
	Olumsuz personel tutumları	4
	Akran denkleğinin değerlendirilememesi-bilişsel yetersizlik	6

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların nedenlerine yönelik görüşlerinin analizi sonucunda *aileye bağlı nedenler*, *öğrenciye bağlı nedenler* ve *yapısal temelli nedenler* olmak üzere 3 tema ve bunların 13 kodu ortaya çıkmıştır. Bu temalardan *aileye bağlı nedenler* temasında en çok *ekonomik yetersizlik* ($n = 14$) sorun nedeni olarak belirtilmiştir. *Öğrenciye bağlı nedenler* temasında en çok *Türkçe bilmeme* ($n = 25$) neden olarak belirtilmiştir. *Yapısal temelli nedenler* temasında ise en çok *artan öğrenci sayısı* ($n = 10$) sorunların nedeni olarak belirtilmiştir.

Analiz sonucunda okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin görüşlerinde *aileye bağlı nedenler* temasında *ekonomik yetersizlik* ($n = 14$) kodu öne çıkmıştır. *Ekonomik yetersizlik* kodu öğrencilerin yaşadıkları ekonomik yetersizlikler nedeniyle hem eğitimleri için gerekli ihtiyaçlarını karşılayamamaları hem de velilerin ekonomik gerekçeler nedeniyle çocuklarına yeteri ilgiyi gösterememelerine ilişkin görüşleri içermektedir. *Ekonomik yetersizlik* koduna ilişkin yöneticilerden birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Ailelerin yaşadığı ekonomik sorunlarda eğitim sürecinde karşılaştığımız sorunların nedenidir. Öğrencilerin kenar mahallelerde ekonomik sıkıntılar içinde yaşamaları beraberinde başarısızlığı getirmekte. (MY2)

Analiz sonucunda okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde *öğrenciye bağlı nedenler* temasında benzer görüşler belirtilmiştir. *Öğrenciye bağlı nedenler* teması *Türkçe bilmeme* ($n = 25$) kodu öne çıkmıştır. Okul yöneticilerinin öğrencilerin Türkçe bilmemesinin sorunun asıl kaynağının olduğunu belirten görüşlerine ilişkin bir alıntı şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğrencilerin dil bilmemesi eğitim konusunda karşılaştığımız en büyük sorun nedenidir. Öğretmenler öğrencilerin anlattıklarını anlamamasından ve öğrencilerin söylenenleri yazamamasından şikâyetçiler. (MY3)

Analiz sonucunda okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde *yapısal temelli nedenler* temasında en çok vurgulanan *artan öğrenci sayısı* ($n=10$) kodudur. *Artan öğrenci sayısı* kodu sınıfların kalabalıklaşması sonucu öğretmenlerin öğrencilere ayırdığı zamanda azalma ve bunun ders verimliliğine olan etkisine ilişkin görüşleri içermektedir *Artan öğrenci sayısı* koduna ilişkin okul yöneticilerinden birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

En temel problem bence öğrenci sayısının giderek artması. Yani bir sınıfta 3-4 Suriyeli öğrencinin olmasıyla 9-10 Suriyeli öğrencinin olmasının arasında çok fark var. İlk yıllarda 35-40 öğrencimiz vardı. Şu an 1. sınıfa kayıtlı 113 yeni öğrencimiz var. (M16)

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Sorun Çözüm Yolları

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu *Okul yöneticilerinin sorunların çözümünde hangi çözüm yollarına başvurduklarına ilişkin görüşleri nelerdir?* şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5
Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Sorun Çözüm Yolları

Temalar	Kodlar	N
Etkileşimi geliştirme	Bireysel görüşme yöntemi	11
	Ev ziyaretleri	5
	Okul-öğrenci- veli iletişim etkinlikleri düzenleme	6
	Sosyal ve sportif faaliyetler	3
	Rehberlik ve oryantasyon etkinlikleri	9
Eğitim	Destekleme ve yetiştirme kursları	5
	Dil kursları	14
	Aile eğitimi	2
İşbirliği geliştirme	Akran koçluğu	9
	Maddi kaynak bulma	7
	Öğrenci tercümanı kullanma	5
	Okullar arası işbirliği	2
	Kaynaştırma planlaması	3

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik hangi çözüm yollarına başvurduklarına ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda *etkileşim*, *eğitim* ve *işbirliği geliştirme* şeklinde olmak üzere 3 tema ve bunların 13 alt teması ortaya çıkmıştır. Bu çözüm yollarından *etkileşim geliştirme* temasında en çok *bireysel görüşme yöntemi* ($n = 11$) kodu ile ilgili ifadeler vurgulanmıştır. *Eğitim* temasında en çok *dil kursları* ($n = 14$) kodu ile ilgili ifadeler vurgulanmıştır. *İş birliği geliştirme* temasında ise en çok *akran koçluğu* ($n = 9$) kodu ile ilgili ifadeler vurgulanmıştır.

Analiz sonucunda okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecindeki sorunların çözüm yollarına ilişkin görüşleri incelendiğinde *etkileşim geliştirme* temasında *bireysel görüşme yöntemi* kodu en çok vurgulanmıştır. *Bireysel görüşme yöntemi* kodu ($n = 11$) aile ve öğrenci ile görüşmeler yaparak karşılaşılan sorunlara çözümler bulmaya çalıştıklarına ilişkin görüşleri içermektedir. *Bireysel görüşme yöntemi* koduna ilişkin okul yöneticilerden birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Sorunu birebir ilişki ile konuşarak çözüyoruz. Bu öğrenci ile de olabiliyor, okula getirtebilirsek veli ile de olabiliyor. (M1)

Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecindeki sorunların çözüm yollarına ilişkin *eğitim* temasında en çok *dil kursları* ($n = 14$) kodu öne çıkmıştır. *Dil kursları* kodu okul yöneticilerinin daha çok PİCTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) programı kapsamında açılan dil veya yetiştirme kursları aracılığıyla göçmen öğrencilerin eğitimlerine destek olmaya çalıştıklarına ilişkin görüşleri içermektedir. *Dil kursu* koduna ilişkin okul yöneticilerden birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Türkçe kursları veriyoruz. Suriyeli okuma yazma bilmeyen öğrenciler sabahçı ise öğleden sonra, öğlenci ise sabahları 2'şer saat kursa alıyoruz. PİCTES programı kapsamında onları kursa alıyoruz. Türkçe öğretmenler tarafından bu şekilde normal derslere destek oluyoruz. (M7)

Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecindeki sorunların çözüm yollarına ilişkin görüşlerinde *işbirliği geliştirme* temasında en çok *akran koçluğu* ($n = 9$) kodu vurgulanmıştır. *Akran koçluğu* kodu öğrencilerin sosyalleşmelerinin sağlanması ve dil öğrenimlerinin hızlanması amacıyla Türk öğrencilerin görevlendirilmesine ilişkin görüşleri içermektedir. *Akran koçluğu* koduna ilişkin okul yöneticilerinden birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Duyusal sorunların çözümü konusunda okulumuzda başlattığımız yabancı öğrenciyle arkadaşlık, akran arkadaşlığı kurarak her Suriyeli öğrenci için iki öğrenci görevlendirdik. Bunlara destek olmaları, beraber oynamaları, beraber gezmeleri, basit kelimeler cümleler kullanmaları, bunları öğretmeleri ve bu vasıtasıyla bir iletişim köprüsü kurmaya çalıştık. Öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini geliştirmek amaçlı böyle bir çalışma gerçekleştirdik. Yararı da oldu. (M10)

Göçmen Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Farklı Okulların Çözümleri

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu *Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerle ilgili sorunlara yönelik başka okullarda üretilen çözümlerle ilgili görüşleri nelerdir?* şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6

Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerle ilgili sorunlara yönelik başka okullarda üretilen çözümlerine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	N
Çözümlerin farkında olmayanlar	Düzensiz aralıklarla bilgilendirme	16
	Bilgisiz olma	7
	Bireysel iletişim kurma	1
	Sosyal faaliyetler düzenleme	1
	Öğrenci tercümanı kullanma	1
	Özel alt sınıflar oluşturma	1
	Göçmen rehber öğretmen çalıştırma	1
	İnsan ilişkilerine önem verme	1
	Fiziki alanları verimli kullanma	1
	İnsan kaynağının ortak kullanımı	1
Çözümlerin kısmen farkında olanlar	Benzer çözümleri uygulama	7
	Fiziki alanların ortak kullanımı	2
	Dil kursları düzenleme	3

Tablo 6 incelendiğinde yöneticilerinin göçmen öğrencilerle ilgili sorunlara yönelik başka okullarda üretilen çözümlerle ilgili görüşlerinin analizi sonucunda *çözümlerin farkında olmayanlar* ve *çözümlerin kısmen farkında olanlar* olmak üzere 2 tema ve 13 alt teması ortaya çıkmıştır. *Çözümlerin farkında olmayanlar* temasında en çok *düzensiz aralıklarla etkileşim sonucu bilgilendirme* ($n = 16$), *bilgisiz olma* ($n = 7$) kodları; *çözümlerin kısmen farkında olanlar* temasında en çok *benzer çözümleri uygulama* ($n = 7$) kodu öne çıkmıştır.

Analiz sonucunda okul yöneticileri göçmen öğrencilerle ilgili sorunlara yönelik başka okullarda üretilen çözümlere ilişkin görüşleri incelendiğinde *çözümlerin farkında olmayanlar* temasında *düzensiz aralıklarla etkileşim sonucu bilgilendirme* ($n = 16$) kodu öne çıkmıştır. *Düzensiz aralıklarla etkileşim sonucu bilgilendirme* kodu okul yöneticilerinin başka okullarla iletişim halinde olmadıkları zaman zaman dolaylı olarak bilgiler edinmelerine ilişkin görüşleri içermektedir. *Düzensiz aralıklarla etkileşim sonucu bilgilendirme* koduna ilişkin okul yöneticilerinden birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Diğer okullarla iletişimimiz okul müdürleri ile çeşitli sebeplerle bir araya geldiğimizde oluyor. Bunun dışında fazla bilgi alışverişimizin olduğu söylenemez. İşin doğrusu her koyun kendi bacağından asılır misali her okul kendi sorununa kendi çözüm bulmaya çalışıyor. Tabi daha öncede bahsettiğim gibi toplantı, tören vb. nedenlerle diğer okul müdürü arkadaşlarla bir araya geldiğimizde sorunları görüşüyoruz. Başta da dediğim gibi herkes kendi çözümünü kendi üretiyor. (M1)

Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerle ilgili sorunlara yönelik başka okullarda üretilen çözümlere ilişkin görüşleri *çözümlerin kısmen farkında olanlar* temasında *benzer çözümleri uygulama* ($n = 7$) kodu en çok vurgulanmıştır. *Benzer çözümleri uygulama* kodu yöneticilerin sorunlara birbirlerinin farkında olmasalar da benzer çözüm yolları uygulamaya koyduklarına ilişkin görüşleri içermektedir. *Benzer çözümleri uygulama* koduna ilişkin okul yöneticilerinden birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Her okul karşılaştığı sorunlar kendi yöntemleriyle çözüm üretiyor. Bulduğumuz çevrede zaten bütün okullarda Suriyeli öğrenci var bizim kadar sayıları yok çünkü kapasiteleri belli onlar da karşılaştıkları sorunlar da aynı bizim yöntemlerimizi uyguluyorlar. (M18)

Farklı Okulların Çözümlerinden Yararlanma ve Okullar Arasında İş Birliğinin Sağlanması

Çalışmanın beşinci araştırma sorusu *Okul yöneticilerinin sorunların çözümü konusunda başka okullarda üretilen çözümlerden nasıl yararlanılabileceği ve okullar arasında iş birliğinin nasıl sağlanabileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?* şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde okul yöneticilerinin sorunların çözümü konusunda başka okullarda üretilen çözümlerden nasıl yararlanılabileceği ve okullar arasında iş birliğinin nasıl sağlanabileceğine ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda 5 tema ve 14 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu görüşler sonucu oluşan *uygulama odaklı işbirliği* temasında en çok *toplantılar yaparak bilgi alışverişinde bulunma* ($n = 14$) koduna ilişkin ifadeler vurgulanmıştır. *Eğitim-öğretim odaklı işbirliği* temasında en çok *kardeş okul* ($n = 4$) kodu belirtilmiştir. *Personel odaklı işbirliği geliştirme* temasında ise en çok *bakanlığın bilgi paylaşımı konusunda girişimci olması* ($n = 4$) kodu konusunda görüş belirtilmiştir. *Bilgi paylaşımı odaklı* temasında en çok *elektronik ortamlarda bilgi alışverişi* ($n = 3$)

kodları vurgulanmıştır. *Örgütsel odaklı işbirliği* temasında ise okul yöneticileri en çok *fiziki alanların ortak kullanımı* ($n = 6$) kodu konusunda görüş belirtmişlerdir.

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin Başka Okullarda Üretilen Çözümlerden Yararlanması ve Okullar Arasında İş Birliğinin Sağlanması

Tema	Kodlar	N
Uygulama odaklı işbirliği	Toplantılarla deneyim paylaşımı (deneyim-uzmanlık)	14
	Ortak sosyal- sportif faaliyetler düzenleme	3
Eğitim öğretim odaklı işbirliği	Kardeş okul	4
	Bölgesel kurslar düzenleme	3
Personel odaklı işbirliği	İnsan kaynağının ortak kullanımı	2
	Rehberlik servisleri arasında iş birliği	1
	Öğretmenleri teşvik etme	2
	Bakanlığın çalışanlarla bilgi paylaşımı	4
Bilgi paylaşımı odaklı işbirliği	Üretilen çözümler için bilgi bankası oluşturma	2
	Elektronik ortamlarda bilgi alışverişi	3
Örgütsel odaklı işbirliği	Fiziki alanların ortak kullanımı	6
	MEB Bilgilendirme merkezleri-birimleri kurma	2
	Okullar arası komisyonlar kurma	5
	İl-ilçe koordinatör görevlendirme	5

Analiz sonucunda okul yöneticilerinin başka okullarda üretilen çözümler ve okullar arası işbirliğinin nasıl sağlanabileceğine yönelik görüşleri *uygulama odaklı işbirliği* temasında *toplantılar yapılarak bilgi alış verişinde bulunulmalı* ($n = 9$) kodu en çok vurgulanmıştır. *Toplantılar yapılarak bilgi alış verişinde bulunulmalı* kodu okul yöneticilerin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik yaptıkları uygulamalar ve sorunların çözümünde farklı olarak nelerin yapılabileceğini tartışmak, fikir alış verişleri yapmak amacıyla belli aralıklarla bir araya gelmelerine ilişkin görüşleri içermektedir. *Toplantılar yapılarak bilgi alış verişinde bulunulmalı* koduna ilişkin okul yöneticilerinden birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Bir kere göç konusunda göçün çok yaşandığı okullarda bir komisyonun toplanması gerekir. Çünkü göç konusu önemli bir konu ülkenin önemli bir sorunu tek bir okulun bunun üstesinden gelmesi mümkün değil. Yaptığı çalışmaları anlatabileceği paylaşabileceği ortamların yaratılması gerekir. Neler yapılabilir konusunda göç alan okulların bir araya gelmesi lazım özellikle bizim bulunduğumuz semtlerde müdürler sürekli bilgi alışverişinde bulunmalı. (M6)

Analiz sonucunda okul yöneticilerinin başka okullarda üretilen çözümler ve okullar arası işbirliğinin nasıl sağlanabileceğine yönelik görüşlerinde *eğitim öğretim odaklı işbirliği* temasında *kardeş okul* ve *bölgesel kurslar* kodları en çok vurgulanmıştır. *Kardeş okul* kodu karşılaşılan sorunların çözümünde fiziki alanların ortak kullanımı, öğrencilerin gelişim süreçlerinin takibi gibi konulara ilişkin okulların işbirliği yapabileceğine ilişkin görüşleri içermektedir. *Kardeş okul* koduna ilişkin okul yöneticilerinden birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

İlk ve ortaokullar kayıt alanlarına göre kardeş okul olmaları ve ilk ve ortaokullar öğrencinin gelişimini beraber takip etmelidir. Eğer öğrenci kendini geliştirmemişse yeteri kadar dil öğrenmişse bu öğrenciler geçici eğitim merkezlerine yönlendirilmelidir. (M3)

Analiz sonucunda okul yöneticilerinin başka okullarda üretilen çözümler ve okullar arası işbirliğinin nasıl sağlanabileceğine yönelik görüşlerinde *personel odaklı işbirliği* temasında *Bakanlığın bilgi paylaşımında bulunması* kodu ($n = 4$) en çok vurgulanmıştır. *Bakanlığın bilgi paylaşımında bulunması* kodu okul yöneticilerinin Bakanlık nezdinde yaptığı çalışmaları uygulamaya daha hızlı koyabileceklerini düşündükleri için Bakanlığın bilgi paylaşımı konusunda istekli olmasına ilişkin görüşleri içermektedir. *Bakanlığın bilgi paylaşımında bulunması* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

MEB öğretmenlerin deneyimlerini belli platformlarda paylaşmalarına olanak sağlayabilir. (M1)

Bizim çözüm önerilerimiz yerelde karşılık bulsa da bunu genele yayılması zaman alabilir. Bizim önerilerimizin Bakanlık nezdinde çalışmaları 1-2 yılı bulabilir. (M9)

Okul yöneticilerinin başka okullarda üretilen çözümler ve okullar arası işbirliğinin nasıl sağlanabileceğine yönelik görüşlerinde *bilgi paylaşımı odaklı işbirliği* temasında *elektronik ortamda bilgi alış verışı* ($n = 3$) kodu

en çok vurgulanmıştır. *Elektronik ortamda bilgi alış verişi* kodu okul yöneticilerin hızlı iletişim kurabilmek, sorunlar ve çözümleri hakkında bilgi sahibi olmanın önemine ilişkin görüşleri içermektedir. *Elektronik ortamda bilgi alış verişi* koduna ilişkin okul yöneticilerinden birinin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Elektronik ortamda bir site kurulup yapılan iyi çalışmalar bu sitede paylaşılabilir. (M15)

Okul yöneticilerinin başka okullarda üretilen çözümler ve okullar arası işbirliğinin nasıl sağlanabileceğine yönelik görüşlerinde *örgütsel odaklı işbirliği* temasında *fiziki alanların ortak kullanımı* ($n = 6$) kodu ile ilgili en çok vurgulanmıştır. *Fiziki alanların ortak kullanımı* kodu, okul yöneticilerinin, farklı okul yöneticileri iletişim kurarak başka okulların spor salonu, bahçe, derslik, vb. fiziksel alanlarının ortak kullanımına ilişkin görüşleri içermektedir. *Fiziki alanların ortak kullanımı* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

Fiziki koşulları iyi olan okullar ile olmayan okullar mekânların ortak kullanımı konusunda işbirliği yapabilirler. (M2)

Şu anda okulumda bulunan üç dersliği yakınımızda bulunan bir okulun öğrencilerine tahsis ettik. Bu şekilde iş birlikleri devam ettirilebilir. (M15)

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulguları, amacı rehberliğinde tartışılmış ve kuramsal alt yapı doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik işbirliği önerileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda, göçe bağlı olarak karşılaşılan sorun alanlarına ilişkin verilerin analizi sonucunda aileye bağlı, öğrenciye bağlı, öğretmene bağlı ve yapısal temelli sorunlar temaları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadaki bulgular, Uzun ve Bütün'ün (2016), İnce (2016), Akbıyık ve Duygu (2016) ile İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nin (2015) bulgularını destekleyen bulgular içermektedir. Uzun ve Bütün'ün (2016), bulgularına göre öğretmenlerin göçmen öğrencilerin dillerini bilmedikleri için bu öğrencilerin aileleri ile iletişim kurmakta zorlandıkları ve bundan dolayı öğrencinin okulda yaşadığı sorunların çözümsüz kalmaya devam ettiği bulgusuna ulaşmıştır. İnce (2016) bulgularına göre, göçmenlerin dil problemi devam ederek aileler ile okul arasındaki iletişimin sağlanmamasına ve öğrencilerin dersleri tam olarak anlamamasına neden olmaktadır. Akbıyık ve Duygu'nun (2016) bulgularına göre, göçmenlerle iletişim kurmada zorlanma ifadelerinin ana sebeplerinin başında özellikle her iki tarafında dil eksikliği gelmektedir. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nin (2015) bulgularına göre, okullara kaydolan Suriyeli öğrenciler dil engeliyle okula başladıkları andan itibaren karşılaşmakta ve bir şekilde bu durumla mücadele etmek zorunda kalmakta olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bu araştırmanın *öğrencilerin sosyal ilişki kurmada yaşadığı sorunlar* temasını destekleyen bulgusunda ise Türkiyeli öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler arasında iletişimin kısıtlı olduğu, bu yüzden bu iki öğrenci grubu arasında arkadaşlık kurulmadığı ve bu durumdan da Suriyeli öğrencilerin etiketlenerek dışlandığını tespit etmiştir. Uzun ve Bütün'ün (2016) yine bu araştırmayı destekleyen bulgularına göre, farklı dilin neden olduğu diğer bir olumsuzluğun ise öğretmenlerin göçmen çocukları sınıflarında istememesi şeklinde olduğu, Türk ailelerin Suriyeli sığınmacılara karşı olumsuz tutumları olduğunu bulgulamıştır. Başarır ve arkadaşları da (2014) öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarını incelediği araştırmasında derslerinde çok kültürlü eğitimi uygulayan öğretmenlerin görüşlerine göre, derslerde karşılaşılan sorun nedenlerinden biri olarak ailelerin önyargılı olması sonucuna ulaşmıştır. Yine Emin (2016) ve Bozan (2014) araştırmadaki *ekonomik yetersizlik ve devamsızlık* temalarını destekleyen bulgularında, lise çağındaki gençlerden okula devam eden öğrenci sayısının az olduğu ve lise çağındaki bu öğrencilerin, ebeveynlerinin yüksek olmayan ekonomik seviyede olması sebebiyle bu öğrencilerin okullarına devam etmek yerine çalışarak ailelerine ekonomik katkı sağlamak zorunda kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu araştırmanın bulgularında yer alan *tercüman ve rehber öğretmen eksikliği* temalarıyla ilgili olarak, Okul yöneticilerinin büyük bir kısmının İlçe Milli Eğitim Komisyonu'ndan tercüman isteğinde bulunarak okullarına tercüman görevlendirilmesini sağlayabileceklerine dair bilgilerinin olmadıklarını ve rehber öğretmenlerden Suriyeli öğrencilerin çoğu zaman destek alamadıkları belirlenmiştir. Bunu Sakız'ın (2016) okul yöneticilerinin öğrenciler için daha kapsamlı çalışmaların gerektiği ve okullarında bulunan rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerinin bu çalışmalar için yeterli olmadığını bulgusuyla desteklediği görülmektedir. Alanyazın ve bulgular incelendiğinde göçe bağlı olarak oluşan sorun alanlarının paralel olmasının nedeni sorunların çözümü konusunda atılan adımların henüz yetersiz olması olabilir.

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştığı sorunların nedenlerine ilişkin verilerin analizi sonucunda en çok *dil bilmeme*, *ekonomik yetersizlik* ve *artan öğrenci sayıları* kodları eğitimde karşılaşılan sorunların nedeni olarak belirtilmiştir. Akbıyık ve Duygu'nun (2016) duygusal problemler alt temasını destekleyen bulgusunda göçmenlerde hissedilen en büyük problem olarak en çok dil sorunu, daha sonra adaptasyon konusunda yaşanan sorunların çözümü ile ilgili gerekli tedbirlerin alınmaması tespit edilmiştir. Sakız (2016) yaptığı araştırmada yine bu araştırmanın bulguları arasında

yer alan artan öğrenci sayısı alt temasını destekleyen bulgusuna göre yöneticilerin çoğunun son yıllardaki artan göç hareketleri nedeniyle oluşan çeşitliliğin mevcut öğrencilerin düzenini aksatırken, bu farklılıkların kendi okullarının akışını bozduğu belirlenmiştir. Manço (2002) çalışmasında eğitim alanındaki sorunların bir bölümünün, anaokulu çağındaki devamsızlıklarından kaynaklandığını, anne babaların çalışma hayatı ve akşam yatış ve güne başlama saatleri, okula devam eden çocukların eğitim kalitesine etki edebileceğini ve göçmen ailelerinin yaşayabilecekleri ekonomik sıkıntıların, başarısızlığı körüklediğini bulgularını araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Hacıfazlıoğlu, Kararımak ve Öztabak(2015) araştırmalarında anne babaların eğitim seviyelerinin öğrencinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca İnce’de (2016) araştırmasındaki göçmen çocuklarının özellikle de Türk göçmen çocuklarının başarı düzeyi düşük okullara gitmesi, devamsızlık oranının yüksek olmasının üzerinde ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması gibi ailevi faktörler etkili olduğu bulgusu ile İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi’nin (2015) Suriyeli göçmen çocukların okullara devam etme hakkına ilişkin eğitim sistemi içinde görevli çalışanların tutumları da birbirine çok benzemektedir. Bu çalışanlardan bazıları bunu eğitim hakkı olarak değerlendirirken, büyük bir çoğunluğu bunu Türkiye devletinin Suriyelilere sunduğu bir ‘lütuf’ olarak gördüğü gözlemlenmiştir ve rehber öğretmenlerin donanımlı ve istekli olmayışları bulgusuyla araştırmayı desteklemektedir. Alanyazın ve araştırmanın bulgularının nedeni göçmen öğrencilerin sorunlarına yönelik çalışmaların yetersiz kalmasından ve okul yöneticilerinin önlem alma konusunda istekli olmamalarından veya sahip oldukları sosyal sermayelerinin zayıf olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda karşılaştıkları sorunlara uyguladıkları çözüm yollarının en çok dil kursları düzenleme ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen okul- öğrenci – veli iletişim etkinlikleri alt temasının azlığı ve öğrenci tercüman kullanma bulguları ile Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi’nin (2015) yapmış olduğu çalışmanın okullarda Suriyeli ailelerin okulla ilişkilerinin zayıf olması ve okul idarecilerinin çoğunluğu İlçe Milli Eğitim Komisyonu’ndan talep ederek tercüman görevlendirilmesini sağlayabileceklerinden haberdar değildir bulgusunu destekler niteliktedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin sorunların çözümü konusunda birbirinin tekrarı uygulamalarla sorunlarına çözüm aramalarının nedeni mevzuat ve eğitim yönetimi uzmanlık bilgisi ile yönetici yeterliliklerindeki zayıflık olabilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu doğrultusunda okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin sorunlarına yönelik başka okullarda üretilen çözümlerin konusundaki bilgilerinin sınırlı olduğu ve en çok düzensiz aralıklarla etkileşim sonucu bilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında bu araştırma bulgusunu doğrudan destekleyen bir araştırma bulgusuna erişilememiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlarla ilgili kendi çözümlerini üretmeye çalıştıkları farklı okullardaki çözüm yollarıyla çok da ilgilenemedikleri söylenebilir. M13’ün “*Başka okullardaki üretilen çözümleri bilmiyorum biz burada kendi yağımızla kavrulmayı öğrendik*” demesi ve M14 numaralı katılımcının “*Sorunların çözümü konusunda diğer okullarında çokta fazla iletişimimiz olmadı kurt misali boynun niye kalın kendi sorunumu kendim çözdüğüm için misali okulumuzda da fazla sorun yaşamadığım için dışarıya çok da bakmadık*” demesi bu ifadeyi desteklemektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitiminde okullar arası işbirliğini kullanamamaları karşılaşılan sorunlara bütüncül ve çok yönlü bir bakış açısıyla çözüm üretmediklerinin göstergesi olabilir.

Araştırmanın beşinci sorusu doğrultusunda okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunların çözümü konusunda başka okullarda üretilen çözümlerden nasıl faydalanılabileceği ve okullar arası işbirliğinin nasıl geliştirilebileceği yönelik görüşlerinin analizi sonucunda en çok *toplantılar yapılarak bilgi alış verişinde bulunulması* kodları belirlenmiştir. Öte yandan Aydoğan’a (2013) göre örgütler, çevrelerinden bağımsız düşünülmeyecek açık sistemlerdir ayrıca, yaşama ve gelişmeleri çevrelerine uyum sağlayabilme kapasitelerine bağlıdır. Ayrıca yeni kurumsalçılar çevrelerine uyum sağlamış örgütlerin güçlü bir imaja sahip olacaklarını böylece ihtiyaçları olan kaynaklara daha kolay ulaşabileceklerini ve örgüt olarak birbirlerine benzeyeceklerini vurgulamaktadırlar (Bolat ve Seymen 2006). Araştırmanın bulguları ışığında okul yöneticilerinin işbirliği konusunda istekli olduklarını ancak iş birliğini nasıl gerçekleştirebilecekleri konusunda yeterli bilgilerinin olmaması nedeniyle yönlendirilmeye ihtiyaçlarının olduğu, deneyimlerin paylaşımı konusunda bir koordinasyon ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde sınırlı sayıda çözüm yolları üretmiş olmaları okul yönetiminin kuramsal özellikleri konusunda yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları ve işbirliği geliştirebilme konusunda sosyal sermayelerinin farkında olmamaları ya da sosyal sermayeyi kullanamamalarının göstergesi olabilir.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu çalışmada, okul yöneticilerin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümü için okullar arası işbirliğinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı öneriler şunlardır:

1. Göçe bağı olarak karşılaşılan sorun alanlarında en çok *dil bilmemeye bağı iletişim sorunları, ekonomik yetersizlik ve öğrencilerin duygusal travma yaşamaları* sorun alanı olarak belirtildiğinden okullar ve sosyal hizmetler müdürlükleri işbirliği kurarak ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere yönelik maddi yardımlar sağlanabilir, okullarda ailelerle olan bütünleşme ve kaynaşmaya yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
2. Okul yöneticilerinin görüşlerinde göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştığı sorunların nedenleri olarak en çok *dil bilmeme, ekonomik yetersizlik ve artan öğrenci sayıları* belirtildiğinden artan sınıf mevcutlarının düşürülmesi için Milli Eğitim Bakanlığı planlamalar yapmalı ve öğrencilerin belli okullara olan yığılmalarının önüne geçilmelidir.
3. Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda karşılaşılan sorunlara yönelik en çok dil kursları aracılığıyla çözüm getirmeye çalışmaları nedeniyle göç alan bölgelerdeki okullarda öğrencilere yönelik yapılan dil kurslarına ve destekleme-yetiştirme kurslarına devam edilebilir.
4. Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin sorunlarına yönelik başka okullarda üretilen çözümler konusunda düzensiz aralıklarla etkileşimler sonucu bilgi edinmeleri ve bire bir iletişim kurarak çözüm üretmeye çalışmaları nedeniyle göç alan bölgelerde çalışan öğretmenler ve okul yöneticilerinin sorunlara karşı geliştirdikleri çözümlerin farklı okullar arasında paylaşımı konusunda teşvik edilerek bilgi havuzu oluşturulması yararlı olabilir.
5. Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunların çözümü konusunda başka okullarda üretilen çözümlerden faydalanma ve okullar arası işbirliğinin geliştirilmesi konusunda en çok toplantılar yapılarak bilgi alış verişinde bulunulması nedeniyle Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerine göç birimi kurularak okullarda karşılaşılan sorunlar için bilgi bankaları kurulabilir ve bu bilgiler ışığında sorunlara çözümler getirilebilir, okul yöneticilerine işbirliği geliştirme ve yönetici yeterlilikleri konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir, Milli Eğitim Bakanlığı okullar arası işbirliği protokolü çerçevesi oluşturabilir ve bu protokollerin okullar arasında yaygınlaştırılmasının takibi yapılabilir. Ayrıca göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik okullar arası işbirliğinin geliştirilmesini okul yöneticilerinin görüşlerine göre inceleyen bu çalışmanın benzeri öğretmen çalışma grubu ile yapılabilir.

Kaynakça/References

- Aydın, M. (2002). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yönetici Atama Ders Notları*. Ankara.
- Aydoğan, İ. (2013). Örgüt ve yönetim kuramları. İçinde N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. (ss.1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Başarır, F., Çetin, A. ve Sarı, M. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Bolat, T. ve Seymen, O. A. (2006). Yönetim ve örgüt düşüncesinde kurumsalcılık, yeni kurumsalcılık ve kurumsal eşbiçimlilik. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 223-254.
- Bütün, E. ve Uzun Mercan, E.(2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 1(1), 72-83
- Bozan, İ., (2014). *Türkiye’de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Çatalbaş, G., Sarıtaş, E.ve Şahin, Ü. (2016). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar*. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Duygu, H.ve Akbıyık, Y. (2016). *Çok kültürlü sosyo-kültürel ortamda barış içinde yaşayabilme:Alanya örneği*.*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II) 1255-1277.
- Eğitim Bir Sen. (2017). *Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi*. Ankara http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Suriye_Rapor_TURKCE_pdf. adresinden elde edildi.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. Sayı: 153
- Ereş, F. (2017). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Goes, J. B., & Park, S. H. (1997). Interorganizational linkages and innovation: The case of hospital services, *Academy of Management Journal*, 40, 673-96.
- Göç İdaresi Daire Başkanlığı (2017). *2016 Türkiye Göç Raporu*. Ankara. http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_goc_raporu_.pdf adresinden elde edildi.
- Göksoy, S. (2013). Okul çevre ilişkileri. İçinde N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (ss. 285-299). Ankara: Pegem Akademi.
- Gulick, L. H. (1937). *Notes to the theory of organizations. with specific reference to government*. In L. H. Gulick and L. F. Urwick (eds.) *Papers on the Science of Administration*. New York: A.M. Kelley.
- Hacıfazlıoğlu, Ö.,Kararımak, Ö., Öztapak, M. (2015). Göç olgusu bağlamında lise öğrencilerinin aile profilleri ve akademik başarı durumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 81-97.
- İnce, C. (2016). *Türkiye bağlamında dış göçler, eğitim sorunu ve toplumsal konumun yeniden üretimi*. *Karadeniz*, 36, 293-306.
- Katz, D. ve Kahn, R. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. TODAİE Yayın No: 167. Ankara
- Keleş., H. (2012). *Sosyal sermaye*. Eğitim Yayınevi. Konya
- Kılıç, F. ve Yıldız, M. (2013). Göçle gelen okul öncesi çocukların ilk okuma yazma becerilerine ilişkin 1. sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 212-224.
- Kraatz, M. S. (1998). Learning by association? Interorganizational networks and adaptation to environmental change. *Academy of Management Journal*, 41(6), 621–643.
- Manço, A. A. (2002). *Göçmen Türklerin Belçika eğitim sisteminde yeri*. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 61-68.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations. formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Parlar, H. (2012). *Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması*. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 193-209.

- Sakız, H. (2016). *Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi*. Göç Dergisi, 3(1), 65-81.
- Selznick, P. (1996). Institutionalism old and new. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 270-277.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration*. New York: Harper & Row.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 267-305.
- Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri. (2015). İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi.
- Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: ilk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023-1036.
- UNICEF (Kasım 2015). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar. http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kasim%202015.pdf adresinden elde edildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Demanslı Hastalarla İlgilenen Aile Üyelerinin Bakım Veren Yükünün İncelenmesi*

Tuğba Atak**¹ ve Mustafa Özkes²

Öz

Bu araştırma demans hastası bireylere bakım veren aile üyelerinin stresle başa çıkma düzeylerinin, özyeterliliklerinin ve psikolojik dayanıklılıklarının bakım veren yükü ile gösterdikleri ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma İzmir ilinde sağlık hizmeti veren üniversite hastanelerinde tedavi gören demans hastalarının yakınları ve Alzheimer Derneği üyesi olan hasta yakınlarından oluşan 134 kişi üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada demans hastasına bakım veren aile üyelerinin bakım veren yükleri *Bakım Veren Yükü Envanteri*, stresle başa çıkma tarzları *Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği*, psikolojik dayanıklılıkları *Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği*, özyeterlilikleri ise *Genelleştirilmiş Algılanan Özyeterlilik Ölçeği* ile belirlenmiştir. Bakım veren ve hasta arası yakınlığın düzeyi ve bakım verene yönelik demografik bilgiler araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu* ile elde edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre baş etme becerisi ve psikolojik dayanıklılığın bakım veren yükü ile negatif ilişkisi olduğu, öz yeterliliğin stresle baş etme ve psikolojik dayanıklılık ile pozitif ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çoklu regresyon analiz sonuçlarına göre Bakım Veren Yükü ölçeğinin alt boyutlarının değişkenlerden en az biri tarafından yordandığı bulunmuştur. Bakım veren aile üyelerine yönelik geliştirilecek psikolojik destek programlarında bu faktörlerin göz önüne alınması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler

Demans
Bakım veren yükü
Psikolojik dayanıklılık
Özyeterlilik
Stresle başa çıkma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
08 Mayıs 2019
Kabul Tarihi
26 Haziran 2019
Makale Türü
Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egjef.561901

Investigation of Caregiver Burdens of Family Members Who Looks After Patients With Dementia*

Abstract

This study was carried out to determine the relationship between caregiver burden, coping levels, self-efficacy and psychological resilience of family caregivers of persons with dementia. The research was carried out on 134 family caregivers of persons with dementia who received health care from university hospitals in İzmir and members of İzmir Branch of Alzheimer Solidarity Association. In the study, family caregivers of dementia patients' caregiver burden, ways of coping with stress, self efficacy and psychological resilience were measured by *Caregiver Burden Inventory*, *Ways of Coping Inventory*, *Generalized Perceived Self Efficacy Scale*, and *Resilience Scale for Adults* respectively. Relevant demographic information about caregivers and patients was collected by using *Demographic Information Form* which was developed by the researchers. According to the results of correlational analysis, the relationship of caregiver burden with coping skills and resilience and the relationship of self efficacy with time dependence burden and social burden were found statistically significant. The multiple regression analysis indicated that the *Caregiver Burden Inventory* Sub Scales was estimated by at least one of the independent variables. It is recommended that these factors are considered in support programs developed for caregiving family members.

Keywords

Dementia
Caregiver burden
Resilience
Self efficacy
Coping with stress

Article Info

Received
May 08, 2019
Accepted
June 26, 2019
Article Type
Research Paper

Atf. Atak, T. ve Özkes, M. (2019). Demanslı hastalarla ilgilenen aile üyelerinin bakım veren yükünün incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 145-161 doi: 10.12984/egjef.561901

* Bu çalışma, Tuğba Atak tarafından Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Özkes danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from master thesis prepared by Tuğba Atak under the supervision of Assist. Prof. Mustafa Özkes]

** Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹ Bahçeşehir Koleji 50.Yıl Anadolu Lisesi Türkiye, tugba.atak@yahoo.com

² Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mustafa.ozkes@ege.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Dementia is not a natural result of aging, but is a common disease in old age and brings with it a series of physical, mental and emotional disabilities. Accepting the illness is a difficult process for family members. All symptoms are progressive and include behavioral problems. This causes a stress factor in itself (Landmark, Aasgard & Fagerström, 2013). It is hard to decide who should provide caring and how to do it. This difficulty is referred as caregiver burden. Coping styles, self-efficacy, and psychological resilience are believed to be effective in coping with stress, which arises from caregiving, and to reduce caregiver burden.

When the previous research is examined, it can be said that emotion focused coping styles are related with high level of caregiver burden and problem focused coping styles are related with low level of caregiver burden. Research investigating the relationship between self efficacy and caregiver burden indicates that self efficacy has an important role in caregiver burden (Connell, Janevic, & Gallant, 2001; Geiger, Wilks, Lovelace, & Spivey, 2015; Huang et al., 2013; Papastavrou et al., 2011). Some researches have found negative relationship between psychological resilience and burden level in family caregivers (Etters, Goodall, & Harrison, 2008; Shankar, Hirschman, Hanlon, & Naylor, 2014). However the literature also indicates contradicting results (e.g. O'Rourke et al., 2010). Because of this contradictory results investigation of relationships between caregivers' burden, coping, self efficacy and psychological resilience in family caregivers is aimed in this research.

Method

The sample of study consisted of 134 family caregivers who have been giving care to patients with dementia. The sample was chosen from family members of patients with dementia who received treatment from university hospitals in İzmir or the family caregivers who were members of the İzmir Branch of Alzheimer Solidarity Association.

Turkish Version of Caregiver Burden Inventory (Küçükgüçlü, Esen, & Yener, 2009), Coping Style Scale (Şahin & Durak, 1995), Turkish Version of Generalized Perceived Self-Efficacy Scale (Erci, 2006), and Turkish Version Resilience Scale for Adults (Basım & Çetin, 2011) were used as measurement instruments. All scales were administered face to face and were given in mixed order to eliminate sequence effect.

Findings

According to linear correlation analysis between all main variables, there are negative correlations between caregiver burden and coping skill level ($r = -.229, p < .01$) and resilience ($r = -.240, p < .01$). No significant correlation was found between burdens and perceived self efficacy. Positive correlations were found between coping skill level and psychological resilience ($r = .414, p < .01$) and perceived self efficacy ($r = .452, p < .01$). Correlation between psychological resilience and perceived self efficacy was found positive ($r = .363, p < .01$).

Linear correlation analysis between subscales of burden with other main variables indicated that coping skill has statistically significant negative correlations with developmental burden ($r = -.170, p < .05$), emotional burden ($r = -.254, p < .01$), physical burden ($r = -.228, p < .01$) and social burden ($r = -.299, p < .01$). Resilience has statistically significant negative relationship with developmental burden ($r = -.241, p < .01$), physical burden ($r = -.237, p < .01$) and social burden ($r = -.191, p < .05$). Correlations between time dependence burden and emotional burden with psychological resilience were not found significant. Perceived self efficacy has positive correlation with time dependence burden ($r = .205, p < .05$), negative correlation with social burden ($r = -.222, p < .01$). Correlations between developmental burden, emotional burden and physical burden with resilience was not found to be significant. Also regression analysis was applied to the data. According to the findings none of the independent variables were significant in predicting caregiver burden of family caregivers of patients with Dementia. It was found that coping with stress, self efficacy and psychological resilience had explained % 9 of total variance of caregiver burden scores. The multiple regression analysis results indicated that the Caregiver Burden Inventory's Sub Scales was estimated by at least one of the independent variables.

Discussion and Conclusion

The negative correlation between burden and coping skill found in the current research is consistent with literature (Connell et al., 2001; Geiger et al., 2015; Huang et al, 2013; Papastavrou et al., 2011). Davison &

Neale (2004) claimed that caring process includes stressors but caregivers who have high level of coping skills can use this ability on caring responsibilities and therefore experience less burden.

Resilience includes a dynamic experiential process (Öz & Bahadır-Yılmaz, 2009; Walsh, 2016). It is likely caring experience improves resilience skills and resilience skills reduce burden. Self efficacy is a self belief that an individual can overcome difficult life events and self efficacy improves by overcoming experiences (Bandura, 1977; 1982). Positive relationship between burden and self efficacy was expected due to this definition however no significant correlation was found.

The Caregivers' Self Efficacy for Managing Dementia Symptoms Scale has been used generally in this study, and it has indicated significant relationship between self efficacy and burden (Etters, et. al., 2008; Gallant & Connell, 1997; Gallagher et al., 2011; Gonyea, O'Connor, Carruth, & Boyle, 2005; Shankar et al., 2014). Van DenWijngaart, Vernooij-Dassen, and Felling (2007) used Generalized Perceived Self Efficacy Scale, which is the scale used in the current study, and found no significant relationship. This result is interpreted as that burden is perceived as difficulties depending on circumstances, not individual differences. Burden may be related with subjective caregiving experience.

The relationship between resilience and coping skill is consistent in the literature (Dias et al., 2015). Resilience provides a positive point of view against stress (Xing & Sun, 2013). The relationship may be considered as bi-directional. Caregivers perceive patients as dependent on themselves and can not find leisure time for themselves. This situation is defined as time dependence burden (Novak & Guest, 1989). Time dependence burden was found to be positively related with self efficacy. This may be an interaction between individuals who have high level of self efficacy and who are more enterprising to take responsibility on caregiving process, and they are perceived as resourceful by their close circle (Hullman, Planisek, McNally, & Rubin, 2010). Their self-efficacy is expected to increase as they get the experience of overcoming obstacles.

Developmental burden is related with individual developmental level and expectations of the level and adaptation skills (Novak & Guest, 1989). Resilience and coping skills contribute to these adaptation skills. Therefore people who have coping and resilience skills are more adaptive to new roles.

Emotional burden involves negative emotions like anger, guilt, and shame toward the patient (Novak & Guest, 1989). Intense emotions create stress, and low level of coping skills pull down the threshold of stress. Therefore negative emotions are more common in these people (Jeffries, McLeish, Kraemer, Avallone, & Fleming, 2016). As coping skills increase, emotional burden decreases.

Physical burden is the physical effect level of caregiving process (Novak & Guest, 1989). In this study, physical burden is negatively correlated with resilience and coping skills. People who have low level resilience and coping skills tend to experience more physical problems. Perceived stress effects resilience negatively (Hernandez, Morgan & Parshall, 2006; Wilks & Croom, 2008).

Level of conflict with closed circle on caring process is defined as social burden (Novak & Guest, 1989). It indicated negative relationships with all main variables in this study. As resilience, self efficacy and coping skills increase, caregivers feel less negative effect in social life. Social burden also depends on social support. It is known that social support reduces perceived stress and improves resilience (Wilks & Croom, 2008), therefore social burden is expected to be effected by it. A similar situation is valid for self-efficacy (Bağcı, 2018; Borhaninejad, Shati, Bhalla, Iranpour, & Fadayevevan, 2017).

The regression analysis of subscales of burden showed that time depended burden may be predicted by Generalized Perceived Self Efficacy level, Developmental Burden and Physical Burden may be predicted by Psychological resilience, and Social Burden and Emotional Burden may be predicted by Ways of Coping Stress. In order to help family caregivers of persons with dementia feel less caregiving burden, giving support training that includes abovementioned aspects may help them live a healthier life.

Giriş

Halk arasında bunama olarak bilinen *demans*, sosyal ve mesleki işlevsellikte bozulma noktasına kadar giden zihinsel yeteneklerin aşamalı olarak gerilemesi durumunu anlatmakta ve yaşlanmanın doğal bir sonucu olmasa da yaşlı nüfusunda yaygın görülen bir hastalıktır (Morris, 2002). Tüm demans türlerinin yarısını Alzheimer tipi demans (Hohenfeld ve diğ., 2017) oluştururken diğer yarısını vasküler demans (Davison ve Neale, 2004), frontotemporal demans (Kıral, 2011), levy cisimcikli demans (Cummings, 2007) olmak üzere diğer demans türleri oluşturmaktadır.

Alzheimer başta olmak üzere demans türlerinin tanısının konulmasının ardından hastalığın kabulü tüm aile bireyleri için oldukça güçtür (Posner ve diğ., 2011). Hastalığın hiç gerilememesi ve gittikçe hayatı güçleştiren yeti yitimleri ve davranış bozukluklarının ortaya çıkması aile üyeleri için çok büyük bir stres kaynağı meydana getirmektedir (Landmark, Aasgard ve Fagerström, 2013). Yanısıra demanslı kişiye kimin bakım vereceği, temel bakımın nasıl sağlanacağı aileler için sorun oluşturmaktadır ve bu sorun bakım veren yükü olarak isimlendirilmektedir (Özdilek, 2008). Bakım veren yükü; bakım vermektan kaynaklanan psikolojik sıkıntı, fiziksel sağlık sorunları, ekonomik ve sosyal sorunlar, aile ilişkilerinde bozulma ve kontrolün kendisinde olmadığı duygusunu yaşamak gibi olumsuz sonuçlar olarak tanımlanmaktadır (McElroy ve Strobint, 2001).

Bakım veren bireylerin fiziksel ve mental sorunları literatürde önemlidir (Ory, Hoffman, Yee, Teensted ve Shultz, 2000). Bakım verenin yaşadığı bu olumsuz koşullar hem bakım verene hem onun bakımverdiği kişiye yönelik etki yaratacağından sağlık politikaları açısından da üzerinde durulmalıdır. Bakım sürecinin beraberinde getirdiği depresif semptomlar, anksiyete ve psikoaktif ilaç kullanımı hem bakım verenin yaşam kalitesini hem de sağlamış olduğu bakımın kalitesini olumsuz etkilemektedir (Schulz, O'Brien, Bookwala ve Fleissner, 1995; Connell, Janevic ve Gallant, 2001). Yük kavramı bu olumsuz sonuçlarla oldukça ilişkili olduğundan önemlidir.

Demans hastasının fiziksel işlevselliğinin düşüklüğü, bilişsel kayıplarının fazlalığı bakım veren yükü ile ilişkili stres faktörleridir. Bu bağlamda stres ve stresle başa çıkma tarzları ile bakım veren yükü arasındaki ilişkinin, yük kavramının anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Scott, 2013). Bakım veren yükünün anksiyete ve depresyon belirtilerinin ortaya çıkmasını tetiklediği, var olan anksiyete ve depresyonun da bakım yükünü arttırdığı araştırmalarda ortaya konmuştur (Özdilek, 2008).

Bakım veren yükünün yarattığı stres ile başa çıkabilmede (Sun, 2014) bireylerin stresle başa çıkma tarzlarının (Connell ve diğ., 2001), özyeterlilik düzeylerinin (Gonyea, O'Connor, Carruth ve Boyle, 2005) ve psikolojik dayanıklılıklarının (Bekhet, 2013; Scott, 2010) önemli olduğu ve bakım veren yükünü azalttığı düşünülmektedir.

Başta çıkma, strese maruz kalan bireyin sahip olduğu kaynakların üstünde içsel ve dışsal stresörlerin meydana getirdiği gerilimi azaltmak veya tolere edebilir seviyeye indirmek için gösterilen davranışsal ve duygusal tepkilerin bütünüdür (Haines ve Williams, 1997). Lazarus ve Folkman'a (1987) göre stresin olumsuz etkilerini en aza indirmek ya da tamamen ortadan kaldırmak için bazı başta çıkma mekanizmalarını kullanmak evrenseldir. Kullanılan başta çıkma mekanizmalarının başarılı olması, stresi ortadan kaldırırken başarısız olması kaygı ile başlayan çeşitli psikolojik ve fizyolojik tepkilere yol açmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1987). Başta çıkma mekanizmaları kaynaklar, tarzlar ve belli çabalar olarak da sınıflandırılabilir. Başta çıkma tarzları, kişinin genellikle kullandığı ya da benzer durumlarda zaman içinde tekrarladığı başta çıkma yöntemleridir. Kişinin tercihlerinin, inanç ve değerlerinin yansımalarıdır (Compas, 1987).

Literatürde başta çıkma mekanizmalarına yönelik farklı sınıflandırmalar olsa da temelde problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere iki grupta toplanmaktadır (Şahin ve Durak, 1995). Problem odaklı stratejilerde kişiler doğrudan problemi anlamaya ve problem yaratan durumda değişiklik yapmaya odaklanırlar. Duygu odaklı stratejilerde ise strese neden olan durumda değişiklik yaratılmaya çalışılmaz, ona atfedilen anlamlarda değişiklik yaratılmasıyla duyguları düzenlemeye, azaltılmaya ya da ortadan kaldırılmaya çalışılır (Lazarus ve Folkman, 1987).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde demans hastalarına bakımda duygu odaklı stresle başta çıkma tarzıyla yaklaşan bireylerin stres düzeyleri arttıkça bakım veren yüklerinin arttığı, problem odaklı başta çıkma tarzlarının ise yükü azalttığı söylenebilmektedir (Connell, ve diğ., (2001); Geiger, Wilks, Lovelace ve Spivey, 2015; Huang ve diğ., 2013; Papastavrou ve diğ., 2011).

Bandura (1982) tarafından tanımlanan özyeterlilik kavramı bireylerin olası durumlarla başta çıkabilmek için gereken eylemleri ne kadar iyi yapacağına dair kişisel yargılarıyla ilişkilidir. Özellikle duygusal yoğunluk üzerinde etkilidir ve sosyal değişkenlerde yeniden düzenleyici ve başarı, kariyer gibi unsurları destekleyici rol oynamaktadır (Bandura, 1982). Kişinin yeterliğine dair inançlarında yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi olmak üzere iki temel faktör söz konusudur. Yeterlik beklentisi hedef davranış için gerekli yeterliğe sahip olduğuna dair inancı ifade eder. Sonuç beklentisi ise yapılan eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı yönündeki inançtır. Özetle insanlar eylemlerinin beklenen sonuçları vereceğine inanmazlarsa bu eylemleri yapmaktan kaçınırlar.

istememezler. Bu nedenle öz-yeterlik zorluklarla karşılaşıldığında güdülenme için anahtar bir rol oynamaktadır (Bandura, 1977). Öz yeterliğe dair beklentiler söz konusu kişinin gireceği etkinlik türünü, ne kadar çaba harcayacağı ve bunu ne kadar sürdüreceğini de belirlemektedir. Özyeterlik düzeyi, belli bir aktivitenin zorluk düzeyine göre değişkenliği, bireyin hayatına genellenebilirliği ve aktiviteler arasında özyeterlik inancının aktarılabilirliği ile ilgilidir. Algılanan yeterliğin ne kadar etkili olduğu ise verilen bir görevi yerine getirebilmedeki oran ile belirlenir (Zimmerman, 2000). Bakım veren yükü ile özyeterlilik arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar (Etters, Goodall, Harrison, 2008; Shankar, Hirschman, Hanlon ve Naylor, 2014) özyeterliliğin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Özyeterlilik arttıkça bakım vereninin kendine ayırdığı sürenin, yaşam kalitesinin arttığı ve buna paralel olarak bakım veren yükünün azaldığı görülmektedir (Etters ve diğ., 2008).

Bakım veren yükünün getirdiği stresle başa çıkabilme psikolojik dayanıklılığı da beraberinde getirmektedir. Scott (2010) tarafından aile üyeleriyle yapılan çalışmada psikolojik dayanıklılığın artmasıyla bakım veren yükü arasında negatif bir ilişki bulunurken O'rourke ve diğerlerinin (2010) yaptığı çalışmada bu tür bir ilişki bulunamamıştır. Tutar, Cankurtaran, Tekin ve Çayköylü (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada işlevsel başa çıkma tarzları ile depresyon, anksiyete ve yük arasında negatif bir ilişki saptanırken, işlevsel olmayan ve duygu odaklı başa çıkma tarzları ile pozitif ilişki saptanmıştır. Araştırmacılar demans bakım sürecinin başında stresle başa çıkma tarzlarına yönelik değerlendirme ve müdahalenin yükün azalması ve bakım kalitesinin iyileşmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

Psikolojik dayanıklılık, Grotberg (1995) tarafından bireyin hayatta karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesi ve hatta bu mücadeleden daha güçlü çıkmasını sağlayan bireysel bir yeterlilik olarak ifade edilmektedir. Benzer biçimde Masten (2001) tarafından da ağır risk şartlarına rağmen başarılı bir şekilde toparlanma ve eski haline dönme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Yapılan tüm bu farklı tanımların ortak noktalarından yola çıkılacak olursa psikolojik dayanıklılık; geliştirilebilir özellikler içeren, zorlu yaşam olaylarıyla karşılaşıldığında etkili baş edebilme ve sağlıklı uyum geliştirmeyi sağlayan, bireylerin koruyucu kişilik özellikleri doğrultusunda gelişen dinamik bir süreçtir (Öz ve Bahadır-Yılmaz, 2009). Scott (2010) tarafından yapılan çalışmada başta Alzheimer hastalarına bakım veren aile üyelerinde, dayanıklılığın, stres faktörleri ve bakım veren yükü ile ilişkisinde moderatör değişken olabileceği düşünülmüş ancak moderatör olarak anlamlı bir etki yaratmasa da bakım veren yükü ile anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Alzheimer gibi bir rahatsızlık karşısında bakım veren bireylerin sağlıklarını etkileyen faktörlerden stresle başa çıkma tarzları, algılanan özyeterlilik düzeyleri ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bir arada çalışıldığı bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu nedenle bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerinin incelenmesi bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, demanslı yaşlılara bakım veren aile üyelerinin bakım veren yükü düzeylerinin stresle başa çıkma tarzları, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılık ile ilişkili olup olmadığı ve bu değişkenlerin bakım veren yükü düzeylerini ne derece yordadığını incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini İzmir ilinde yaşayan ve/veya İzmir'de tedavi gören demans hastalarına birincil düzeyde bakım veren aile üyeleri oluşturmaktadır. Örneklem İzmir'deki üniversite hastanelerinin (Ege Üniversitesi Hastanesi, 9 Eylül Üniversitesi Hastanesi, Kâtip Çelebi Üniversitesi Atatürk Eğitim ve Araştırma Hastanesi) nöroloji servislerine başvurmuş demans hastalarının yakınları ve/veya Alzheimer Derneğinin üyesi olan ve demans hastası yakınına birincil düzeyde bakım veren bireylerden araştırmaya katılmayı kabul eden 134 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin özet bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Örneklem İlişkin Demografik İstatistikler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	107	79.9
	Erkek	27	20.1
Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	3	2.2
	Okuryazar	3	2.2
	İlkokul	42	31.3
	Ortaokul	10	7.5
	Lise	38	28.4
	Üniversite	30	22.4
	Lisansüstü	8	6.0
Yakınlık Düzeyi	Eş	47	35.1
	Çocuk	72	53.7
	Gelin/Damat	6	4.5
	Yeğen	3	2.2
	Torun	4	3.0
	Kardeş	1	0.7
	Diğer	1	0.7
	Toplam	134	100

Veri Toplama Araçları

Bakım Veren Yükü Envanteri. Orijinal envanter, 24 maddelik Likert tipi (0-4) bir ölçektir. Bakım verenlerin yükünün çok boyutlu olduğu görüşüne dayanarak beş alt faktörden oluşmuştur. Bütün faktörler beş maddeden, ancak üçüncü faktör olan fiziksel yük dört maddeden oluşmaktadır. Her faktör 0 ile 20 puan arasında puan alabilmektedir. Hiç tanımlamıyor (0) puan, az tanımlıyor (1) puan, orta derecede tanımlıyor (2) puan, oldukça tanımlıyor (3) puan, çok tanımlıyor (4) puan şeklindedir. Dört maddeden oluşan fiziksel yükte her bir maddeden alınan puan 1.25 ile çarpılarak değerlendirilmektedir. Bu sayede bu boyuttan da toplam 20 puan elde edilmektedir (Novak ve Guest, 1989). Ölçekten alınabilecek maksimum puan 100, minimum puan ise 0'dır. Yüksek puan yüksek derecedeki yükü, düşük puan ise düşük derecedeki yükü göstermektedir. Bakım Veren Yükü Ölçeği'nin Küçükçüçlü, Esen ve Yener (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış formu kullanılmıştır. Ölçeğin Türkiye örnekleminde Cronbach-Alfa katsayısı .94 bulunmuştur. Test-tekrar-test uygulamasındaki ölçümlerin Cronbach-Alfa sonucu .98 bulunmuştur. Mantıksal analiz yöntemi için bakım Veren Yükü puanları ile Beck Depresyon Envanteri puanları karşılaştırılmıştır. Uygulanan ölçeklerden elde edilen ölçümler sonrası hesaplanan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tüm ölçek için 0.78 ($p = 0.00$) alt boyutlarına göre zaman-bağımlılık yükü için 0.58, gelişimsel yük için 0.71, fiziksel yük için 0.71, sosyal yük için 0.47, duygusal yük için 0.50 bulunmuştur. Tüm geçerlilik güvenilirlik işlemlerinden elde edilen yüksek skorlar göz önüne alındığında, envanterin Türkiye için kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir. Ölçek zaman-bağımlılık yükü, gelişimsel yük, fiziksel yük, sosyal yük, duygusal yük olarak beş alt ölçekten oluşmaktadır.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği. Şahin ve Durak (1995) tarafından Lazarus ve Folkman'ın (1987) başa çıkma yolları envanterinden geliştirilmiştir. Ölçek literatürle tutarlı olarak problem odaklı etkili-etkisiz, duygulara odaklı etkili-etkisiz yolları bünyesinde barındırmaktadır. Bu yollar ölçeğin 5 faktörlü yapısı içinde gruplanmaktadır. Bu gruplar kendine güvenli, iyimser, çaresiz, boyun eğici, sosyal desteğe başvurma şeklinde gruplanmaktadır. Ölçekte 1. ve 9. maddeler ters puanlanmakta, diğer maddeler ise 0 ile 3 arasında puanlanmaktadır. Çalışma üç alt çalışmadan oluşmaktadır. İlk çalışma üniversite öğrencileriyle, ikinci çalışma banka personeliyle, üçüncü çalışma ise Ankara'da yaşayan örnekleme yapılmıştır. Stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt ölçeklerinin etkili ve etkisiz olmak üzere iki boyutta toplandığını ve Ölçeğin bütününe yönelik güvenilirlik katsayısının 0.68 olduğunu belirtmişlerdir.

Algılanan Özyeterlilik Ölçeği. Jerusalem ve Schwarzer (1992) tarafından geliştirilen ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç geçerliliğine yönelik Almanya, İspanya ve Çin de yapılan korelasyonel çalışmalarda (Schwarzer, Babler, Kwiatek, Schröder ve Zhank, 1997) Cronbach-Alfa değerleri sırasıyla 0.84, 0.81 ve 0.91 olarak bulunmuştur. Türkiye'de Genelleştirilmiş Algılanan Özyeterlilik Ölçeği'nin Türkçe versiyonu'nun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin ilk çalışma Erci (2006) tarafından bir sağlık ocağına başvuran 130 yetişkin üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği $r = .83$, iç tutarlık katsayısı $\alpha = .89$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam test korelasyon katsayıları 0.64 – 0.78 arasında değiştiği faktör yüklerinin ise .64 ile .79 arasında dağılım gösterdiği rapor edilmiştir. 10 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri 1-4 arasında puan almaktadır. Ölçek pozitif maddelerden oluşmakta ve değerlendirilmesi toplam puan üzerinden yapılmaktadır.

Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği. Friberg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge ve Odin (2003) tarafından geliştirilen ölçek 33 maddeden meydana gelmektedir. İç tutarlılık hesaplaması sonucu alt ölçeklerin Cronbach alfa sonucu .67 ile .90 arasında değişim görülmüştür. Test tekrar test korelasyonları ise .69 ile .84 arasında değişim göstermiştir. Psikolojik dayanıklılığı ölçmek için Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkiye örnekleme uyarlanan Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Türkiye'ye uyarlama çalışmasında test tekrar test güvenilirlik katsayıları her bir alt ölçek için .68 ile .81 arasında değer almıştır. Toplam Cronbach alfa katsayısı .86 bulunmuştur. Ölçek 5'li Likert türü bir ölçek olup, yüksek puan psikolojik dayanıklılığın da yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Kişisel Bilgi Formu. Kişilerin demans hastasına olan yakınlığı, cinsiyeti, yaşı gibi demografik veriler için araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu hazırlanıp uygulanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Uygulama sırasında araştırmaya katılan katılımcılara araştırmacının amacı ve ölçeklere ilişkin yönergeler tek tek anlatılmış, katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak ölçeklerin doldurulması sağlanmıştır. İzmirde bulunan üniversite hastanelerinin nöroloji servislerine başvuran hasta yakınları ile hastanelerde, Alzheimer Derneğinin üyesi olan ve demans hastası yakınına birincil düzeyde bakım veren bireylerle dernek binasında görüşmeler yapılmıştır. Sıra etkisinin araştırma bulgularını etkileyebileceği düşünülerek ölçeklerin katılımcılara verilme sıraları dengelenmiştir. Ölçeklerin cevaplanması 15-20 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Verilerin istatistiksel analizleri Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS) 18 kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin değerlendirilmesi amacıyla betimsel analizler yapılmıştır. Demans hastalarına bakım veren yakınların stresle başa çıkma tarzları, algılanan özyeterlilikleri ve psikolojik dayanıklılıklarının bakım veren yüklerini yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın konusu olan bakım veren yükünü etkileyebilecek bağımsız değişkenler ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla bakım veren yükü, stresle başa çıkma becerisi, psikolojik dayanıklılık, algılanan özyeterlilik değişkenleri arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin betimsel veriler Tablo 2'de, değişkenler arasındaki korelasyon değerleri de Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Bakım veren Yükü	134	40.30	17.79
Stresle Baş Etme Becerisi	134	63.06	11.29
Psikolojik Dayanıklılık	134	129.18	15.45
Algılanan Özyeterlilik	134	31.25	5.71

Tablo 3

Araştırmadaki Temel Değişkenlerin Birbirleriyle Olan Korelasyonlar Değerleri

	Bakım veren Yükü	Stresle Baş Etme Becerisi	Psikolojik Dayanıklılık	Algılanan Özyeterlilik
Bakım veren Yükü	1	.	.	.
Stresle Baş Etme Becerisi	-.229**	1	.	.
Psikolojik Dayanıklılık	-.240**	.414**	1	.
Algılanan Özyeterlilik	-.091	.452**	.363**	1

** $p < .01$

Bakım veren yükü ile Stresle baş etme becerisi arasında ($r = -.229, p < .01$) ve bakım veren yükü ile psikolojik dayanıklılık düzeyi arasında ($r = -.240, p < .01$) negatif ilişki olduğu görülmüştür. Bakım veren yükü ile algılanan özyeterlilik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Stresle baş etme becerisi ile psikolojik

dayanıklılık arasında ($r = .414, p < .01$) ve stresle baş etme becerisi ile algılanan özyeterlilik arasında ($r = .452, p < .01$) pozitif ilişki bulunmuştur. Psikolojik Dayanıklılık ve Algılanan Özyeterlilik Düzeyleri arasında görülen ilişkinin de ($r = .363, p < .01$) yine pozitif yönde olduğu saptanmıştır.

Bakım veren yükünün alt ölçekleri ile bağımlı değişkenler ve alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4
Bakım Veren Yükü Alt Ölçekleri ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Zaman Bağımlılık Yükü	Gelişimsel Yük	Duygusal Yük	Fiziksel Yük	Sosyal Yük
Stresle Baş Etme	.156	-.170*	-.254**	-.228**	-.299**
Psikolojik Dayanıklılık	-.007	-.241**	-.157	-.237**	-.191*
Algılanan Özyeterlilik	.205*	-.096	-.124	-.056	-.222**
Stresle Etkili Baş Etme	.263**	-.083	-.107	-.122	-.304**
Stresle Etkisiz Baş Etme	-.066	-.185*	.300**	.236**	.126

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 4’e göre Stresle Baş Etme Becerisi ile Gelişimsel Yük ($r = -.170, p < .05$), Duygusal Yük ($r = -.254, p < .01$), Fiziksel Yük ($r = -.228, p < .01$) ve Sosyal Yük ($r = -.299, p < .01$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif ilişkiler saptanmış olup Zaman-Bağımlılık Yükü ($r = .156$) ile anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Stresle Baş Etmenin iki alt ölçek grubundan biri olan Etkili Baş Etme ile Zaman-Bağımlılık Yükü ($r = .263, p < .01$) pozitif, Sosyal Yük ($r = -.304, p < .01$) negatif ilişki göstermiştir. Stresle Etkili Baş Etme ile Gelişimsel Yük ($r = -.083$), Duygusal Yük ($r = -.107$) ve Fiziksel Yük ($r = -.122$) arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bir diğer Stresle Baş Etme alt ölçek grubu olan Etkisiz Baş Etme ile Gelişimsel Yük ($r = -.185, p < .05$) negatif, Duygusal Yük ($r = .300, p < .01$) ve Fiziksel Yük ($r = .236, p < .01$) pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki göstermiştir. Zaman-Bağımlılık Yükü ($r = -.066$) ile Sosyal Yük ($r = .126$) alt ölçeklerinin Etkisiz Baş Etme ile arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki görülmemiştir.

Psikolojik Dayanıklılık Gelişimsel Yük ($r = -.241, p < .01$), Fiziksel Yük ($r = -.237, p < .01$) ve Sosyal Yük ($r = -.191, p < .05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif ilişki saptanmıştır. Zaman-Bağımlılık Yükü ($r = -.007$) ve Duygusal Yükün ($r = -.157$) Psikolojik Dayanıklılık ile gösterdiği negatif ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Algılanan Özyeterliliğin Zaman-Bağımlılık Yükü ($r = .205, p < .05$) ile arasında pozitif, Sosyal Yük ($r = -.222, p < .01$) ile arasında negatif ilişki saptanmış olup bu ilişkiler istatistiksel açıdan anlamlı görülmüştür. Algılanan Özyeterliliğin Gelişimsel Yük ($r = -.096$), Duygusal Yük ($r = -.124$) ve Fiziksel Yük ($r = -.056$) ile gösterdiği negatif ilişkiler istatistiksel açıdan yeterli anlamlılık düzeyinde bulunmamıştır.

Bu veriler ışığında psikolojik dayanıklılık, algılanan öz yeterlilik ve stresle başa çıkma düzeyinin bakım veren yükünü yordayıp yordamayacağını incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 5
Bakım veren Yükünün Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon

Değişken	B	Standart Hata	β	t	İkili r	Kısmi r
Sabit	80.168	13,389		5.988*		
Stresle Baş Etme	-.279	.156	-.177	-1.794	-.229	-.155
Psikolojik Dayanıklılık	-.215	-.109	-.187	-1.972	-.240	-.170
Algılanan Özyeterlilik	.177	.301	.057	.587	-.091	.051

$R = 0.28, R^2 = 0.08 F(3-130) = 3.78^*$ (* = $p < .05$)

Tablo 5’te Stresle Baş Etme ($t = -1.794$), Psikolojik Dayanıklılık ($t = -1.972$) ve Algılanan Özyeterlilik ($t = .587$) değişkenlerinin Bakım veren Yükünün tek başlarına anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları görülmektedir ($p > .05$). Bakım veren Yükü’nün boyutlarını temsil eden alt ölçek puanlarına ilişkin regresyon analizi sonuçları da değerlendirilmiştir.

Tablo 6
Zaman-Bağımlılık Yükünün Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon

Değişken	B	Standart Hata	β	t	İkili r	Kısmi r
Sabit	10.772	3.532		3.050*		
Stresle Baş Etme	.05	.041	.121	1.210	.156	.106
Psikolojik Dayanıklılık	-.039	.29	-.129	-1.343	-.007	-.117
Algılanan Özyeterlik	.160	.79	.197	2.014*	.205	.171

$R = 0.25, R^2 = 0.06, F(3-130) = 2.77^* (* = p < .05)$

Tablo 6’da Stresle Baş Etme ($t = 1.210$) ve Psikolojik Dayanıklılık ($t = -1.343$) değişkenlerinin Zaman-Bağımlılık Yükünün tek başlarına anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları görülmektedir ($p > .05$). Algılanan Özyeterlik ise ($t = 2.014, p < .05$) Zaman-Bağımlılık Yükünün tek başına anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur. İlgili değişkenlerin Zaman-Bağımlılık Yükünü birlikte yordayıp yordamadıklarını değerlendirmek için kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(3-130) = 2.77, p < .05$). Bu sonuçlara göre Stresle Baş Etme, Psikolojik Dayanıklılık ve Algılanan Özyeterlik, Zaman-bağımlılık Yükünün % 6’sını yordamaktadır.

Tablo 7
Gelişimsel Yükün Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon

Değişken	B	Standart Hata	β	t	İkili r	Kısmi r
Sabit	22.179	4.329		5.123*		
Stresle Baş Etme	-.047	.050	-.093	-.929	-.170	-.081
Psikolojik Dayanıklılık	-.078	.035	-.211	-2.205*	-.241	-.190
Algılanan Özyeterlik	.047	.097	.093	.226	-.096	.020

$R = 0.25, R^2 = 0.06, F(3-130) = 2.98^* (* = p < 0.05)$

Tablo 7’de Stresle Baş Etme ($t = -.929$) ve Algılanan Özyeterlik ($t = .226$) değişkenlerinin Gelişimsel Yükün tek başlarına anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları görülmektedir ($p > .05$). Psikolojik Dayanıklılık ($t = -2.205, p < .05$) değişkeninin ise Gelişimsel Yükü yordamada anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. İlgili değişkenlerin Bakım veren Yükünü birlikte yordayıp yordamadıklarını değerlendirmek için kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(3-130) = 3.78, p < .05$). Bu sonuçlara göre Stresle Baş Etme, Psikolojik Dayanıklılık ve Algılanan Özyeterlik, Gelişimsel Yükünün % 6’sını yordamaktadır.

Tablo 8
Fiziksel Yükün Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon

Değişken	B	Standart Hata	β	t	İkili r	Kısmi r
Sabit	16.421	3.543		4.634*		
Stresle Baş Etme	-.081	.041	-.194	-1.967	-.228	-.170
Psikolojik Dayanıklılık	-.059	.029	-.194	-2.055*	-.237	-.177
Algılanan Özyeterlik	.085	.080	.102	1.062	-.056	.093

$R = 0.29, R^2 = 0.09, F(3-130) = 4.01^* (* = p < .05)$

Tablo 8’de Stresle Baş Etme ($t = -1.967$) ve Algılanan Özyeterlik ($t = 1.062$) değişkenlerinin Fiziksel Yükün tek başlarına anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları görülmektedir ($p > .05$). Psikolojik Dayanıklılık ($t = -2.055, p < .05$) değişkeninin ise Gelişimsel Yükü yordamada anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. İlgili değişkenlerin Bakım Veren Yükünü birlikte yordayıp yordamadıklarını değerlendirmek için kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(3-130) = 4.01, p < .05$). Bu sonuçlara göre Stresle Baş Etme, Psikolojik Dayanıklılık ve Algılanan Özyeterlik, Fiziksel Yükün %9’unu yordamaktadır.

Tablo 9
Yükün Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon

Değişken	B	Standart Hata	β	t	İkili r	Kısmi r
Sabit	17.994	4.017		4.480*		
Stresle Baş Etme	-.110	.047	-.230	-2.355*	-.299	-.202
Psikolojik Dayanıklılık	-.021	.033	-.061	-.651	-.191	-.057
Algılanan Özyeterlik	-.091	.090	-.096	-1.010	-.222	-.088

$R = 0.32, R^2 = 0.10 F(3-130) = 4.91^* (* = p < .05)$

Tablo 9 incelendiğinde Psikolojik Dayanıklılık ($t = -.651$) ve Algılanan Özyeterlik ($t = -1.010$) değişkenlerinin Sosyal Yükün tek başlarına anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları görülmektedir ($p > .05$). Stresle Baş Etme ($t = -2.355, p < .05$) değişkeninin ise Sosyal Yükü yordamada anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. İlgili değişkenlerin Bakım veren Yükünü birlikte yordayıp yordamadıklarını değerlendirmek için kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(3-130) = 4.91, p < .05$). Bu sonuçlara göre Stresle Baş Etme, Psikolojik Dayanıklılık ve Algılanan Özyeterlik, Sosyal Yükün %10'unu yordamaktadır.

Tablo 10
Duygusal Yükün Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon

Değişken	B	Standart Hata	β	t	İkili r	Kısmi r
Sabit	12.802	3.402		3.764*		
Stresle Baş Etme	-.091	.040	-.229	-2.305*	-.254	-.198
Psikolojik Dayanıklılık	-.018	.028	-.062	-.652	-.157	-.057
Algılanan Özyeterlik	-.001	.077	.002	.985	-.124	-.002

$R = 0.26, R^2 = 0.07 F(3-130) = 3.15^* (* = p < .05)$

Tablo 10'da Psikolojik Dayanıklılık ($t = -.652$) ve Algılanan Özyeterlik ($t = .985$) değişkenlerinin Duygusal Yükün tek başlarına anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları görülmektedir ($p > .05$). Stresle Baş Etme ($t = -2.305, p < .05$) değişkeninin ise Duygusal Yükü yordamada anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. İlgili değişkenlerin Bakım veren Yükünü birlikte yordayıp yordamadıklarını değerlendirmek için kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(3-130) = 3.15, p < .05$). Bu sonuçlara göre Stresle Baş Etme, Psikolojik Dayanıklılık ve Algılanan Özyeterlik, Sosyal Yükün %7'sini yordamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bakım veren yükü, Stresle Baş Etme Becerisi, Psikolojik Dayanıklılık ve Algılanan Özyeterlik değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını saptama amacıyla yapılan korelasyon bulgularına göre Algılanan Özyeterlik ve Bakım Veren Yükü korelasyon puanı hariç tüm değişkenler arası pozitif ilişki saptanmıştır.

Stresle başa çıkma ve bakım veren yükü arasındaki negatif yönlü, anlamlı ilişki literatürle tutarlıdır (Connell ve diğ., 2001; Geiger ve diğ., 2015; Huang ve diğ., 2013). Bakım verme sürecindeki stresörlerin bakım verme sürecini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde bu ilişki beklendiktir. Demansta görülen yeti yitimleri, yönetilmesi güç davranış problemlerine neden olduğundan (Davison ve Neale, 2004) önemli bir stres faktörü olarak ortaya çıkmaktadır. Bakım sorumluluğunu üstlenen aile üyesinin bu stres faktörlerinden fiziksel ve duygusal olarak etkilenmesi kaçınılmaz olduğundan yük algısını da şekillendireceği söylenebilir. Stresle başa çıkabilen bireylerin bakım verme sürecinde de bu özelliklerini kullanabildiği ve görece daha az yük algıladıkları düşünülebilir.

Psikolojik dayanıklılık ve bakım veren yükü arasında negatif yönlü, anlamlı ilişki saptanmıştır. Dinamik bir süreç olan psikolojik dayanıklılığın, zorlu yaşam olaylarının üstesinden gelmede etkili olduğu ve üstesinden gelinen zorlu yaşam deneyimlerinin de psikolojik dayanıklılığı geliştirdiği düşünüldüğünde (Öz ve Bahadır-Yılmaz, 2009) bu ilişki öngörülebilirdir. Psikolojik dayanıklılık ve bakım veren yükünün yapı ve tanım itibarıyla birbirlerini karşılıklı negatif etkilemeleri beklenmektedir (Walsh, 2006). Yani psikolojik dayanıklılık arttıkça bakım veren yükünün azalması, yük azaldıkça dayanıklılığın artması mümkün olabilir. Bu nedenle elde edilen sonuç anlamlıdır. Bu etkide stresle başa çıkmanın da arabulucu (moderatör) rol oynayabileceği düşünüldüğünde

ve yine stresle başa çıkmanın da yük ile anlamlı ilişki gösterdiği göz önüne alındığında gelecek araştırmaların bu eksende yapılmasının uygun olacağı düşünülebilir.

Özyeterlik bireyin hedefleri ve zorlu görevlerine yönelik kendine inancı ve yaklaşımını tanımlar. Bu bağlamda kişinin zorlu yaşam olaylarına karşı algı ve tutumlarına dair birçok faktörün bireyin özyeterliğinden etkileneceği aynı zamanda böylesi durumların üstesinden gelme deneyimlerinin özyeterliği besleyeceği öne sürülebilir (Bandura, 1977; 1982). Bu bakış açısı ve literatür verileri değerlendirildiğinde anlamlı ilişki beklenmişse de algılanan özyeterlik ile bakım veren yükü arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Özyeterlik ve bakım veren yükü arasındaki anlamlı ilişkinin yanı sıra özyeterliğin yük üzerinde arabulucu etkisi ve bağımsız yordama etkisi de ifade edilmektedir (Etters ve diğ., 2008; Gallant ve Connell, 1997; Gallagher ve diğ., 2011; Gonyea ve diğ., 2005; Shankar ve diğ., 2014). Bu araştırmacıların yaptığı çalışmalar incelendiğinde bu araştırmada kullanılan ölçekten farklı bir ölçeğin kullanılmış olduğu dikkati çekmektedir. İlgili araştırmalarda özyeterlik değerlendirmesi için demans semptomları ile baş etmede özyeterlik ölçeği kullanılmıştır (Etters ve diğ., 2008; Gallagher ve diğ., 2011; Gallant ve Connell, 1997). Anlamlı bir ilişkinin ortaya konulmadığı van denWijngaart, Vernooij-Dassen ve Felling (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise düşük örneklem sayısının yanı sıra öz yeterliğin ölçümünde mevcut çalışma gibi Genellenmiş Algılanan Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek farklılığı özyeterlik ile ilgili önemli bir noktaya işaret ediyor olabilir. Van denWijngaart ve diğerleri (2007) anlamlı bulunmayan söz konusu ilişki için yükün bireysel bir yetersizlikten ziyade koşulların zorluğu olarak algılanıyor olabileceğine dikkati çekmiştir. Genellenmiş özyeterlik ölçeği ile yapılan çalışmaların demans bakımına özgü özyeterlik ölçeği ile yapılan çalışmalarla mevcut çalışmada olduğu gibi tutarlılık göstermemesi, onların bu yorumunun yanı sıra bakım sürecinde bireyin, genel özyeterliğinin değil duruma özgü özyeterliğinin etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Stresle başa çıkma ve psikolojik dayanıklılık arasındaki anlamlı pozitif ilişki literatürle tutarlıdır (Dias ve diğ., 2015). Psikolojik dayanıklılık, stres karşısında daha pozitif bakış açıları sunar (Xing ve Sun, 2013). Yükün depresyon ve anksiyete ile ilişkisi düşünüldüğünde stresle başa çıkma ve psikolojik dayanıklılık arasındaki bu pozitif ilişki beklendiktir.

Hastanın bakım veren tarafından kendine ne kadar bağımlı olarak algılandığını ve bu bağlamda bakım verenin bakım dışında başka şeylere zaman ayıramadığına yönelik inancını ifade eden zaman-bağımlılık yükünün, algılanan özyeterlik ile gösterdiği pozitif, düşük düzeydeki ilişki anlamlı bulunmuştur. Buna göre zaman-bağımlılık yükü ve algılanan özyeterlik paralel değişim göstermektedir. Kişinin, özyeterliği ölçüsünde görev karşısında daha atılgan davrandığı daha çok sorumluluk üstlendiği bilinmektedir (Hullman, Planisek, McNally, & Rubin, 2010). Buna paralel olarak da bu sorumlulukların üstesinden geldikçe özyeterliğinin arttığı söylenebilir. Kişinin genel özyeterliği arttıkça bakım sorumluluğunu alternatif kişilerden daha çok üstlendiği, hastayı kendine daha bağımlı algılama eğiliminde olduğu, bununla birlikte kendisine bağımlı algıladığı hasta ile yaşadığı güçlüklerin üstesinden geldikçe de özyeterliğinin arttığı söylenebilir.

Gelişimsel yük hem stresle baş etme hem de psikolojik dayanıklılık değişkenleri ile negatif ve anlamlı ilişki göstermiştir. Kişilerin stresle baş etme düzeyleri ve psikolojik dayanıklılıkları arttıkça gelişimsel yükleri azalma eğilimindedir. Gelişimsel yük, bireyin gelişimsel düzeyi ve bu düzeydeki rol beklentileri doğrultusunda bakım rolünü nasıl değerlendirdiği ile ilişkilidir (Novak ve Guest, 1989). Aynı şekilde psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin benzer şekilde bu duygunun etkilerini daha rahat aşabilecekleri söylenebilir.

Duygusal yük değişkenlerden yalnızca stresle baş etme düzeyi ile anlamlı düzeyde negatif ilişki göstermiştir. Kişilerin stresle baş etme becerileri arttıkça duygusal yükleri azalma eğilimindedir. Duygusal yük, kişinin bakım verdiği kişiye yönelik olumsuz duygularını kapsamaktadır. Bakım sürecinde kişi, yaşadığı zorluklar nedeniyle bakım verdiği kişiye olumsuz duygular hissedebilmekte ve bu duygular toplumsal olarak kabul edilebilir olmadığı için hissettiği bu duygular nedeniyle yoğun suçluluk duyguları yaşayabilmektedir (Novak ve Guest, 1989). Olumsuz duygular ve bundan kaynaklı suçluluk duygusunun neden olduğu ikilem de kişide stres yaratması nedeniyle duygusal yükün stresle baş etme düzeyi ile gösterdiği ilişki anlaşılır bulunmuştur. Stresle baş etme düzeyi düşük olan bireylerin stres eşliğinin daha düşük olacağı düşünüldüğünde hoşnutsuzluk, öfke ve suçluluk gibi olumsuz duyguların stresle baş etme düzeyi düşük bireylerde daha yüksek düzeyde görüleceği (Jeffries, McLeish, Kraemer, Avallone, & Fleming, 2016) ve dolayısıyla duygusal yükün daha fazla olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Fiziksel yük, yani kişilerin bakım sürecinden fiziksel olarak etkilenme düzeylerini nasıl algıladıklarıyla ilişkili olan yük, stresle baş etme ve psikolojik dayanıklılıkla negatif ilişki göstermiştir. Stresle baş etme becerisi ve psikolojik dayanıklılık düzeyi düşük olan bireyler bakım sürecinde daha fazla fiziksel rahatsızlık yaşama eğilimindedirler (Novak ve Guest, 1989). Psikolojik dayanıklılığın algılanan stres üzerinde negatif etkisi olduğu bilinmektedir (Hernandez, Morgan ve Parshall, 2006; Wilks ve Croom, 2008). Bu nedenle psikolojik dayanıklılık arttıkça algılanan stresin azalması onunla baş etmeyi kolaylaştıracağından fiziksel yük algısı da zayıflayabilir.

Sosyal yük, bireyin bakım sürecinde çevresindeki diğer kişilerle kurduğu ilişkilerde çatışmayı gösterir (Novak ve Guest, 1989). Sosyal yük ise her üç değişkenle negatif ilişkili bulunmuştur. Stresle baş etme becerisi, psikolojik dayanıklılık düzeyi ve algılanan özyeterlik düzeyi arttıkça kişiler sosyal hayatlarında bakım sürecinin etkisini daha az hissetmektedirler. Kişinin işine yeteri kadar zaman ve enerji harcayamadığı duygusu, yeterince takdir görmediği duygusunu kapsar. Sosyal yük aynı zamanda kişinin ne kadar sosyal destek algıladığını da ifade eder. Sosyal desteği olduğunu düşünen bireyler daha az sosyal yük algılayacaklardır. Sosyal destek arttıkça algılanan stresin azaldığı ve dayanıklılığın arttığı bilinmektedir (Wilks ve Croom, 2008). Benzer olarak sosyal destek algısı, algılanan özyeterlik düzeyi ile de pozitif ilişki göstermektedir (Bağcı, 2018; Borhaninejad, Shati, Bhalla, Iranpour, & Fadayevevan, 2017). Bu bağlamda sosyal destek algısı yüksek olan bakım veren bireylerin daha az stres algılayarak daha iyi baş ettiği, daha yüksek dayanıklılık gösterdiği, kendilerini daha yeterli algıladığı ve böylece sosyal yük algılarının da düşük olduğu ileri sürülebilir.

Çalışmadaki bağımsız değişkenler, tek başlarına bakım veren yükünün anlamlı birer yordayıcısı değildir. Birlikte yordama gücünü değerlendirmek için gerçekleştirilen çoklu regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı olsa da yordama gücü %8 ile düşük düzey olarak saptanmıştır.

Stresle baş etme değişkeninin bakım veren yükünü yordadığına yönelik bulgulara ulaşılsa da alandaki çalışmaların ağırlıklı olarak korelasyonel olduğu dikkati çekmektedir (Connell ve diğ., 2001; Geiger ve diğ., 2014; Tutar ve diğ., 2009). Regresyon ile yapılan çalışmalarda ise stresle baş etme becerisinin tek başına bakım veren yükünü yordama gücü farklılık göstermektedir (Van Der Lee, Bakker, Duivenvoorden & Dröes, 2014; Connell ve diğ., 2001; Papastavrou ve diğ., 2011; Huang ve diğ., 2013). Bu farkın örneklem büyüklüğü ve ölçek farkından kaynaklanmış olabileceği diğer araştırmacılar tarafından öne sürülmüştür (Connell ve diğ., 2001). Korelasyon bulgularında belirtildiği gibi bakım veren yükünün pozitif kazanımları ve bakım verene ait pozitif özelliklerin çalışma konusu edilmesi nispeten çok yenidir (Connell ve diğ., 2001). Psikolojik dayanıklılık kavramı da bakım veren yükü kapsamında henüz yeterli çalışmaların yapılmadığı bir alandır. İlişkisel çalışmalarda ilişkili olduğuna dair bulgular olmasına karşın regresyon için aynı sonuçlara rastlanmamaktadır (Scott, 2010; O'Rourke ve diğ., 2010; Bekhet, 2013).

Özyeterlik, bakım veren yükü ve diğer değişkenler arasında aracı değişken olarak yer aldığı gibi korelasyonel araştırmalarda başlı başına değişken olarak yer almakta ve yordama analizlerinde anlamlı sonuçlar vermektedir (Gonyea ve diğ., 2005; Gallager ve diğ., 2011, Gallant ve Connell, 1997; Shankar ve diğ., 2014; Van Der Lee ve diğ., 2014; Ethers ve diğ., 2008). Özyeterliğin bakım veren yükü ile anlamlı ilişkisi olmadığına yönelik nadir çalışmalarda araştırmacılar genellikle yükün yetersizlik algısı yaratıp yaratmamasının öznelliğine ve örneklem büyüklüğünün yetersizliğine işaret etmektedir (van denWijngaart ve diğ., 2007; Van Der Lee ve diğ., 2014). Ancak sonuçlara yönelik yapılan değerlendirmede daha farklı bir bakış açısı ile ölçek farklılığına da odaklanılması faydalı olacaktır.

Özyeterlik ve bakım veren yükü arasındaki ilişkiye yönelik literatürü incelendiğinde benzer bir durum göze çarpmaktadır. Araştırmalar ağırlıklı olarak Zarit Yük Ölçeği ile yapılmaktadır (Gonyea ve diğ., 2005; Gallager ve diğ., 2011; Van Der Lee ve diğ., 2014; Ethers ve diğ., 2008). Bakım veren yükü envanterinin kullanıldığı çalışmalarda da oldukça geniş örneklem kullanılmaktadır (Shankar ve diğ., 2014; Ethers ve diğ., 2008). Demans hastalığında bakım veren aile üyelerinin bakım veren yükünü ölçmek üzere bakım veren yükü envanterinin Zarit Yük Ölçeği'ne kıyasla daha duruma özgü sonuçlar vermesi nedeniyle bakım veren yükünü ölçmede paralel sonuçlar vermediği, bu nedenle benzer korelasyon ve regresyon sonuçları elde edilemediği düşünülebilir.

Bakım veren yükü ile yapılan çalışmalarda Zarit Yük Ölçeği'nin ağırlığı kendini göstermektedir (Van Der Lee ve diğ., 2014; Connell ve diğ., 2001; Deeken, Taylor, Mangan, Yabroff ve Ingham, 2003). Zarit Yük Ölçeği sadece Demans grubu hasta bakım verenleri için değil tüm kronik hastaların bakım verenleri için kullanılmaktadır. Bakım verenler için ise aile üyesi ya da profesyonel bakıcı olması arasında uygulama farkı gözlemlenmemektedir. Yük oldukça öznel bir deneyim olduğundan genellebilirliğin olabilmesi için mevcut 28 farklı ölçeğin sentezlenebilmesi mümkün görünmediğinden spesifik koşullara duyarlı ölçeklerin geliştirilmesine ve araştırmalarda bu doğrultuda kullanılmalarına ihtiyaç duyulduğu mevcut ölçeklerle yapılan karşılaştırmalı meta analiz çalışmasında araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Deeken ve diğ., 2003). Demans hastalarına verilen primer bakımla ilişkili araştırmalarda Zarit Ölçeği'nden sonra ikinci sırada, bu çalışmada da kullanılan, Novak ve Guest (1989) tarafından geliştirilen bakım veren yükü envanteri gelmektedir (Van Der Lee ve diğ., 2014). Söz konusu ölçek spesifik olarak demans hastalarına bakım veren aile üyeleri için geliştirilmiştir. (Deeken ve diğ., 2003). Literatürle araştırma bulguları arasındaki tutarsızlığın bir nedeni de bu olabilir.

Literatürde mevcut olan tutarlı olmayan bulguların bir diğer nedeninin de kültürün göz ardı edilmesi olduğu düşünülmektedir. Kültürlerarası faktörlerin de değerlendirme kapsamına alındığı çalışmalarda bu durum kendini belli etmektedir. Amerika ve oradaki farklı etnik oryantasyonlar, Kuzey Avrupa, Avrupa, Latin Ülkeler, Orta Doğu Ülkeleri, Asya Ülkeleri'nde yetişen insanların sahip oldukları farklı kültürel değerler bakım vermeye yönelik algılarına etki etmektedir (Wennberg, Streetman-Loy ve Pham, 2015). Bakım veren yükünde

kültürlerarası faktörlerin değerlendirme kapsamına alındığı araştırmalar ağırlıklı olarak Kore, Çin, Latin ve Afro-Amerikalıları incelemektedir (Yoo, Jang ve Choi, 2010; Chun, Knigh ve Youn, 2007). Aile merkezli bütüncül bir yaklaşımla geliştirilecek her müdahale için bu kültürel farklara duyarlı olmak önemlidir. Araştırmaların çoğu nicel olsa da, kültürle ilgili az sayıdaki nitel araştırmalarda, batılı olmayan toplumların bakım verme sürecinin kültürel olarak biraz daha farklı olduğu dikkat çekmektedir (Ho, Friedland, Rappolt ve Noh, 2003). Kültürel farkların etkisini değerlendirebilmek için kesitsel ve nicel araştırmalar sınırlılıkları nedeniyle yeterli gelemeyeceğinden nitel ve boylamsal araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Wai-Chi Chan, 2010). Görüleceği üzere toplumsal farklılıklar yük algısını etkilemektedir. Kültürel yapılar göre değişen ahlak anlayışları bu nokta da belirleyici gibi görülmektedir. Sözü edilen kültürlerde olduğu gibi Türkiye’de de diğer batı ülkelerine kıyasla *görev odaklı* ahlak anlayışının, *birey odaklı* ahlak anlayışından daha hakim olduğu söylenebilir. Görev odaklı ahlak anlayışı bireysellikten ziyade daha toplulukçu, karşılıklı bağımlılık içeren bir ahlak anlayışını tanımlar. Yük algısı ve bu yüke dair farkındalık, bakım veren bireyde ahlaki bir içsel çatışmayı ve kendinden hoşnutsuzluğu beraberinde getireceğinden kişi, bu yükü yok sayıyor ve bu süreçte yaşadığı olumsuz duyguları bastırma eğilimi gösteriyor olabilir. Bu durum daha sonraki çalışmaların konusu olabilir. Bu sayılan nedenlerin düşük yordama sonuçlarını açıklyor olabileceği düşünülmüştür.

Algılanan özyeterlik, bakım veren yüküyle anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Literatürde de bu ilişkiye yönelik birbirinden farklı bulgular gösteren araştırmalar mevcuttur. İlgili araştırmalar incelendiğinde anlamlı ilişki elde edilen çalışmalarda demans özellikleriyle baş etmeye yönelik özyeterlik ölçeğinin kullanıldığı, anlamlı ilişki bulunmayan araştırmalarda ise mevcut çalışmada olduğu gibi Genellenmiş Algılanan Özyeterlik Ölçeğinin kullanıldığı dikkati çekmektedir. Bu hem bir yapı farkına hem de ölçek farkından kaynaklanan bir farklılığa işaret ediyor olabileceğinden gelecek araştırmalarda her iki ölçeğin de kullanıldığı karşılaştırma çalışmaları yapılarak özyeterliğe ilişkin daha anlaşılır bir yapının ortaya konabileceği söylenebilir. Ölçek farkı özyeterliğin farklı boyutlarına işaret ediyorsa, bakım veren bireylerin desteklenmesine yönelik hazırlanabilecek müdahale programlarında bu genel bir özyeterlik geliştirmeye değil demans semptomlarıyla baş etmeye özgü özyeterlik geliştirmeye odaklanılması gerektiği anlamına gelebilir.

Stresle başa çıkma, psikolojik dayanıklılık ve algılanan özyeterlik değişkenlerinin birlikte bakım veren yükünü ne kadar yordadığını değerlendirmek için yapılan regresyon analizinde bu değişkenlerin bakım veren yükünün küçük bir kısmını yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Beklenenden düşük olan bu bulgunun yine ölçek farkından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Daha farklı ölçekler ve daha geniş bir örnekleme, örneklem yanlılığının ve primer bakım kapsamının denkleme dahil edilmesiyle daha farklı regresyon bulguları elde etmek muhtemeldir. Bakım veren yüküyle ilgili çalışmalarda birçok psiko-sosyal değişkende olduğu gibi nicel araştırmaların ağırlığı dikkati çekmektedir. Kullanılan nicel ölçekler her ne kadar standardizasyonları yapılsa da kültür kaynaklı farkları ortaya koyamamaktadır. Bu nedenle Türkiye kültürüne özgü bir ölçek geliştirilmesi faydalı olacaktır. Az sayıda nitel araştırmada yapılan içerik incelemelerinde kültürel olarak hastalığın, bakım sürecinin ve bakım rolünün algılanmasının kültüre göre değiştiği görülmektedir. Kurum bakımının ne derece alternatif olarak görüldüğü, ne kadar birey odaklı değer anlayışına sahip olunduğu yük algısını etkileyeceğinden kültürlerarası çalışmaların ve nitel araştırmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede kültüre duyarlı müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi de mümkün olacaktır.

Kaynakça/References

- Bağcı, S.C (2016). Does everyone benefit equally from self- efficacy Beliefs? The moderating role of perceived social support on motivation. *Journal of Early Adolescence*, 38(2), 204–219 doi:10.1177/0272431616665213
- Bandura, A. (1977). Toward a Unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215 doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologists*, 37(2), 122-147 doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bekhet, A. K. (2013). Effects of positive cognitions and resourcefulness on caregiver burden among caregivers of persons with dementia. *International Journal of Mental Health Nursing*, 22(4), 340–346 doi:10.1111/j.1447-0349.2012.00877
- Borhaninejad, V., Shati, M., Bhalla, D., Iranpour, A., & Fadayevatan, R. (2017). A population-based survey to determine association of perceived social support and self- efficacy with self-Care among elderly with Diabetes Mellitus (Kerman City, Iran). *The International Journal of Aging and Human Development*, 85(4), 504–517 doi:10.1177/0091415016689474
- Chun, M., Knight, B.G., & Youn, G. (2007). Differences in stress and coping models of emotional distress among Korean, Korean-American and White American caregivers. *Aging and Mental Health*, 11(1), 20-29 doi:10.1080/13607860600736232
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood stress and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403
- Connell, C.M., Janevic, M. J., & Gallant, M. P. (2001). The costs of caring: impact of dementia on family caregivers. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, 14, 179-187 doi:10.1177/089198870101400403
- Cummings, J. L. (2007). *Dementia and social work practice: Research and intervention*. NewYork: Springer Publishing
- Davison, C. D., & Neale, J. M (2004). *Anormal Psikolojisi* (7. Basım) (İ. Dağ, Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Deeken, J. F., Taylor, K. L., Mangan, P., Yabroff, K. R., & Ingham, J. M. (2003). Care for the caregivers: A review of self-report instruments developed to measure the burden, needs, and quality of life of informal caregivers. *Journal of Pain and Symptom Management*, 26(4), 922-953 doi:10.1016/S0885-3924(03)00327-0
- Dias, R., Santos, R.L., Barroso, de Sousa M.F., Lima Nogueira, M.M, Torres, B., Belfort T., & Nascimento Dourado, M.C. (2015). Resilience of caregivers of people with dementia: A sistematic review of biological and psychosocial determinanats. *Trends Psychiatry Psychother*, 37(1), 12-19. doi:10.1590/2237-6089-2014-0032
- Erci B. (2006), Genelleştirilmiş algılanan öz yeterlik ölçeğinin Türkçe versiyonu. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 57-62
- Etters, L., Goodall D., & Harrison, B. (2008), Caregiver burden among dementia patient caregivers: a rewiev of the literatüre. *Journal of The American Association of Nurse Practitioners*, 20(8), 423-428. doi:10.1111/j.1745-7599.2008.00342.x.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Odin, H. (2005). Resilience in relation to personality and intellengence. *International Journal of Methods Psychiatri Research*, 14(1), 29-42
- Gallagher, D., Mhaloin, A. N, Crosby L., Ryan, D., Lacey, L., Coen, R. F., Walsh, C., Coakley, D., Walsh, J. B., Cunningham, C., & Lawlor A. B. (2011). Self-efficacy for managing dementia may protect against burden and depression in Alzheimer's caregivers. *Aging & Mental Health*, 15(6), 663-670. doi:10.1080/13607863.2011.562179
- Gallant, M. P., & Connell, C. M. (1997). Predictors of decreased self-care among spouse caregivers of older adults with dementing illness. *Journal of Aging Health*, 9(3), 373-395. doi:10.1177/089826439700900306

- Geiger, J. R., Wilks, S. E., Lovelace, L. L., & Spivey, C. A. (2015). Burden among male Alzheimer's caregivers: effects of distinct coping strategies. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 30(3), 238-246 doi:10.1177/1533317514552666
- Gonyea, J. G., O'Connor, M., Carruth, A., & Boyle, P. A. (2005). Subjective appraisal of Alzheimer's disease caregiving: the role of self-efficacy and depressive symptoms in the experience of burden. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 20(5), 273-280 doi:10.1177/153331750502000505
- Grotberg, E. (1995). A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, v. 8. The Hague-NO: Bernard Van Leer Foundation.
- Haines, J., & Williams, C. L. (1997). Coping and Problem solving of self-mutilators. *Journal of Clinical psychology*, 53(2), 177-186 doi:10.1002/(SICI)1097-4679(199702)53:2<177:AID-JCLP11>3.0.CO;2-H
- Hernandez, S. H. A., Morgan, B. J., & Parshall, M. B. (2006). Resilience, stress, stigma, and barriers to mental healthcare in U.S. Air Force nursing personnel. *Nursing Research*, 65(6), 481-486 doi:10.1097/NNR.0000000000000182
- Ho B., Friedland J., Rappolt S., & Noh S (2003). Caregiving for relatives with Alzheimer disease: Feelings of Chinese-Canadian Women. *Journal of Aging Studies*, 17, 301-321 doi:10.1016/S0890-4065(03)00028-8
- Hohenfeld, C., Nellessen, N., Dogan, I., Kuhn, H., Müller, C., Papa, F., Ketteler, S., Goebel, R., & Heinecke, A. (2017). Cognitive improvement and brain changes after real-time functional MRI neurofeedback training in healthy elderly and prodromal Alzheimer's Disease. *Frontiers in Neurology*, 1-15. doi:10.3389/fneur.2017.00384
- Huang, M. F., Huang, W. H., Su, Y. C., Hou, S. Y., Chen, H. M., Yeh, Y. C., & Chen, C.S. (2013). Coping strategy and caregiver burden among caregivers of patients with dementia. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 30(7), 694-698. doi:10.1177/1533317513494446
- Hullman, G. E., Planisek, A., McNally, J. S., & Rubin, R. B. (2010). Competence, Personality, and Self-Efficacy: Relationships in an Undergraduate Interpersonal Course. *Atlantic Journal of Communication*, 18, 36-49 doi:10.1080/15456870903340506
- Jeffries, E. R., McLeish, A. C., Kraemer, K. M., Avallone, K. M., & Fleming, J. B. (2016). The role of distress tolerance in the use of specific emotion regulation strategies. *Behavior Modification*, 40(3), 439-451 doi:10.1177/0145445515619596.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes*. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere
- Kıral, K. (2011). Demans hasta yakınlarında depresyon ve yaşam doyumu: bilişsel duygu ayarlama, sosyal destek ve adil dünya inancı ilişkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Küçükgüçlü, Ö., Esen, A., & Yener, G. (2009). The reliability and validity of The Caregiver Burden Inventory in Turkey. *Journal of Neurological Sciences*, 26(1), 60-73.
- Landmark, B.T., Aasgaard, H. S., & Fagerström, L. (2013). To be stuck in It—I can't just leave: A qualitative study of relatives' experiences of dementia sufferers living at home and need for support. *Home Health Care Management & Practice* 25(5), 217-223 doi:10.1177/1084822313487984
- Lazarus R. S., & Folkman S. (1987) Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality* 1, 141-169 doi:10.1002/per.2410010304
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227-228. Doi:10.1037/0003-066X.56.3.227
- McElroy, H. A., & Strobini, J. (2001). Male caregivers of spouses with Alzheimer's Disease: Risk factors and health status. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 16(3), 167-175. doi:10.1177/153331750101600308
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak-Psikolojiye Giriş* (H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl, Çev. Ed.) (1. Basım) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Novak, M., & Guest, C. (1989), Application on a Multidimensional Caregiver Burden Inventory. *Gerontologist*, 29(6), 798-803 doi:10.1093/geront/29.6.798

- O'Rourke, N., Kupferschmidt, A. L., Claxton, A., Smith, J. Z., Chappel, N., & Beattie, B. L. (2010). Psychological resilience predicts depressive symptoms among spouses of persons with Alzheimer disease over time. *Aging & Mental Health*, *14*(8), 984-993 doi:10.1080/13607863.2010.501063
- Ory, M., Hoffman, Y., Yee, j., Teensted, S., & Shult, R. (2000). Prevalence and impact of caregiving: A detailed comparison between dementia and nondementia caregivers. *Gerontologist*, *39*(2), 177-185 doi:10.1093/geront/39.2.177
- Öz, F. ve Bahadır-Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik Sağlık. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, *16*(3), 82-89.
- Özdilek, B. F. (2008). Parkinson hastalığında motor ve motor olmayan bulguların bakım verenin yaşam kalitesi ve külfet düzeyine etkisinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Nöroloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Papastavrou, E., Tsangari, H., Karayiannis, G., Papacostas, S., Efstathiou, G., & Sourtzi, P. (2011). Caring and coping: The dementia caregivers. *Aging & Mental Health*, *15*(6), 702-711. doi:10.1080/13607863.2011.562178.
- Posner, B., Sutter, B., Perrin, P. B., Hoyos, G. R., Buraye, J. A., & Arango-Lasprilla, J. C. (2015). Comparing dementia caregivers and healthy controls in mental health and health related quality of life in Cali, Colombia. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, *32*(1), 1-26 doi:10.14482/psdc.32.1.6273.
- Schulz, R., O'Brien, A. T., Bookwala, J., & Fleissner, K. (1995). Psychiatric and physical morbidity effects of dementia caregiving: prevalence, correlates and causes. *Gerontologist*, *35*(6), 771-779. doi:10.1093/geront/35.6.771
- Scott, C.B. (2010). *Alzheimer 's disease caregiver burden: Does resilience matter?* (Unpublished Dissertation). University of Tennessee, Knoxville, USA.
- Schwarzer, R., Babler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhank, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self Efficacy scale. *Applied Psychology: An International Review*, *46*(1), 69-88. doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x.
- Shankar, K. N., Hirschman, K. B., Hanlon, A. B. & Naylor, M. D. (2014). Burden in caregivers of cognitively impaired elderly adults at time of hospitalization: a cross-sectional analysis. *Journal of The American Geriatrics Society*, *62*(2), 276-284 doi:10.1111/jgs.12657
- Sun, F. (2014). Caregiving stress and coping: a thematic analysis of Chinese family caregivers of persons with dementia. *Dementia*, *13*(6), 803-818 doi:10.1177/1471301213485593
- Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *10*(34), 56-73
- Tutar, H., Cankurtaran, E., Tekin, P., & Çayköylü, A. (2013). The relationship between coping strategies and caregiver burden in caregivers of people with Alzheimer's dementia. *The Journal of Alzheimer's Association*, *9*(4), P484 doi:10.1016/j.jalz.2013.05.988
- Xing, C., & Sun, J.M. (2013). The role of psychological resilience and positive affect in risky decision-making. *International Journal of Psychology*, *48*(5), 935-943 doi:10. 1080/00207594. 2012.729840
- Van denWijngaart, M. A., Vernooij-Dassen, M. J., & Felling, A. J. (2007). The influence of stressors, appraisal and personal conditions on the burden of spousal caregivers of persons with dementia. *Aging Mental Health*, *11*(6), 626-636 doi:10.1080/13607860701368463
- van der Lee J., Bakker T.J., Duivenvoorden H.J., & Dröes R.M. (2014), Multivariate models of subjective caregiver burden in dementia a systematic review. *Aging Research Reviews*, *15*, 76-93 doi:10.1016/j.arr.2014.03.003
- Wai-Chi Chan, S. (2010). Family caregiving in dementia: the Asian perspective of a global problem. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders*, *30*, 469-478 doi:10.1159/000322086
- Walsh, F. (2016). *Strengthening Family Resilience* (3rd ed.) NewYork: The Guilford Press
- Wennberg A., Dye C., Streetman-Loy B., & Pham, H. (2015) Alzheimer's patient familial caregivers: a review of burden and intervention. *Health and Social Work*, *40*(4), 162-169 doi:10.1093/hsw/hlv062

- Wilks, S. E., & Croom, B. (2008). Perceived stress and resilience in Alzheimer's disease caregivers: Testing moderation and mediation models of social support. *Aging & Mental Health, 12*(3), 357–365 doi:10.1080/13607860801933323.
- Yoo J. H, Jang S. A., & Choi T. (2010). Sociocultural determinants of negative emotions among dementia caregivers in the United States and in Korea: A content analysis of online support groups. *Howard Journal of Communications, 21*, 1-19 doi:10.1080/10646170903501195
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91 doi:10.1006/ceps.1999.1016

Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar

Emine Balcı¹

Öz

Araştırmanın amacı, Türkiye’deki öğretmenlerin disleksiye ilişkin görüşlerini incelemek ve onların disleksiyle ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir. Ankara İli Kalecik İlçesinde görev yapan bütün; sınıf, Türkçe, rehber, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu öğretmenlere veri toplama aracı olarak *Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu* ve *Öğretmen Bilgi Formu* uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi, yüzde ve frekans kullanılarak çözümlenmiş ve beş alt başlıkta incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri ve aldıkları disleksi eğitimini yeterli bulmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleklerine atandıktan sonra da disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri ortaya çıkmıştır. Disleksi hakkındaki bilgilerinin kaynağı incelendiğinde ise öğretmenlerin % 25’i bu kavramı, formal eğitim ortamlarında değil, *Yerdeki Yıldızlar/Her Çocuk Özeldir* adlı bir Hint Filmiyle öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve kendilerini yetersiz hissettikleri öğrenilmiştir. Öğretmenler aynı zamanda, disleksili bir öğrenciyle karşılaşmaları durumunda; farkına varma, belirleme yönünde gerekli bilgi ve mesleki beceriye sahip olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim yöntemlerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler disleksili öğrencileri için özel bir çalışma yapmamakta ve beden eğitimi, müzik gibi derslerde ya da öğle aralarına sıkıştırarak eğitim vermeye çalışmaktadır. Öğretmenler bu öğrencilerin eğitimlerinin kaynaştırma eğitiminden ziyade destek eğitim odaları aracılığıyla yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler

Disleksi
Okuma güçlüğü
Disleksili birey
Öğretmen görüşü
Öğretmen eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
15 Ağustos 2018
Kabul Tarihi
19 Ocak 2019
Makale Türü
Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/eegefd.453922

Teachers' Opinions About Dyslexia and the Challenges They Face

Abstract

The aim of this research is to examine the opinions of the teachers in Turkey about dyslexia and determine their training needs. Participants consisted of primary school, Turkish, guidance, special education, and pre-school teachers serving in the Kalecik District of Ankara. The *Semi-structured Teacher Interview Form* and the *Teacher Information Form* were applied to these teachers as data collection tools. The obtained data was analyzed by using content analysis method, percent and frequency and examined in five sub-titles. As a result of the data analysis teachers were not informed enough about dyslexia in their university education and they did not think their dyslexia training was adequate. Teachers have not been sufficiently informed about dyslexia after they have been assigned to their profession. When the source of information about dyslexia is examined, 25 % of the teachers stated that they learned dyslexia with an Indian film called *Stars on the ground / Every child is special* rather than formal education. Teachers also stated that they would not be able to identify them if they encountered a dyslexic student, and that they did not know about specific teaching methods to meet the needs of students with dyslexia. Teachers stated that they are not taking any special approach to work with dyslexic students, and they think that the training of these students should be done through resource rooms via individualized work rather than the inclusion programs.


Keywords

Dyslexia
Reading difficulties
Dyslexic individuals
Teacher opinion
Teacher training

Article Info

Received
August 15, 2018
Accepted
January 19, 2019
Article Type
Research Paper

Atf: Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179.
doi:10.12984/eegefd.453922

¹  Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, emine.balci@alanya.edu.tr.

Extended Abstract

Introduction

Reading is not a naturally occurring skill in the individual. Reading is one of the most difficult and complex skills gained in human life. Anyone who does not have a neurological barrier can speak, but not everyone can read. This is because reading requires more sensitive visual, auditory and mental processes than speech. It is possible to encounter students who cannot read despite the fact that they do not have any mental, auditory or visual problems and have received adequate education. The difficulty experienced by these students is called dyslexia, and it has become an important area of research in the last century. Dyslexia is a very new concept in Turkey. For this reason, scientific research in the field of dyslexia in the country is currently very limited. For this reason, society has very limited knowledge about dyslexia. This study was conducted with teachers who work directly with individuals with dyslexia due to the lack of such studies. The aim of this research is to examine the opinions of the teachers in Turkey about dyslexia and determine their training needs.

Method

Survey research design, one of the descriptive research methods, was used in this study. Purposeful sampling method was utilized, and participants consisted of primary school, Turkish, guidance, special education, and pre-school teachers serving in the Kalecik District of Ankara. The population of this study is the 72 teachers in the Kalecik District. 22 of them are male and 50 are females. 40 of the teachers are primary school teachers, 8 are Turkish teachers, 5 are special education teachers, 6 are psychological counseling and guidance teachers, and 13 are preschool teachers. Thus, all the participants have some sort of responsibility or interaction with students with dyslexia. In order to reveal the opinions of the teachers about the dyslexia, the following questions were asked:

1. Is the dyslexia training that teachers receive in college sufficient?
2. Are the dyslexia trainings that teachers receive in service training sufficient?
3. Where do teachers get their knowledge of dyslexia?
4. How are the teachers' knowledge levels of dyslexia?
5. How are teachers qualified for dyslexic education?

Semi-structured Teacher Interview Form which was developed by examining the national and international literature by the researcher was used as data collection tool. Expert opinion on the validity of the interview form was obtained. The content of the questions were revised, sub-probing suitability for coverage validity has been examined and necessary studies have been conducted in the language dimension. A preliminary study was conducted with twenty teachers who did not participate in the study group in order to measure the relevance level of the questions, and it was seen that the answers expected from the teachers were triggered by the questions. Responses were voice recorded with consent and teachers' answers were noted. Teachers were asked to provide additional clarifications. Thus, possible loss of data is prevented and compliance with the research questions of the data is preserved. The obtained information was transcribed and analyzed by content analysis method. Descriptive analysis and content analysis methods were used in the analysis of the data.

Findings

Significant findings were found in the study, which revealed teachers' dyslexia training needs. Only 40 % of teachers were informed about dyslexia during their university education and this information was provided in only one or a few lessons. Mostly, the guidance teachers mentioned that they received a dyslexia course at the university. 95 % of the teachers believe that the dyslexia training they have received in university education is not enough. As this study clearly shows, teachers are not adequately informed about learning difficulties, especially dyslexia, during their higher education.

It has emerged that teachers have not been sufficiently informed about dyslexia before they have been assigned to their profession. 97 % of the teachers said that they were not informed about dyslexia in service trainings. 30 % of the teachers mentioned that they had never heard of dyslexia before. Twenty-five percent of teachers who did not receive enough dyslexia training in both their higher education and in-service training reported that they learned this concept from a movie. They mentioned that they were aware of this concept with an Indian movie entitled *Taare Zameen Par/ Every Child is Special*. The result of the research is quite interesting because teachers learn term of dyslexia through a movie they watch in social life or their research from the internet, not

through teacher training in higher education or in-service training. As a result, it is understood that the teachers are left alone about dyslexia.

Dyslexia information, as seen in other questions asked by teachers in order to measure the level of dyslexia knowledge, is provided by the media. To the question of “What is dyslexia?” 25 % of the teachers responded as “Dyslexia is seeing the words and letters in reverse like a mirror image.” However, it is a myth that dyslexic individuals read backwards. The researches mention that there is no evidence that these individuals see and perceive the letters and the words backwards. Nevertheless, a common misconception is dominant in teachers that dyslexia is perceived as a difficulty in visual processing, rather than inadequacy of phonological processing. In addition, the proportion of teachers is also quite high who know the dyslexia as memory problem, mental disability, difficulty in speaking, carelessness, inability to learn, detailed thinking discomfort, and a temporary educational illness. Only 25 % of teachers defined dyslexia correctly and 75 % defined incorrectly or incompletely.

All the participants answered negatively to the question of “Do you think your dyslexia knowledge is sufficient?” This directly affects their ability to identify and support the dyslexic students they encounter. 65 % of teachers confirmed that they would not be able to detect if they encountered a dyslexic student.

In this study, 100 % of the teachers stated that they did not know the training methods for the dyslexic students and, all of the teachers said that they did not apply a different program to the dyslexic students. 80 % of the teachers do not provide extra tutorial for these students. Other teachers are trying to tutor these students during physical education, music lessons, or lunch hours.

Teachers think that the education provided in the support training rooms or a combination of both the support training room and inclusive education for these students will be more useful.

Trainees have been able to hear the dyslexic concept but they do not have in-depth knowledge and do not know what to do with these students.

In this study, it was found that teachers did not follow a suitable education program for dyslexic individuals, they do not have adequate knowledge about the educational programs, and there is no standard in the education of these students.

Discussion and Conclusion

Dyslexia is a newly recognized concept in Turkey and has managed to attract the attention of educators in recent years. For this reason, scientific research about dyslexia is currently lacking. As seen in the current study, teachers' knowledge about dyslexia is quite limited. Education on Dyslexia should be included in teacher education in universities. Community awareness of dyslexia should be increased. Dyslexia should also be part of the curriculum work and individual education should be designed according to individual needs of each dyslexic student.

Giriş

Öğrenmeyi olumlu ve olumsuz şekilde etkileyen çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Bunlar öğrenen, öğrenme stratejileri, öğrenme malzemesi, öğrenme ortamıyla ilgili etkenler olup, öğrenmeyi kolaylaştırır ya da zorlaştırır. Bu belirtilen unsurlarla ilişkili bir problemi olmayan her çocuğun, okul yaşamında başarılı olacağı düşünülür. Ancak belirgin bir problemi olmadığı hâlde okul başarısızlığı yaşayan pek çok çocuk vardır (Altuntaş, 2010; Bacanlı, 2004). Bu çocukların; zihinsel, görsel, işitsel, duygusal ve sosyal yönlerden herhangi bir problemi olmadığı hâlde; söz konusu çocuklar okuma, yazma, konuşma, işitme, görme ve aritmetik alanlarının birinde veya tümünde güçlükler yaşayabilmektedirler (Şenel, 1998). Disleksiyle ilk ilgilenen bilim adamlarından olan Morgan'ın da (1896) ifade ettiği gibi, bazen farklı alanlarda çok daha başarılı oldukları hâlde; belirli bir alanda problem yaşayan bu çocukların yaşadıkları sorunlara öğrenme güçlüğü denmektedir.

Öğrenme güçlüğü; sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili süreçlerin bir ya da birkaçında yetersizlikleri olan ve bu yetersizliklere bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde görülen sıkıntılardır. Öğrenme Güçlüğü'nün; okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi), matematik bozukluğu (diskalkuli) gibi alt tipleri bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenme güçlüğü çeken bireylerin yaklaşık % 80'i disleksili olup diğer öğrenme güçlüğü çeken bireyler % 20'lik bir alana sahiptir. Bu oranlardan da anlaşılacağı üzere disleksi ve öğrenme güçlüğü arasındaki bağ oldukça kuvvetlidir (Balcı, 2015; Lerner, 1989; IDEA, 2004).

Okuma, bireyde doğal olarak meydana gelen bir beceri değildir. Okuma, insan hayatında kazanılan en zor ve karmaşık becerilerden biridir. Nörolojik olarak bir engel taşımayan herkes konuşabilirken, herkes okuyamaz. Bunun nedeni, okumanın konuşmaya oranla daha hassas görsel, işitsel ve zihinsel süreçler gerektirdiğidir. Okumayı öğrenme bilişsel ve dilsel bir beceridir ve genelde dışarıdan destekle elde edilebilir. Dilsel ve bilişseldir çünkü dili işleme sürecinde beynin belli alanları, beyin hâlihazırda var olan bilişsel rezervleri okuma öğrenimi esnasında kullanılır. Bu nedenle okumayı öğrenmenin bilişsel-dilsel bir yapısı vardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) National Reading Panel'in bulgularına göre yapılan araştırmalarda, okumayı öğrenirken beş temel beceri ele alınmaktadır. Bunlar; fonolojik farkındalık, ses bilgisi, akıcılık, kelime bilgisi ve anlamadır. Bu süreçlerden geçilerek, doğrudan, sistematik ve anlaşılır bir şekilde verilen okuma eğitimiyle bireyler okumayı öğrenmektedirler. Öğrencilerin çoğu bu süreci sorunsuz geçirirken, bir kısmı bu süreçte sorunlar yaşamaktadır. Bilinen bir problemi olmadığı hâlde okumada sorunlarla karşılaştığı bu duruma disleksi adı verilmektedir (Balcı, 2017).

Okuma yazma öğretimi okul öncesi dönemle başlamak üzere ilkokulda devam eden bir süreçtir. Türkiye'de okul öncesi dönemde erken okuryazarlık basamağıyla başlanıp seslerin hissedilmesi süreciyle alt zemin oturtulmaktadır. İlkokul birinci sınıf itibarıyla okuma eğitimine tam anlamıyla başlanır. Bununla birlikte disleksi okulöncesi dönemde de tespit edilebilir. Erken okuryazarlık konusunda deneyimli ve bilgili eğitimciler bu öğrencileri tespit edebilme konusunda daha başarılı olmaları beklenir. Fakat Ergül ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışma göstermektedir ki; okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir bölümü erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip değildir ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamalar erken okuryazarlık becerilerini desteklememektedir. Doğan (2013) ve Altuntaş (2010) ise sınıf öğretmenlerinin de disleksi konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerinden bahsetmiştir.

Anadili İngilizce olan toplumlarda yapılan araştırmalara göre, disleksi, bu toplumların % 3 ila % 10'luk hatta bazen % 20'leri bulan kesimini etkileyen bir alana sahiptir (Akhtar, 2008; Snowling, 2000). Etki alanı bu denli geniş olan disleksinin ise müdahale yöntemi eğitimseldir. Bu öğrenciler ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan okuma programlarıyla bu sıkıntılarının büyük bir oranda üstesinden gelmeleri mümkündür. Bu eğitsel tedavi sürecinde en büyük sorumluluk eğitimcilere düşmektedir. Öğrencilerinin okuma deneyimlerini dikkatle takip eden bir öğretmen, disleksili bireyin erken tanılanmasını sağlayacaktır. İlkokul 3. Sınıfa kadar tanılanmış, eğitsel müdahale süreci başlayıp başarılı sonuçlar almış bir disleksili öğrencinin diğer öğrencilerle eşit akademik başarı düzeylerine ulaşması ve psikolojik açıdan onlardan geri bırakılmaması çok önemlidir. Aksi takdirde, okuma öğrenememiş, sınıf ortalamasının çok gerisinde kalmış bir birey psikolojik olarak olumsuzluklarla karşılaşacak ve kendilerini yetersiz hissedeceklerdir. Hellendoorn ve Ruijsenaars (2000), disleksili çocukların yetişkinliklerinde bile devam eden sosyal ve duygusal sorunlarının olduğunu ve bu bireylerden ilkokuldaki deneyimleri pozitif olanların engellerini daha kolay kabullendiklerini söylemişlerdir. Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan (1999) ise disleksililerin üniversite dönemlerinde bile düşük benlik algısına sahip olduklarından bahsetmektedir. Ingesson (2007) ise disleksinin bireylerde yarattığı olumsuz etki tanımlarken, erken teşhisin öneminden bahsetmektedir.

Humphrey'in (2003) de bahsettiği gibi disleksisi olan çocuklar için olumlu bir benlik hissi geliştirmede öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenler, yaptıkları çalışmalarla öğrencide akademik ilerlemeler yaratabilir (Exley, 2003). Bu nedenle eğitimcilerin disleksi hakkındaki farkındalıkları oldukça önemlidir. Buna rağmen öğretmenlerin disleksi farkındalığının zayıf olduğuna dair çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Washburn,

Joshi ve Binks-Cantrell (2011) öğretmenlerin, disleksi ile mücadele için gerekli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Aladwani ve Al Shaye (2012) ise Kuveyt'te yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun disleksili öğrencileri sınıfta belirleyebilmesi için gerekli eğitim, bilgi ve becerilerden yoksun olduğundan bahsetmektedir. Türkiye'de ise disleksi çok yeni bir kavram olup son zamanlarda eğitimcilerin dikkatini çekmektedir. Bu alanda akademik çalışmalar ise gün geçtikçe artmaktadır. Bu nedenle, Türkiye'deki eğitimcilerin disleksi farkındalığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, öğretmenlerin disleksiyle ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemesi açısından önemlidir.

Türkiye'de Disleksi Eğitimi

Disleksi eğitimini başlatacak olan en önemli süreç bireyi teşhis etme sürecidir. Bu süreçte disleksili birey tanılanır ve disleksisinin düzeyi belirlenerek kişiye özgü eğitim planı hazırlanır. Özellikle erken tanılama bu güçlüğe karşı verilen mücadelede oldukça önemli bir role sahiptir. Schatschneider ve Torgesen (2004), erken teşhis ve fonolojik farkındalık alanında yapılacak erken müdahalenin, disleksi riski olan çocukların tedavisi için en önemli adımlardan biri olduğundan bahsetmektedir. Hurford, Schauf, Blaich, Moore ve Bunce'ın (1994), çalışmalarında bahsettiği gibi, erken teşhisle okuma güçlüğünün önceden tespiti mümkündür. Bu nedenle eğitimciler, erken teşhis ve tanılama sürecine gereken önemi vermelidir.

Amerika ve Avrupa'da disleksi ile ilgili çalışmalar Türkiye'ye oranla çok daha önce başladığı için teşhis sürecinde de çok daha profesyonel adımlar atılmaktadır. Bu ülkelerde disleksili bireyler ülke genelinde kullanılabilir ve pek çok çeşidi bulunan standart testlerle teşhis edilmekte ve güvenilir sonuçlar alınabilmektedir. Türkiye'de ise disleksili bireylere standart testlerle yapılan ön ve son değerlendirmelerden söz etmek mümkün değildir. Ülkede, bu bireylerin erken tanınmasında da sorunlarla karşılaşmaktadır. Türkiye'de 3, 4 ve 5. sınıfa hatta ortaokula kadar gelmiş fakat henüz okuyamayan ya da okumada güçlük yaşayan pek çok öğrencinin varlığı mevcuttur. Türkiye'de eğitim ortamlarında disleksinin tanınmasından problemler yaşanmakla birlikte, okuma sorunu yaşayan bireylerin disleksili olup olmadığı, disleksiliyse hangi basamaklarda sorun yaşadığını tespit etmek için yapılan düzenli ve standart bir çalışmadan söz etmek mümkün değildir (Balcı, 2015).

Bu bireyleri tespit etmek için okullarda, öğretmenlerinin ve Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin gözlemleri ve hazırladıkları değerlendirme araçları sonuçlarına dayanan daha subjektif bir tanılama-teşhis süreci yaşanmaktadır. Bu da değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğini etkilemektedir. Gür (2013) Türkiye'de uygulanan, disleksililerin belirlenmesine yönelik özel bir testin mevcut olmadığından bahsetmektedir. Bu kişilerin tespiti ve değerlendirilmesi, daha çok öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmakta ve onların yaptıkları gözlem ve kişisel değerlendirmelerle bireydeki okuma güçlüğünün tespit edilmesi beklenmektedir. Oysaki Doğan (2013) yaptığı çalışmada, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir.

Disleksi Türkiye'de toplumsal olarak yeni fark edilen ve eğitimcilerin dikkatini son yıllarda çekmeyi başarmış bir kavramdır. Bu nedenle ülkede, disleksi alanında yapılan bilimsel araştırmalar şuan için oldukça azdır. Yapılan çalışmaların azlığı, yetişmiş akademik personelin varlığını etkilemekte bu durum ise üniversitelerde, öğretmen adaylarına bu dersin programlarına konulmasını engellemektedir (Balcı, 2015). Sonuç olarak, bu alanda bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin meslekleri içerisinde, kendilerini bu konuda eksik hissetmelerine neden olmaktadır. Doğan (2013), Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları üzerinde durmuştur. Çuhadar (2006) ise Türkiye'de 1-5. sınıflar arasında eğitim veren öğretmenlerin, özel eğitim öğrencilerinin eğitimlerinde hazırlamaları gereken Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) önemini kabul etmelerine rağmen % 77.8'inin BEP yapmadıklarından bahsetmiştir. Ünal (2010), ise sınıf öğretmenlerinin, bu öğrencilerin eğitimine yeterli zaman ayıramadıkları ve BEP'leri tam olarak uygulamadıklarından bahsetmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme ve uygulama basamağında yaşadıkları bu problemlerin asıl nedeni bu alanda eğitim eksiklerinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Eğitim uygulamalarına ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadıkları için bu öğrencilere gereken eğitimi verememektedirler. Baydık, Ergül ve Kudret (2012) çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü konusunda hizmet içi eğitim almaları gerektiğini işaret etmiştir. Cankaya ve Korkmaz (2012) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim uygulamaları konusunda aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Sığırtmaç, Hoş ve Abbak (2011), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimlerine ilişkin bilgi yetersizliklerinin olduğundan ve bu yetersizliklerinin kaynaklarının ise kişisel yetersizlikler ve lisans eğitimleri sırasında yeterince özel eğitim dersi ve uygulaması almamış olmalarından kaynaklandığından bahsetmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerinin bu alandaki yetersizlikleri; bu öğrencilerin gözden kaçmasına neden olmakta, okuma öğrenemeyen ya da okumakta zorlanan bireyleri ve onların ailelerini eğitim hayatında pek çok sorun ile baş başa bırakmaktadır. Türk eğitim sistemi bünyesinde yer alan öğretmenlerin disleksiye ilişkin problemlerinin tespit edilmesi, bu problemlerin giderilmesi ve bu öğrencilere verilecek eğitimin kalitesini arttırmak açısından

atılabilecek en önemli adımlardan biridir. Bu nedenle mevcut çalışma ile öğretmenlerin disleksiyle ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemek hedeflenmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin disleksiye ilişkin görüşlerini incelemek ve onların disleksiyle ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin üniversitede aldıkları disleksi eğitimleri yeterli mi?
2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde aldıkları disleksi eğitimleri yeterli mi?
3. Öğretmenler var olan disleksi bilgisine nereden ulaştılar?
4. Öğretmenlerin disleksi bilgi düzeyleri nasıldır?
5. Öğretmenlerin disleksili öğrencilere verilecek eğitimle ilgili yeterlilikleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada; betimsel araştırma modelinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Tarama modeli araştırmalar ile öğretmenler, denetmenler ve yöneticiler hakkında bilgi toplamak, bunları değişkenlerle olan ilişkileri yönünden incelemek kolay olmaktadır (Kaptan, 1998). Bu araştırma öğretmenlerin disleksiye ilişkin görüşlerini tespit etmek amacı taşıdığı için tarama modeli çalışmanın ruhuna uygun düşmektedir. Araştırmanın verileri ise nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yoluyla seçilen Ankara İli Kalecik İlçesi'nde görev yapan bütün; sınıf, Türkçe, rehber, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu branşlardan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri; erken okuryazarlık becerisi, okumaya yazmaya geçiş, okuma yazma yeterliği açısından önemli olduğu için seçilmiştir. Türkçe öğretmenleri; dil ve anlatım, okuma, okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için çalıştıkları için çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Rehber öğretmenleri, bu öğrencileri belirme süreci ve sonrasında sorumlulukları olan öğretmenlerdir. Özel eğitim öğretmenleri ise destek hizmetler alanlarında özellikle tanı sonrası süreçte akademik destek vermekle sorumlu olduğundan çalışmanın parçasını oluşturmaktadırlar. Araştırma grubunu, belirlenen branşlardan toplam 72 öğretmen oluşturmuştur. Bunların 22'si erkek ve 50'si kadındır. Öğretmenlerin 40'ı sınıf öğretmeni, 8'i Türkçe öğretmeni, 5'i özel eğitim öğretmeni, 6'sı psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni, 13'ü ise okul öncesi öğretmenidir. Böylece ilçede, disleksi ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünülen branşlardaki tüm öğretmenlere ulaşılmıştır. Mesleki hizmet süresi 1-5 yıl arasında 27, 6-10 yıl arasında 36, 11-15 yıl arasında 4, 16-20 yıl arasında 2, 20 yıldan fazla ise 3 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 2'si ön lisans (sınıf öğretmeni), 64'ü lisans ve 6'sı lisansüstü (1 okul öncesi, 1 Türkçe, 2 rehber öğretmen, 2 sınıf öğretmeni) mezundur. Çalışma grubunun frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Frekans ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Cinsiyet Bilgileri	Kadın	50	69.4
	Erkek	22	3.5
Mesleki Hizmet Süresi	1-5	27	37.5
	6-10	36	50
	11-15	4	5.5
	16-20	2	2.7
	20 yıldan fazla	3	4.1
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	2	2.7
	Lisans	64	88.8
	Lisansüstü	6	8.3
Branş	Sınıf	40	55.5
	Türkçe	8	11.1
	Özel Eğitim	5	6.9
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	6	8.3
	Okul Öncesi	13	18

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin disleksiye ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından ulusal ve uluslar arası literatür taranarak geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme Formunu uygulamadan önce, öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Ankara İli Kalecik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden formun uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmış ve ilçede görev yapan, disleksi ile doğrudan ilgisi bulunan bütün öğretmenler listelenmiştir. Listelenen 72 öğretmene çalışmada ulaşılmıştır.

Görüşme formunun; geçerliliği konusunda uzman görüşü alınmıştır. Soruların içeriği gözden geçirilmiş, kapsam geçerliliği için alt probleme uygunlukları incelenmiş ve dil açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İkinci aşamada; soruların amaca hizmet etme düzeyine bakılması amacıyla çalışma grubuna katılmayan, tüm branş bazından 4'er, toplamda 20 öğretmenle ön çalışma yapılmıştır ve öğretmenlerden beklenen cevapların alındığı görülmüştür.

Görüşme Formu beş bölümden oluşmaktadır. Her bölümde hedeflenen alt problemlere ait önceden belirlenmiş sorulara yer verilmiştir. Görüşmenin doğası bozulmadan görüşmeyi genişletecek her katılımcıya göre değişen ek sorular araştırmacı tarafından sorulmuştur. Birinci bölümde, öğretmenlerin üniversitede aldıkları disleksi eğitimlerinin yeterliliğini ölçmek amacıyla dört ana soruya yer verilmiştir. İkinci bölümde üç soruyla, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde aldıkları disleksi eğitimlerinin yeterliliğini ölçmek amaçlanmıştır. Üçüncü bölümde sorulan bir soruyla öğretmenlerin var olan disleksi bilgisine nereden ulaştıklarına dair bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Dördüncü bölümde, öğretmenlerin disleksi bilgi seviyesine ilişkin dört soru sorulmuştur. Beşinci bölümde, dört görüşme sorusu ile öğretmenlerin disleksili öğrencilere verecek eğitimle ilgili yeterlilikleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Veri Analizi

Veriler toplanırken, randevu talep edilmiş ve görüşme yapımına uygun bir ortam seçilmiştir. Ses kayıt cihazı ve not alma teknikleri ile kayıtlar alınmış ve öğretmenlerin cevapları not edilmiştir. Öğretmenlere gerektiğinde ek sorular sorulmuş ve açıklamalar yapması istenmiştir. Böylece olası veri kaybının önlenmesi sağlanmış ve verilerin araştırma sorularına uyumu korunmuştur. Elde edilen bilgiler bilgisayar ortamında metin haline dönüştürülmüş, bu veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenerek yorumlanmıştır. Elde edilen veriler yorumdan uzak bir şekilde hem araştırmacı hem de nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesi ile ayrı ayrı kodlanmış ve karşılaştırma yapılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Belirlenen başlıklara göre veriler işlenmiş ve doğrudan alıntılarla bulgular açıklanmıştır. Ses kayıtları ve kayıtların yazılı notları güvenilirliği arttırmak amacıyla başka araştırmacılar tarafından incelenmiş ve tutarlılık sağlanmıştır.

Araştırmanın analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden- sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). İçerik analizi sırasında güvenilirliği belirlemek amacıyla kodlayıcılar arası tutarlılığa bakılmıştır. Bu amaçla yansız olarak seçilen iki katılımcının ham veri haline dönüştürülen kayıtları araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Her iki katılımcının her soruya verdikleri cevaplar tek tek incelenmiş ve görüşme kodlama anahtarları oluşturulmuştur. Her iki katılımcının görüşme kodlama anahtarları karşılaştırılmış ve uyum yüzdelerinin oranının % 70'den fazla olup olmadığına bakılmıştır. Bu çalışmada içerik analizinde güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyum yüzdesi (Agreement percentage) $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yıldırım ve Şimşek'e (2003) göre, güvenilirlik hesaplamasındaki uyum yüzdesi % 70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir. Çalışmada, tüm sorular için genel uyum düzeyi ise 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Üniversitede Aldıkları Disleksi Eğitimlerinin Yeterliliği

Öğretmenlerin yükseköğrenimleri sırasında aldıkları disleksi eğitimlerini ortaya çıkarmak amacıyla "Üniversite eğitiminiz sırasında disleksi alanında bilgilendirildiniz mi?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 2'deki gibidir:

Tablo 2

Öğretmenlerin Üniversite Eğitimleri Sırasında Disleksi Hakkında Bilgilendirilmeleri

	f	%
Üniversitede Disleksi Eğitimi Alanlar	29	40.2
Üniversitede Disleksi Eğitimi Almayanlar	43	59.7

Öğretmenlerin % 40 oranında üniversitede bilgilendirildikleri sonucu çıkmakla beraber, “Nasıl bilgilendirildiniz?” sorusuna verdikleri cevap yoğun bir şekilde; “Özel eğitim dersi işlenirken bir/ birkaç ders saatinde kısa sürede işledik” şeklinde olmuştur. Verilen diğer cevaplar ise şu şekildedir:

Problemin tanımı ile ilgili kısa bilgilendirme yapıldı (1 haftalık) ayrıntılı eğitim almadım (Rehber Öğretmen-RÖ)

Özel eğitime giriş dersinde 1 dönemde bir konu olarak anlatıldı (Özel Eğitim Öğretmeni-ÖEÖ)

Seçmeli ders olarak aldığım kaynaştırma eğitimi dersinde geçti (Okul Öncesi Öğretmeni-OÖÖ)

Özel eğitim dersinde üzerinde en çok durulan konuydu 3 hafta olmasına rağmen yeterli bilgilendiğimi hissetmiyorum (Sınıf Öğretmeni-SÖ).

Üniversitede eğitim aldıklarını söyleyen öğretmenlerin branş bazında değerlendirmesi ise Tablo 3’teki gibidir:

Tablo 3

Disleksi Hakkında Üniversitede Bilgilendirilen Öğretmenlerin Branş Bazında Değerlendirilmesi

	f	%
Sınıf Öğretmeni	14/40	35
Rehber Öğretmen	5/6	83.3
Okul Öncesi Öğretmeni	8/13	61.5
Türkçe	0/8	-
Özel Eğitim Öğretmeni	2/5	40

Çalışmaya katılan 6 rehber öğretmenin 5’i (% 83), 13 okul öncesi öğretmenin 8’i (% 61), 40 sınıf öğretmenin 14’ü (% 35) ve 5 özel eğitim öğretmenin 2’si (% 40) disleksiyle ilgili üniversitelerinde eğitim aldıklarından bahsederken, 8 Türkçe öğretmenin tamamı bu eğitimi almadıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlere sorulan ‘Üniversitede aldığımız eğitimlerin sizi disleksi konusunda yeterince bilgilendirdiğini düşünüyor musunuz?’ sorusuna verdikleri cevaplar ise Tablo 4’teki gibidir:

Tablo 4

Öğretmenlerin Üniversitedeki Disleksi Eğitimini Yeterli Bulma Durumları

	f	%
Aldıkları eğitimi yeterli bulanlar	3/72	4.1
Aldıkları eğitimi yetersiz bulanlar	69/72	95.8

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı bir önceki tabloda üniversitede disleksi eğitimi aldıklarından bahsederken, % 95.8’i bu eğitimin yeterli olmadığından bahsetmektedirler. Sadece 2 rehberlik ve 1 okul öncesi öğretmeni aldıkları eğitimin yeterli olduğu düşüncesindedir.

Bu öğretmenlere “Sizce üniversite eğitimi sırasında disleksiyle ilgili bu eğitim, öğretmen adaylarına nasıl verilmelidir?” sorusuna öğretmenler yoğun olarak uygulamalı ve birebir disleksili bir öğrenci üzerinden verilecek bir eğitimden bahsederken bu dersin zorunlu ve tüm branşlarda ortak verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu soruya verdikleri cevaplara örnekler aşağıdaki gibidir:

Daha ayrıntılı ve uygulamaya yönelik bir dersle verilmeli (öğretmenlerin yoğun olarak verdikleri cevap). Teorik ezberlenir ve öğrenciye müdahaleyi güçleştirir ayrıca unutulabilir. Yaparak göstererek verilen eğitim daha kalıcı olur (RÖ)

Konunun uzmanından alınan ve teorikte kalmayan bir eğitimle... (SÖ)

Özel eğitim dersi her branşın ders programına zorunlu ders kapsamında eklenmeli (RÖ)

Kaynaştırma eğitimi dersi içinde yer almalı ve bu ders tüm branşlarda zorunlu ve ortak ders olmalı (SÖ)

Deneyimli öğretmenlerden yararlanılabilir (OÖÖ)

Akademisyenler bu konu hakkında uzmanlaşmalı ve aday öğretmenlerin bu alana yönelik ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olmalı (SÖ)

Üniversitedeki ders saati bu konu için yetersiz daha kapsamlı ve sorunlara çözüm bulabilecek bir eğitim verilmeli (ÖEÖ)

Bu ders en azından seçmeli olarak verilebilir (SÖ)

Farkındalık kazanabilmek için bu sorunu yaşamış bireylerin tecrübeleri aracılığıyla bir eğitim verilmeli (OÖÖ)

Örnek öğrenci videosu derse getirilerek bu öğrenci üzerinden ders anlatılmalı (SÖ)

Özellikle sınıf öğretmenlerine ayrı bir ders olarak verilebilir. Bu öğrencilere verilecek eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda adaylar bilgilendirilmelidir (SÖ)

Aday öğretmenlere disleksi araştırma konusu olarak derste verilmelidir (SÖ)

Toplum hizmeti uygulamalarını kapsayan bir eğitimle verilebilir (TÖ)

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerde Aldıkları Disleksi Eğitimlerinin Yeterliliği

Öğretmenlerin mesleklerine atandıktan sonra aldıkları hizmet içi eğitimlerin, onlarda yarattığı disleksi farkındalığını ölçebilmek amacıyla “Disleksi ile ilgili öğretmenlik hayatınız boyunca hiç hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusu sorulmuştur ve verdikleri cevap Tablo 5’teki gibidir:

Tablo 5
Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimleri Sırasında Disleksi Hakkında Bilgilendirilmeleri

	<i>f</i>	<i>%</i>
Hizmet içi eğitim alanlar	2	2.7
Hizmet içi eğitim almayanlar	70	97.2

Öğretmenler % 97.2 oranında disleksi ile ilgili hizmet içi eğitim almadıklarından bahsetmektedir. Hizmet içi eğitim aldığını söyleyen bir rehber ve bir sınıf öğretmeni ise sadece 2 saatten oluşan bir eğitim verildiğinden ve bu hizmet içi eğitimin kendilerini yeterince bilgilendirmediğinden bahsetmektedir.

Öğretmenlerin Var Olan Disleksi Bilgilerinin Kaynağı

Öğretmenlerde var olan disleksi bilgisinin kaynağını öğrenebilmek amacıyla “Disleksiyle ilgili bilgiye nereden sahip oldunuz?” sorusu sorulmuştur ve verilen cevaplar Tablo 6’da sıralanmıştır.

Tablo 6
Öğretmenlerin Var Olan Disleksi Bilgilerinin Kaynağı

	<i>f</i>	<i>%</i>
Üniversite	12	16.6
İnternet	10	13.8
Kitap	3	4.1
Film	18	25
Gönüllü Katılınan Seminer	2	2.7
Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)	1	1.3
Meslektaş	1	1.3
Disleksili Tanıdık	1	1.3
Makale	1	1.3
Hizmetiçi Eğitim	1	1.3
Disleksi Hakkında Bilgim Yok	22	30.5

Öğretmenlerin % 30’u disleksiye daha önce duymadıklarını söylerken, % 25’i daha önce izledikleri *Yerdeki Yıldızlar/Her Çocuk Özeldir* adlı bir Hint Filmile bu kavram hakkında haberdar olduklarından bahsetmişlerdir. % 16’sı üniversitede bu kavramı öğrendiklerini, % 13’ü ise internetten kendi araştırmaları sonucu bu kavrama ulaştıklarını söylemişlerdir. Bu öğretmenler, disleksili bir öğrenciyle karşılaştıkları için araştırma ihtiyacı hissettiklerini, bu nedenle internet üzerinde yaptığı çalışmanın kendisini disleksiyle karşılaştırdığından söz etmişlerdir.

Öğretmenlerin Disleksi Bilgi Düzeyleri

Öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla sorulan “Sizce disleksi nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 7’deki gibidir:

Tablo 7
Öğretmenlere Göre Disleksi Tanımı

		Sınıf	Okul Öncesi	Türkçe	Rehberlik	Özel Eğitim	Toplam
Ayna Görüntüsü (Harfleri ve Cümleleri Ters Görme)	<i>f</i> %	11 15.27	6 8.33	1 1.38	1 1.38	- -	19 26.3
Hafıza Problemi	<i>f</i> %	2 2.77	- -	- -	- -	2 2.77	4 5.5
Zihinsel Bir Engel	<i>f</i> %	1 1.38	1 1.38	- -	- -	- -	2 2.7
Konuşmada Yaşanan Güçlük	<i>f</i> %	3 4.1	- -	- -	1 1.38	- -	4 5.5
Öğrenememe	<i>f</i> %	8 11.1	5 6.9	4 5.5	1 1.38	- -	18 25
Dikkatsizlik	<i>f</i> %	1 1.38	- -	- -	- -	- -	1 1.38
Okuma ve Yazmada Güçlük	<i>f</i> %	9 12.5	1 1.38	2 2.77	3 4.1	3 4.1	18 25
Geçici Bir Eğitim Hastalığı	<i>f</i> %	- -	- -	1 1.38	- -	- -	1 1.38
Detaylı Düşünme Rahatsızlığı	<i>f</i> %	1 1.38	- -	- -	- -	- -	1 1.3
Bilmiyorum	<i>f</i> %	4 5.5	- -	- -	- -	- -	4 5.5

Öğretmenlerin % 26’sı disleksiye ayna görüntüsü adı verilen “Harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümlelerin tamamını ters algılayarak görme, okuma rahatsızlığı” olarak tanımlamaktadır. Bu öğretmenlerin 11’i (2’si lisansüstü, 1’i ön lisans) sınıf öğretmeni (% 15), 6’sı okul öncesi (% 8), 1’i Türkçe (% 1.3) ve 1’i Rehber öğretmendir (% 1.3). Bu öğretmenlerin verdikleri cevaplardan birkaçı şu şekildedir;

Çocuğun harfleri, rakamları, sayıları ters yazması. Yani ayna tutulduğunda yazının düzelmesidir (OÖÖ)

Harfleri sayıları ters görme, hareket ediyor gibi görmesidir (OÖÖ)

Çocukların harfleri olduğu gibi değil de farklı şekilde algılaması ve okuma-yazmada da bu şekilde davranılmasıdır (OÖÖ)

Harflerin, rakamların tersten yazılması, yaptığı resimleri simetrisi gibi yapmasıdır (SÖ) şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Kelime ve sözcüklerin tersten okunmasıdır (SÖ)

Öğretmenlerin % 25’i ise disleksiye öğrencinin öğrenememesi, akademik olarak geride kalma durumu olarak tanımlamaktadırlar. Bu öğretmenlerden 8’i sınıf öğretmeni (% 11.1), 5’i okul öncesi (% 6.9), 4’ü Türkçe (% 5.5), 1’i rehber öğretmendir (% 1.3). Bu kategoride değerlendirilen öğretmenlerin verdikleri cevaplar ise aşağıdaki gibidir:

Akademik olarak öğrencinin yaşadığı, öğrenmedeki güçluktur. Sınıf seviyesine ait öğrenme düzeyinin gerisinde olmasıdır (SÖ)

Bireye özgü beynin bazı bölümlerinde yaşanan sıkıntılar sonucu öğrenmenin zorlaşmasıdır. Öğrenme güçlüğüdür kısaca (SÖ)

Öğrenme bozukluğu, öğrencinin öğrendiklerini yanlış öğrenmesidir (TÖ)

Normal zekâya sahip çocuğun yaşına ve zekâsına uygun olarak öğrenememesidir (RÖ)

Bu cevaplardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler *öğrenme güçlüğü* kavramını akademik olarak tüm alanlarda yaşanan öğrenememe problemi olarak algılamakta ve genellemektedirler.

Öğretmenlerin % 25'i ise doğruya yakın cevap vererek disleksiye *okuma ve yazmada yaşanan güçlük* olarak tanımlamışlardır. Bu öğretmenlerin 9'u (1'i lisansüstü, 1'i ön lisans) sınıf öğretmeni (% 12.5), 1'i okulöncesi (% 1.3), 2'si Türkçe (% 2.7), 3'ü rehberlik (4.1) ve 3'ü özel eğitim öğretmenidir (4.1). Öğretmenler içinde, 2 Rehberlik ve 1 Sınıf öğretmenin yaptığı ve disleksinin en iyi tanımlandığı cevaplar ise şunlardır:

Okuma, yazma, matematiksel beceriler gibi konularda bozulmanın eşlik ettiği öğrenme güçlüğüdür (RÖ)

Sadece okuma alanında değil, dinleme, konuşma ve matematiksel becerilerde bile görülebilen, zekâ geriliği ile ilişkilendirilmemesi gereken bir takım gelişimsel ya da sonradan oluşan aksaklıklardır (SÖ)

Çocuğun yaşatlarından farklı olarak yaşadığı, okuma, yazma, aritmetik gibi becerilerde kendini gösteren özel öğrenme güçlüğüdür (RÖ)

Öğretmenler disleksiye; % 6 hafıza problemi, % 2'si zihinsel engel, % 5 konuşmada yaşanan güçlük, % 1 dikkatsizlik, % 1 detaylı düşünme rahatsızlığı ve % 1 oranında ise geçici bir eğitim hastalığı olarak görürken % 4'ü ise disleksiye hiç bilmediğinden bahsetmiştir. Buradan çıkan sonuç öğretmenlerin sadece % 25'i disleksiye tanırken % 75'i tanıyamamaktadır.

Öğretmenlerin verdikleri diğer cevaplara örnekler ise şunlardır:

Konuşma ve dil problemidir (SÖ)

Konuşma becerisi eksikliğidir (RÖ)

Bir çeşit zihinsel engeldir (SÖ)

Her şeyi unuturlar. Öğrenmede güçlüktür (SÖ)

Unutmaya bağlı öğrenme bozukluğudur (SÖ)

Hafıza, dil ve konuşma ile ilgili bozukluklardır (ÖEÖ)

Verilen birden fazla komutu zihinde yapılandıramamaktır, bir çeşit öğrenme güçlüğüdür (SÖ)

Bir konuyla ilgili daha detaylı düşünebilme rahatsızlığıdır (SÖ)

Geçici bir eğitim hastalığıdır (TÖ)

Öğretmenlere sorulan “Kendinizi disleksi bilgisi konusunda yeterli görüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Öğretmenlerin Disleksi Konusunda Kendilerini Yeterli Hissetmeleri

	f	%
Disleksi Bilgilerini Yeterli Görenler	-	-
Disleksi Bilgilerini Yeterli Görmeyenler	72	100

Öğretmenlerin % 100'ü kendilerini disleksi konusunda yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, disleksinin kaynağına ilişkin bilgilerinin ne olduğunu ölçmek amacıyla sorulan “Disleksinin nedenleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar ise Tablo 9’daki gibidir.

Öğretmenlerin % 23'ü disleksinin genetik nedenlerden kaynaklanan bir problem olduğunu düşünmektedir. Toplam 17 öğretmenin 13'ü (1'i lisansüstü, 2'si ön lisans) sınıf öğretmeni (% 18), 2'si Türkçe öğretmeni (% 2.7), 1'i rehber (% 1.3) ve 1'i özel eğitim öğretmenidir (% 1.3).

Öğretmenlerin % 47'si disleksinin nedeninin ne olduğunu bilmediklerini söylemiştir. Bu öğretmenlerin 18'i (1'i lisansüstü) sınıf öğretmeni (% 25), 6'sı okul öncesi (% 8.3), 3'ü Türkçe (% 4.1), 4'ü (1'i lisansüstü) rehberlik (% 5.5) ve 3'ü özel eğitim öğretmenidir (% 4.1).

Disleksinin kaynağı olarak beyin/nörobijolojik nedenleri görenlerin oranı % 5 (1'i, sınıf öğretmeni, 1'i okulöncesi ve 1'i özel eğitim), zekâ geriliği olarak yorumlayanlar % 5 (2'si sınıf öğretmeni, 1'i rehber öğretmen), psikolojik nedenlere bağlayanlar ise % 5'dir (1'i sınıf öğretmeni, 2'si okulöncesi, 2'si Türkçe öğretmeni).

Tablo 9
Öğretmenlere Göre Disleksinin Nedenleri

		Sınıf	Okul Öncesi	Türkçe	Rehberlik	Özel Eğitim	Toplam
Doğum öncesi, anı ve sonrası	<i>f</i>	5	1	-	-	-	6
	%	6.9	1.3	-	-	-	8.3
Genetik	<i>f</i>	13	-	2	1	1	17
	%	18.05	-	2.7	1.3	1.3	23.6
Nörobiyolojik	<i>f</i>	1	1	-	-	1	3
	%	1.3	1.3	-	-	1.3	4.1
Zekâ Geriliği	<i>f</i>	2	-	-	1	-	3
	%	2.7	-	-	1.3	-	4.1
Psikolojik	<i>f</i>	1	2	2	-	-	5
	%	1.3	2.7	2.7	-	-	6.9
Dikkatsizlik	<i>f</i>	-	1	-	-	-	1
	%	-	1.3	-	-	-	1.3
İletişimsizlik	<i>f</i>	-	-	1	-	-	1
	%	-	-	1.3	-	-	1.3
Algısı ile İlgili	<i>f</i>	-	1	-	-	-	1
	%	-	1.3	-	-	-	1.3
Sebepsiz	<i>f</i>	-	1	-	-	-	1
	%	-	1.3	-	-	-	1.3
Bilmiyorum	<i>f</i>	18	6	3	4	3	34
	%	25	8.3	4.1	5.5	4.1	47.2

Doğum anında, sırasında, sonrasında yaşanan sorunlardan kaynaklandığını düşünen öğretmenlerin oranı % 6 (5'i sınıf öğretmeni, 1'i okulöncesi öğretmeni), dikkatsizliğe bağlayanlar % 1 (1'i okul öncesi öğretmeni), iletişimsizlik olarak görenler % 1'dir (1'i Türkçe öğretmeni). Biyeyin algısı ile ilgili problemleri neden olarak görenler % 1 (1'i okul öncesi öğretmeni) iken, herhangi bir sebebinin olmadığını düşünenler ise % 1 oranındadır (1'i okulöncesi öğretmeni). Bu soruya verilen cevaplar ise şu şekildedir:

Kesin bilinmemekle beraber beynin bir kısmının hasar görmesi veya gereğince çalışmaması sonucu oluşur (OÖÖ)

Kalıtılabilir (SÖ)

Tam nedenini bilmemekle beraber nörolojik olduğunu düşünüyorum (ÖEÖ)

Doğum sırasında veya öncesinde o kişinin beynin bazı bölgelerin zarar görmesi (SÖ)

Zekâ geriliği ile bağlantısı olabileceği gibi beyin loblarından da kaynaklanabilir (RÖ)

Önyargı, korku olabilir (TÖ)

İletişim süreçlerinin, dinleme ile ilgili süreçlerin olumlu şartlar altında gerçekleşmemesi (TÖ)

Aile şiddeti, yetersiz ilgiden kaynaklanmaktadır (OÖÖ)

Psikolojiktir, aşırı heyecandan kaynaklanır (SÖ)

Çocuğun algısı ile alakalıdır (OÖÖ)

Kültürel yapı ve zekâ geriliği ile alakalı olduğunu düşünüyorum (SÖ)

Belli bir sebebinin olduğunu düşünmüyorum (OÖÖ)

Öğretmenlere sorulan “Sınıfınızdaki disleksili öğrencileri tanımlayabilir misiniz?” sorusuna verilen cevaplar ise şu şekildedir:

Tablo 10
Öğretmenlerin Disleksili Öğrencileri Tanılayabilmeleri

	<i>f</i>	%
Evet, tanılayabilirim.	25	34.7
Hayır, tanılayamam.	47	65.2

Öğretmenlerin % 34'ü disleksili bir öğrenciyi fark edip tanılayabileceğini söylerken, % 65'i ise tanılayamayacağını söylemiştir.

Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Verilecek Eğitimle İlgili Yeterlilikleri

Öğretmenlere sorulan “Disleksili öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim yöntemlerini biliyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 11’deki gibidir:

Tablo 11
Öğretmenlerin Disleksi Eğitim Yöntemlerine İlişkin Bilgileri

	<i>f</i>	%
Disleksi eğitim yöntemlerini bilenler	-	-
Disleksi eğitim yöntemlerini bilmeyenler	72	100

Öğretmenler % 100 oranında “Hayır” cevabı vererek, disleksili öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik eğitim yöntemlerini bilmediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlere sorulan “Disleksili öğrencileriniz için, diğer öğrencilerinize uyguladığınız okuma programlarından farklı bir program uyguluyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplar ise, Tablo 12’de görüldüğü üzere, bir önceki soruya verilen cevaba paralellik göstermektedir.

Tablo 12
Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Diğer Öğrencilerden Farklı Okuma Eğitimi Uygulama Durumu

	<i>f</i>	%
Farklı bir program uygulayanlar	-	-
Farklı bir program uygulamayanlar	72	100

Öğretmenlerin % 100’ü disleksili öğrencilerin okuma ihtiyaçlarını diğer öğrencilerle aynı görmekte ve farklı bir program uygulamamaktadır. Öğretmenlerin bu öğrenciler için yaptıkları eğitim uygulamalarına verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Rahatsızlık yaşadığı harflerle ilgili metinler bulup çalıştırıyorum (SÖ)

Bol tekrar yaptırıyorum (SÖ)

Etkinliklere dikkat çekerek öğretim uyguluyorum (SÖ)

Farklı olması gerekir ama okulda uygulamıyorum (RÖ)

Farklı yöntemler vardır ama uygulamıyorum (SÖ)

Disleksili öğrencim olmadığı için bu uygulamaları bilmiyorum (ÖEÖ)

Öğretmenlerin öğrencilere ayırdıkları zaman ve niteliği hakkında bilgi edinebilmek amacıyla “Disleksili öğrencilerinize uyguladığınız okuma eğitimlerini ne zaman ve hangi derslerde yapıyorsunuz?” Sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 13’teki gibidir:

Tablo 13
Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilerle İlgilendikleri Zamanlar

	<i>f</i>	%
Öğle arasında	3	4.1
Beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar gibi diğer derslerde	4	5.5
Serbest etkinlik saatlerinde	3	4.1
Ders içinde	4	5.5
Yapmıyorum	58	80.5

Öğretmenlerin % 4’ü disleksili öğrencilere okuma eğitimini öğle aralarında, % 5’i beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar gibi derslerde, % 4’ü öğrencinin serbest kaldığı etkinlik saatlerinde verdiklerinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin sadece % 5’i ders içinde bu öğrencilerle de ilgilendiklerinden bahsederken, % 80’i ise hiç eğitim vermediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Ders içerisinde yanıma getirerek okuma ve yazma çalışması yapıyoruz (SÖ)

Türkçe dersinde eğitim veriyorum (SÖ)

Beden eğitimi, müzik gibi boş derslerde çalışıyoruz (SÖ)

Serbest okuma saatlerinde çalışıyorum (SÖ)

Öğle aralarında çalışıyoruz (SÖ)

Herhangi bir eğitim yapmıyorum (SÖ)

Sınıf öğretmeni olarak, İngilizce ve Din Kültürü derslerinde boşa çıktığım zamanlarda (SÖ)

Uygun derslerde rehberlik servisinde yapıyorum (RÖ)

Öğretmenlerin disleksili öğrencilerin eğitimlerinin hangi yolla verilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla “Bu öğrencilere verilmesi gereken eğitimlerin sınıf içinde kaynaştırma eğitimi yoluyla mı, sınıf dışında destek eğitim odalarıyla mı yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur ve verdikleri cevaplar Tablo 14’teki gibidir:

Tablo 14

Öğretmenlerin Disleksili Öğrenciler İçin Kaynaştırma ve Destek Odası Eğitimi Görüşleri

	<i>f</i>	<i>%</i>
Destek Eğitim	26	36.1
Kaynaştırma Eğitimi	6	8.3
Her İkisi de	28	38.8
Kararsız	12	16.6

Öğretmenlerin % 36’sı destek eğitim odalarıyla verilecek eğitimi desteklerken, % 8’i kaynaştırma eğitimi bu öğrenciler için faydalı bulmaktadır. Öğretmenlerin % 16’sı kararsızken, % 38’i ise her ikisinin de uygulanacağı bir eğitimi desteklemektedir. Öğretmenler her ikisinin uygulanacağı eğitimle ilgili görüş belirtirken bazıları öğrencinin okuma ihtiyaçları giderilene kadar destek eğitim odalarıyla eğitim alıp sonra kaynaştırma eğitiminin devam etmesinden yanayken bazıları da akademik becerilerle ilgili derslerde destek eğitim odalarında diğer derslerde ise kaynaştırma yoluyla sınıf içinde bulunmaları gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Sınıf içinde sosyalleşmesi önemlidir. Fakat akademik becerilerde destek eğitim odasında eğitim almalıdır (ÖEÖ)

Destek eğitim odasından yanayım. Çünkü daha fazla zaman ve uzmanlık istiyor bu eğitim (SÖ)

Sınıf dışında destek eğitim odasında verilmesi daha iyi olur. Çünkü sesleri verirken dikkati dağılıyor. Bana değil sınıftaki arkadaşlarına odaklanıyor. Bence uyanıkların az olduğu bir yerde verilmesi daha uygun olur (SÖ)

Destek eğitim odalarında birebir eğitim daha faydalıdır. Sınıfta kaynaştırma yoluyla eğitim lafta iyi, uygulamada başarısız bir programdır (SÖ)

İkisi birlikte olmalı. Öncelikle ilk zamanlar destek eğitim odalarında daha fazla vakit geçirmeli. Daha sonra kaynaştırma yolu kullanılmalı (OÖÖ)

Kaynaştırma yoluyla yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bazen bizden almadıklarını arkadaşlarından almaya daha hevesli olabiliyorlar (SÖ)

Kaynaştırma yoluyla yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çocuğun destek eğitim odasına çekilerek kendini dışlanmış, damgalanmış hissedeceğine inanıyorum (OÖÖ)

Bence ikisi de olmalıdır. Çünkü kaynaştırma aynı sınıfta sosyalleşmesini sağlayacaktır. Destek eğitim odasında birebir eğitim olarak sorun daha hızlı çözülebilir (RÖ)

Destek eğitim odalarında temel dersler alınabilir. Müzik, beden eğitimi vb. dersler için kaynaştırma eğitimi verilmelidir (SÖ)

Öncelikle destek eğitim odalarında, daha sonra kaynaştırma yoluyla eğitim verilebilir (OÖÖ)

Destek eğitim odalarıyla çünkü kaynaştırmada öğretmen fazla zaman ayıramaz (SÖ)

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada, öğretmenlerin disleksiye ilişkin eğitim ihtiyaçlarını ortaya koyan önemli bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yalnızca % 40'ının üniversite öğrenimleri sırasında disleksi hakkında bilgilendirildiği ve bu bilgilendirmelerin ise çoğunlukla, bir veya birkaç ders saatinden oluşan kısa bilgilendirilmeler olduğu ortaya çıkmaktadır. Branş bazında ise en çok rehber öğretmenler % 83 oranında, okul öncesi öğretmenleri ise % 61 oranında üniversitede disleksi eğitimi aldıklarından bahsetmiştir. Öğretmenlerin tamamı öğrenme güçlüğüne ilişkin ayrı bir ders almadıklarından bahsetmişlerdir. Disleksi hakkında üniversitede bilgilendiğini söyleyen öğretmenlerden; rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenleri birkaç derslik kısa bilgilendirildiklerini, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri ise *Kaynaştırma Eğitimi* derslerinde kavramın sadece bahsi geçtiğinden söz etmişlerdir. Öğretmenler % 95 oranında üniversite eğitimlerinde aldıkları disleksi eğitiminin yeterli olmadığı kanısındadır. Bu noktada eğitimcilerin disleksi hakkındaki farkındalıkları oldukça önemlidir. Gwernan-Jones ve Burden'ın (2010). İngiltere'de aday öğretmenlerle yaptıkları araştırmaya göre öğretmen adayları disleksi bilgilerine güvenmekte ve disleksiye karşı olumlu tutum beslemektedirler. Türkiye'de ise Güngörmüş Özkardeş'in de (2012) ifade ettiği gibi üniversitelerde Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sınıf Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümleri olmasına karşın bu bölümlerde öğrenme güçlüğüyle ilgili ders veren fakültelerin 2007-2008 eğitim-öğretim yılına kadar çok az olduğu, bu dönemden sonra ise PDR bölümlerine *Öğrenme Güçlükleri* adı altında bir ders konulduğu bilinmektedir. Buna rağmen, araştırmalarda kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz olduklarından bahseden sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve branş öğretmenleri lisans düzeyinde öğrenme güçlüğüne ilişkin bir ders almamaktadırlar (Şekercioğlu, 2010; Battal, 2007).

Üniversitedeki disleksi çalışmalarının azlığı, yetişmiş akademik personelin varlığını etkilemekte bu durum ise öğretmen adaylarına bu dersin programlarına konulmasını engellemektedir (Balcı, 2015). Sonuç olarak, bu alanda yeterince bilgi sahibi olamayan öğretmenlerin meslekleri içerisinde, kendilerini bu konuda eksik hissetmeleri kaçınılmaz bir gerçektir. Bu çalışmanın da açıkça ortaya koyduğu gibi öğretmenler yükseköğrenimleri sırasında genelde öğrenme güçlüğü özelde ise disleksi konusunda yeterince bilgilendirilmemektedirler.

Öğretmenlerin mesleklerine atandıktan sonra da disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin % 97'si, hizmet içi eğitimlerde disleksi hakkında bilgilendirilmediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin % 30'u disleksi kavramını daha önce hiç duymadıklarından bahsetmişlerdir. Hem yükseköğrenimleri hem de hizmet içinde yeterince disleksi eğitimi almayan öğretmenlerin % 25'inin bu kavramı bir filmden öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Daha önce izledikleri *Yerdeki Yıldızlar/Her Çocuk Özeldir* adlı bir Hint Filmiyle bu kavram hakkında haberdar olduklarından bahsetmişlerdir. Yıldırım, Tüzel ve Yıldırım (2016), çalışmalarında eğitimcilerin bu filmi, bireysel farklılıkları konu alan eğitici bir film olarak değerlendirdiklerinden bahsetmiş, bu tür filmlerin öğretmen eğitiminin bir parçası olarak kullanılabileceği üzerinde durmuştur. Bununla birlikte araştırmada çıkan sonuç oldukça ilginçtir çünkü öğretmenler disleksiye öğretmen ve hizmet içi eğitimleri sırasında değil sosyal hayatta izledikleri bir film ve internetten yaptıkları araştırmalarla öğrenmektedir. Sonuç olarak disleksi konusunda eğitimcilerin tek başlarına bırakıldığı anlaşılmaktadır. Ülke çapında bazı ilçe milli eğitim müdürlüklerinin hizmet içi eğitim hizmetleriyle *özel öğrenme güçlüğü* kursları verdiği bilinmektedir. Bununla birlikte bu kursların sayısı oldukça azdır. Bu kurslarda öğrenme güçlüğü sadece tanıtılmamalı, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere nasıl müdahale edilmesi gerektiği de paylaşılmalıdır. Bu nedenle, MEB öğretmen eğitimi ve yetiştirme genel müdürlüğü tarafından hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğrenme güçlüğü alanına yönelik bir modül oluşturularak, ülke çapında sertifikasyon sistemiyle bu eğitimin öğretmenlere verilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla sorulan diğer sorularda da görüldüğü üzere bu alandaki bilgileri medyada verilen kulaktan dolma bilgilerden ibarettir. Bu bilgilere öğretmenler genel anlamda internet sitelerindeki yazılı kaynaklardan ulaşmışlardır. Öğretmenlerin % 26'sı "Disleksi nedir?" sorusuna "Disleksi kelimeleri, harfleri ters görmedir yani ayna görüntüsüdür." cevabını vermiştir. Oysaki disleksili bireylerin *geriye okuma* yaptığı kanısı bir söylentidir. Shaywitz (2003) bu bireylerin, harfleri ve kelimeleri geriye doğru görüp algıladıklarına dair hiçbir kanıt olmadığından bahsetmektedirler. Yapılan pek çok çalışma ayna görüntüsü adı verilen ama tamamen efsaneden ibaret olan bu okuma türünün disleksiyle ilişkilendirilmesinin yanlış olacağı yönündedir (Flynn ve Deering, 1989; Akhtar, 2008; Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Buna rağmen Washburn, Joshi ve Binks-Cantrell'in (2011) da kanıtlandığı gibi öğretmenlerde disleksinin, fonolojik işlem yetersizliği yerine görsel işlemde yaşanan güçlük olarak algılandığı yaygın bir yanlış düşünce hâkimdir. Bu cevabı veren öğretmenlerin dışında disleksiye; öğrenememe rahatsızlığı, hafıza problemi, zihinsel engel, konuşmada yaşanan güçlük, dikkatsizlik, detaylı düşünme rahatsızlığı ve geçici bir eğitim hastalığı gibi doğru olmayan ifadelerle tanımlanan öğretmenlerin oranı da oldukça fazladır. Öğretmenlerin sadece % 25'i disleksiye doğru tanımlayabilirken % 75'i yanlış ya da eksik tanımaktadır. Doğru tanımlayanların ise branş bazında özel eğitim, rehber ve sınıf öğretmenleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte disleksiye tanıma oranı oldukça azdır. Bunun

sebebi ise özellikle internet araştırmalarında karşılaştıkları bilgiyi kabul etmeleri ve bu bilgileri sorgulayacak eğitimlerinin eksik olmasıdır.

Öğretmenlere sorulan “Kendinizi disleksi bilgisi konusunda yeterli görüyor musunuz?” sorusuna eğitimcilerin % 100 oranında kendilerini yeterli görmediklerini söylemeleri disleksi konusundaki eğitim ihtiyaçlarını doğrular niteliktedir. Bu durum, eğitim ortamında karşılaştıkları disleksili öğrencileri tespit edebilmelerini ve onlara gerekli eğitim desteğinde bulunmalarını doğrudan etkileyecektir. Öğretmenler de bu doğrultuda cevaplar vererek % 65 oranında disleksili bir öğrenciyle karşılaşmaları durumunda onları tespit edemeyeceklerini söylemişlerdir. Doğan’a (2013) göre de, Türkçe ve sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kalmaktadır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin % 100’ü disleksili öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim yöntemlerini bilmediklerini belirtmişler ve yine tamamı disleksili öğrencilerin okuma ihtiyaçlarını diğer öğrencilerle aynı gördüklerini ve farklı bir program uygulamadıklarını söylemişlerdir. Altuntaş (2010) da çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik özel bir çalışma yapmadıkları, kendilerini disleksi ve bu bireylerin eğitimi konusunda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, disleksili bireyler bu sorunları fark edilmeden, zamanında tanılama yapılmadan ve gerekli eğitimleri görmeden eğitim hayatlarına devam etmeye çalışmaktadırlar. Bu çalışmadan da çıkan sonuç da gösteriyor ki, öğretmenler bu öğrenciler için %80 oranında ekstra çalışma yapmamakta, yapanlar ise Koç’un (2012) da bahsettiği gibi beden eğitimi, müzik gibi derslere ya da öğle aralarına sıkıştırarak eğitim vermeye çalışmaktadır.

Öğretmenlerin, daha düzenli ve profesyonel bir eğitim için önerileri destek eğitim odaları ya da hem destek eğitim odası hem de kaynaştırma eğitiminin bir arada yürütüldüğü bir eğitim anlayışıdır. Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz (2004) da çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunluğunun tam zamanlı kaynaştırma yerine yarı zamanlı kaynaştırmanın daha başarılı olacağını düşündüklerinden söz etmektedir. Öğretmenlerin de desteklediği destek eğitim odalarının, Batu’nun (2012) da ifade ettiği üzere uygulamada varlığı oldukça azdır. Bu durumun nedenleri üzerinde durulması ve çözüme kavuşturulması oldukça önemlidir.

Eğitimcilerin az da olsa disleksi kavramını bir şekilde duydukları fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları ve bu öğrenciler için neler yapacaklarını bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma ışığında; disleksili bireylere uygun bir eğitim programı izlenmediğini, dünyada uygulanan eğitim programları hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve bu öğrencilerin eğitiminde belirli bir standardın olmadığını, eğitimlerin öğretmenin vicdanına bırakıldığını ve onların boş kaldıkları zamanda bu öğrencilere eğitim verdiklerini söylemek mümkündür.

Kaynakça/References

- Akhtar, S. (2008). *The nature of developmental dyslexia*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Long Island Üniversitesi, New York.
- Aladwani, A. M. & Al Shaye, S. S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in Kuwaiti students. *Education, 132*(3), 499-517.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 1-17.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batu, E. S. (2012). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem A.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online, 11*(3), 778-789.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 20-33.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online, 13*(4), 1449-1472.
- Exley, S. (2003). The effectiveness of teaching strategies for students with dyslexia based on their preferred learning styles. *British Journal of Special Education, 30*(4), 213-220. doi:10.1111/j.0952-3383.2003.00313.x
- Flynn, M. J., & Deering, M. W. (1989). Subtypes of dyslexia: Investigation of border's system using quantitative neurophysiology. *Developmental Medicine & Child Neurology, 31*, 215-223. doi:10.1111/j.1469-8749.1989.tb03981.x
- Gwernan-Jones, R., & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia, 16*(1), 66-86. doi:10.1002/dys.393
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2012). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 25-38.
- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and special education, 21*(4), 227-239. doi:10.1177/074193250002100405
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for Learning, 18*(3), 130-136. doi: 10.1111/1467-9604.00295
- IDEA. (2004). *Amerika Birleşik Devletleri kamu hukuku 94-142, Individuals with disabilities education improvement yasası 2004*, 108. Amerika Birleşik Devletleri Kongresi.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International, 28*(5), 574-591. doi:10.1177/0143034307085659

- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 326-331. doi:10.1097/00004583-198905000-00004
- Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal*, 2(1871), 1378. doi:10.1136/bmj.2.1871.1378
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5(4), 227-248. doi:10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<227::AID-DYS146>3.0.CO;2-6
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. (2004). *Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede, Eğitimciye Öneriler*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). Dyslexia (Specific reading disability). *Language-cognition*, 24(5), 147-153. doi:10.1016/j.biopsycho.2005.01.043
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Basil Blackwell.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeyinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Washburn, E. K., Joshi, R. & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17(2), 165-183. doi:10.1002/dys.426
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldırım, N., Tüzel, E. ve Yıldırım, Y.V. (2016). Aamir Khan filmlerinin eğitimsel açıdan incelenmesi: 3 Idiots (3 Aptal) ve Taare Zameen Par (Her çocuk özeldir) üzerine bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (36), 210-244.

Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği*

Ramazan Yılmaz**1, Barış Sezer² ve Halil Yurdugül³

Öz

Bu araştırmanın amacı Bartın Üniversitesi'nde bir ve son sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerini ve bunun üzerinde etkili olan faktörleri belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları birinci ve son sınıftaki 5021 öğrencidir. Veri toplama aracı olarak demografik bilgiler formu ve altı faktör ve 33 maddeden oluşan e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ölçek geneli için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, alt boyutlar açısından bakıldığında bilgisayar öz-yeterliği ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon alt boyutlarında orta, kendi kendine öğrenme, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği, internet öz-yeterliği ve öğrenen kontrolü alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarının kadın öğrencilere göre, son sınıf öğrencilerinin birinci sınıftaki öğrencilere göre, kişisel bilgisayar sahip olan öğrencilerin olmayanlara göre, internet bağlantısı olan akıllı telefona sahip olan öğrencilerin olmayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokula göre e-öğrenmeye hazır bulunuşluk puan ortalamaları arasında farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

E-öğrenme
Yükseköğretim
Hazır bulunuşluk
Kendi kendine öğrenme
Öz-yeterlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

17 Mayıs 2018

Kabul Tarihi

24 Haziran 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egcefd.424614

Investigation of University Students E-Learning Readiness: Example of Bartın University

Abstract

The aim of the current study was to determine the level of readiness of e-learning students at Bartın University who were in the first or last year of their studies. It was also aimed to identify the variables that influence students' e-learning readiness. The survey model was used in this research. Participants of the study were students who were enrolled in bachelor or associate degree programs ($N = 5021$). The data collection instrument was the demographic information form and the e-learning readiness scale of university students consisting of six factors and 33 items. As a result, it was determined that the level of e-learning readiness of the students was high. When the sub-dimensions were examined, computer self-efficacy and motivation for e-learning were moderate. Self-directed learning, online communication self-efficacy, Internet self-efficacy, and learning control were found to be at high levels. It was also found that the e-learning readiness levels of male students were higher than female students. Another finding was a statistically significant difference among students' e-learning readiness levels based on grades and this difference was found to be in favor of last year students. It was observed that e-learning readiness levels of students who owned a computer and those who owned a smart phone were higher. There was also a difference between the mean of e-learning readiness according to faculty / college in which students were enrolled. Various suggestions were made in line with the findings of the study.

Keywords

E-learning
Higher education
Readiness
Self-directed learning
Self-efficacy

Article Info

Received

May 17, 2018

Accepted

June 26, 2019

Article Type

Research Paper

Atf: Yılmaz, R., Sezer, B. ve Yurdugül, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 180-195. doi: 10.12984/egcefd.424614

* Bu çalışma Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Proje Birimi tarafından desteklenen 2017-SOS-A-002 kodlu araştırma projesinden üretilmiştir. [This study was produced from a research project (#2017-SOS-A-002) supported by the Bartın University Scientific Research Project Unit]

Bu çalışma, 02-04 Mayıs 2018 tarihleri arasında İzmir'de düzenlenen 12. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuştur. [This study was partly presented at the 12th International Computer and Instructional Technologies Symposium in İzmir, May 02-04, 2018]

** Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹ Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, ramazanyilmaz067@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Temel Tıp Bilimleri Bölümü, Tıp Eğitimi ve Bilişimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, barissezer13@hotmail.com

³ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, yurdugul@hacettepe.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

E-learning readiness is one of the 10 sub-dimensions of e-learning (planning, readiness, management, support, pedagogy, technology, faculty, institution, evaluation, and ethics). Determining what kind of support students need in the e-learning process seems to be very important in terms of developing preventive / supportive interventions and ensuring institutional success in this direction. In this context, the purpose of the study was to identify the level of e-learning readiness of first and last year class students at Bartın University and the factors that influence it.

Effective e-learning practice requires the effective integration / handling of many elements: training and skills of trainers, characteristics and needs of learners, management, infrastructure, technical support, expected learning outcomes, cultural / social factors, and the educational approach to achieve learning outcomes (Persico, Manca, & Pozzi, 2014; Tarhini, Hone, Liu, & Tarhini, 2017). The continuity of learner participation is the most important factor in the success of these practices (Limayem & Cheung, 2008; McGill, Klobas, & Renzi, 2014). Learners should know that e-learning will meet their educational needs and expectations. Determining which students need more support at the beginning of the e-learning process is crucial to be able to develop preventive / supportive interventions (Harman & Çelikler, 2012).

When the literature is reviewed, there are many studies on the necessity of measuring the readiness of the students for an effective implementation of e-learning (Hung, Chou, Chen, & Own, 2010; Oliver, 2001; Mofitakhari, 2013). Determining the readiness of university students to learn about e-learning will guide the researchers and e-learning practitioners and decision-makers in e-learning field on how to prepare students for e-learning. The existing research on the university students' readiness for e-learning are mostly conducted on the students studying in a certain faculty / college such as the faculty of education. However, it is possible to identify generalizability of research results and to compare readiness status of students for e-learning by making comparisons on the basis of faculties / colleges, and thus to be able to make comparisons and prepare unit-based needs analysis reports. In this way, unit based needs analysis will be introduced and it will be possible to make updates in the curriculums of units for the elimination of this need and to take measures to develop unit based institutional infrastructure. For this reason, it was aimed to contribute to the literature by comparing with faculties / colleges. It will also be possible to determine the extent to which units' curricula function in making students ready for e-learning by making comparisons at the year level (comparison of first and final year students). Therefore, comparisons based on the year spent in university was also included in current research. It is important to identify whether individual differences are effective on readiness of individuals for e-learning.

It is essential to take measures to increase readiness of students for e-learning in accordance with individual differences. Therefore, the existing research supports that the students' status on owning personal computer and smartphone as well as having internet facilities make a significant difference on their e-learning readiness. One of the individual differences investigated within the scope of the research is the gender variable. When the literature is surveyed, it is stated that the gender variable can have an effect on the behaviours, beliefs and attitudes of individuals about technology (Karaoğlan Yılmaz & Kılıç Çakmak, 2016). Whether or not gender will lead to a significant difference on the readiness of e-learning is another point of interest. The aim of this study, which is based on the reasons explained above, is to determine the level of readiness of university students for e-learning.

Method

The survey model was used in the study. Participants of the study are first and last year students who were studying at Bartın University. In this context, 5021 students voluntarily participated in the research. The data collection instrument was the demographic information form and the e-learning readiness scale of university students consisting of six factors and 33 items. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was .94.

At the beginning of the research period, the number of students studying in the first and last year was determined. Then optical forms were prepared for each student. Lastly, research data was obtained by administering these optical forms to students who volunteered to participate in the research. Descriptive statistics such as percentage, frequency, mean, and standard deviation were calculated in the analysis phase. Skewness and kurtosis values were checked to control the normality and homogeneity assumption of data. Mann-Whitney U and Kruskal Wallis Test were applied when the data were not normally distributed. The level of significance in the study was accepted as .05.

Findings

As a result of the research, it was determined that the level of e-learning readiness of the students for the scale is high. When the sub-dimensions are examined, it is seen that the dimensions of computer self-efficacy and motivation for e-learning are moderate. Self-directed learning, online communication self-efficacy, Internet self-efficacy and learning control were found to be at high levels. It was also found that the e-learning readiness levels of male students were higher than female students. It was found that there was a statistically significant difference among students' e-learning readiness levels based on the year spent in university and this difference was found to be in favor of last year students. It is observed that e-learning readiness levels of students who owned a computer or smart phone were higher. According to another finding of the research, it was determined that there is a difference between the means of e-learning readiness according to faculty / college enrolled. Results were discussed in terms of what can be done in order to improve the readiness level of students for e-learning in the direction of the findings obtained from the research.

Discussion and Conclusion

This research is important in terms of contributing to the generalizability of the research results related to the e-learning readiness of university students. In the current research, readiness of the students in the units of faculties / colleges in terms of e-learning is compared, and the results of the research reveal a unit-based needs analysis report. In this context, it is necessary to make updates in the curriculum of the related units according to the needs of the students to improve the infrastructure facilities and to increase the readiness of the students. In this context, measures should be taken by the practitioners and decision makers by taking the results of the research into consideration.

Giriş

Yüksek kalitede eğitim/öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi; eğitim pedagojisinin iyi/güçlü bir şekilde anlaşılmasına bağlı olduğu gibi, bu doğrultuda son teknolojik gelişmelerin öğrencilerin öğrenmesinde etkili/verimli biçimde kullanılması ile de yakından ilişkilidir (Agbo, 2015). Günümüzde özellikle mobil teknolojilerin kullanımının yaygınlaşması ile beraber elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramı giderek önem kazanmaya başlamış ve sınıf içi ve sınıf dışı öğretim uygulamalarının yürütülmesinde e-öğrenme önemli bir rol kazanmıştır. E-öğrenme, öğrenme içerik ve materyallerinin elektronik ortamda sunulması ile gerçekleştirilen bir öğrenme etkinliği olup, öğrenciler elektronik ortamda çeşitli öğrenme deneyimleri yaşayabilmektedir. E-öğrenme ile öğrenciler istenilen yer ve zamanda öğrenme içerik ve materyallerine erişebilmekte, diğer öğrenciler ve öğretmenleri ile etkileşim kurabilmektedir. Günümüzde e-öğrenme ortamları nitelikli öğrenci-içerik, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin gerçekleştirilmesi için birçok fırsat sunmaktadır.

E-öğrenme özellikle internet teknolojilerinin yaygınlaşması ile birlikte yüksek eğitim kurumlarında giderek yaygın biçimde kullanılmaktadır (Ansong, Boateng ve Boateng, 2017; Goh, 2016; McConnell, 2017; Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2018). Bu yaygın kullanım maliyeti azaltmada, öğrencilerin ilgilerini artırmada ve onların eğitsel gereksinimlerini karşılamada kolaylaştırıcı faktör olmaktadır (Arpaci, 2015). Gerçekleştirilen bir araştırmada (Allen ve Seaman, 2013) yükseköğretim kurumlarının % 69'unun e-öğrenme sistemlerini kullandıkları ve uzun dönemli eğitsel başarıda bu durumun en önemli yapı taşı olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Ambient Insight araştırma raporuna göre Asya, Afrika ve Orta Doğu ülkelerinde daha hızlı olmakla birlikte, dünya çapında e-öğrenme sistemlerine yapılan yatırım 2010 yılında 32 milyar dolar iken, 2015 yılında 47 milyar dolar seviyelerine ulaştığı bildirilmiş olup, bu hızın her sene yüzde 8 olarak devam etmesi öngörülmektedir (Ambient Insight, 2016). Bu durum yaşam boyu öğrenme bağlamında etkili öğrenmenin desteklenmesinde üniversitelerin e-öğrenme kurumlarına dönüşmesini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda Kitleli Açık Çevrimiçi Ders-KAÇD (Massive Open Online Course-MOOC) yaşam boyu öğrenme perspektifinde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. İnternet yoluyla geniş kitlelere erişerek, eğitsel içeriği videolar, yazılı materyaller, forum vb. yoluyla öğrenenlerle paylaşımına olanak tanıyan KAÇD'ler herkese açıktır, akran/öğrenen temelli öğrenme esasına dayanır (Burd, Smith ve Reisman, 2015). Bireyler ihtiyaçlarına göre herhangi bir KAÇD uygulamasına dâhil olabilmektedir. Bu sistemler genellikle üniversitelerin çeşitli kurum/kuruluşlarla işbirliği ile geliştirilmektedir (Hew ve Cheung, 2014). Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'da bu sistemlerin sıklıkla kullanıldığı ve eğitim maliyetlerinde çok ciddi bir düşüşe neden olduğu bildirilmektedir (Yuan ve Powell, 2013). Bu bulguyu destekler nitelikte Çin'de e-öğrenmenin yaşam boyu öğrenme bağlamında yeni bir sınıf iklimi yarattığı, 67 üniversitesinin online öğrenme kurumuna dönüştüğü, bir üniversitenin açmış olduğu online EdX kursuna (www.edx.org) 120.000 kişinin kayıt olduğu belirlenmiştir.

Bununla birlikte e-öğrenme ortamlarına kayıtlı öğrenen sayısı, bu programları tamamlama konusunda garanti vermemektedir. Çünkü bu ortamlar çoğunlukla öğrenenlerin teknoloji ile kendi kendine öğrenme becerilerini esas alan ortamlar olup, öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencinin kendisindedir (Karaoglan Yılmaz, 2016; Yılmaz, Karaoglan Yılmaz ve Cavus Ezin, 2018). Örneğin İngiltere'de yapay zeka konusu için açılan bir e-öğrenme kursuna 160.000 öğrenci kayıt olurken, yalnızca 28.000 öğrencinin programı tamamladığı (% 17.5) belirlenmiştir (Attis, Koproske ve Miller, 2012). Benzer biçimde e-öğrenmenin üniversite düzeyinde oldukça yaygın kullanılıyor olmasına rağmen, çok sayıda uygulamanın da kurumsal, eğitici, öğrenen, geliştirici ve altyapıdan kaynak sorunlardan dolayı devam ettirilemediği belirlenmiştir (McGill, Klobas ve Renzi, 2014). Konuya öğrenci açısından bakıldığında cinsiyet (Akimanimpaye ve Fakude, 2015; Haznedar ve Baran, 2012; Tekinarıslan, 2008), eğitim düzeyi (Keser, Karaoglan Yılmaz ve Yılmaz, 2015), İnternete erişim durumu (Mirza, 2008; Toomhirun, 2015), akıllı telefona sahip olma durumu (Almunawar, 2015; Gerlich, Browning ve Westermann, 2010) gibi değişkenlerin e-öğrenmenin etkili biçimde uygulanmasında önemli değişkenler olduğu bildirilmektedir. Bunlarla birlikte e-öğrenmedeki başarının öğrencilerin e-öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşlukları ile de ilişkili olduğu bulunmuştur (Kaur ve Abas, 2004).

Başarılı bir e-öğrenme uygulamasının 10 temel alt boyutundan (Planlama, Hazır bulunuşluk, Yönetim, Destek, Pedagoji, Teknoloji, Fakülte, Kurum, Değerlendirme, Etik) biri olduğu bildirilen (Al-Fraihat, Joy ve Sinclair, 2017) hazır bulunuşluk, planlama aşamasından sonra, mutlaka e-öğrenme uygulaması öncesinde dikkate alınması gereken bir bileşendir. E-öğrenmeye hazır bulunuşluk; öğrenmenin niteliğini geliştirmek amacıyla öğrenenlerin e-öğrenme içerik ve materyalleri ile çokluortam araçlarından yararlanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kaur ve Abas, 2004). Literatür incelendiğinde e-öğrenme hazır bulunuşluğunun;

- Kural ve düzenlemeler,
- Yönetim,
- Denetim (Supervision),
- İletişim ağı,

- Kültür,
- İçerik,
- Destek,
- Değerlendirme,
- İnsan kaynakları,
- Eğitim politikası,
- Standartlar,
- Finans,
- Güvenlik,
- Teknoloji (donanım, yazılım, sürdürülebilirlik),
- Psikolojik etmenler,
- Kurum,
- Kabul,
- Hizmet-içi eğitim,
- Altyapı,
- Beceriler gibi sınıflandırıldığı görülmektedir (Al-Fraihat, Joy ve Sinclair, 2017). Bununla birlikte Yurduğül ve Demir (2017) ise e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu; bilgisayar, internet ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği boyutları ile, öğrenmeye yönelik motivasyon, öğrenen kontrolü ve kendi kendine öğrenme boyutlarını içeren bir yapı olarak ele almaktadır. Alanyazın incelendiğinde e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukla ilgili çeşitli tanımlamalara yer verildiği görülmektedir. Lopes (2007) e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu; bir organizasyon veya bireyin çevrimiçi öğrenmenin avantajlarından yararlanabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Kaur ve Abas (2004) ise; öğrenmenin niteliğini geliştirmek amacıyla öğrenenlerin e-öğrenme içerik ve materyalleri ile çokluortam araçlarından yararlanabilme yeteneği şeklinde bir tanımlama yaptığı görülmektedir. Choucri ve diğerleri (2003) ise e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğu internet gibi e-kaynakların kullanımı ile ulaşılması kolaylaşan fırsatları değerlendirme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğun, e-kaynaklardan en iyi şekilde yararlanabilmek için bireylerin kendi bilgi ve becerilerinin ne ölçüde hazır olduğu ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca alanyazında çoğunlukla öğrenenlerin e-öğrenmeye ne ölçüde hazır oldukları boyutundan hazır bulunuşluğa yaklaşıldığı görülmekle birlikte, öğreticilerin ve kurumların da e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk durumuna sahip olduğu ve araştırmalarda bu iki bileşenin de hazır bulunuşluk durumunun araştırılmasının ve iyileştirmeye yönelik müdahalelerde bulunulmasının önemine dikkat çekilmektedir (Akaslan ve Law, 2011; Darab ve Montazer, 2011).

E-öğrenme uygulamalarının etkililiğinden, verimliliğinden ve çekiciliğinden bahsedebilmek için bu uygulamaların birçok unsuru dikkate alarak bütüncül bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu unsurlardan; e-öğrenme süreçlerinde yer alacak eğitimcilerin pedagojik ve teknik bilgi ve becerileri, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, e-öğrenme sisteminin yönetimi, alt yapı ve teknik destek imkanları gibi başlıca unsurlar e-öğrenme uygulamalarının niteliği üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. (Persico, Manca ve Pozzi, 2014; Tarhini, Hone, Liu ve Tarhini, 2017). E-öğrenme sürecinde en fazla problem yaşayan ve bunun için dışsal desteğe ihtiyaç duyan paydaşlardan biri öğrencilerdir (Yurduğül ve Demir, 2017). E-öğrenme uygulamaların başarılı biçimde devam ettirilebilmesinde öğrenenlerin katılımının sürekliliği en temel faktördür (Limayem ve Cheung, 2008; McGill, Klobas ve Renzi, 2014). Öğrenenler e-öğrenmenin onların eğitsel ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacağını bilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ile bu ihtiyaç ve beklentilerinin bilinmesi, kişiye özgün e-öğrenme programlarının tasarımı ve uygulanması noktasında, öğrencilere önleyici/destekleyici müdahalelerde bulunulması noktalarında oldukça önem arz etmektedir (Harman ve Çelikler, 2012). Bu noktada e-öğrenme sürecine henüz başlamadan, öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarını belirlemek e-öğrenme sürecinin etkililiği, verimliliği ve çekiciliğine olumlu yansıtacaktır.

Alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarını incelemeye yönelik araştırmaların çoğunlukla eğitim fakültesi gibi belirli bir fakültede/yüksekokulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Ancak araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin sağlanabilmesi ve fakülteler/yüksekokullar bazında karşılaştırma yaparak, birim bazında öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk durumlarının tespit edilebilmesi, karşılaştırmalar yapılabilmesi, birim bazlı ihtiyaç analizi raporlarının hazırlanabilmesi mümkündür. Böylece birim bazlı ihtiyaç analizi ortaya konularak bu ihtiyacın

giderilmesine yönelik birimlerin öğretim programlarında güncellemeler yapabilmek, birim bazlı kurumsal alt yapıyı geliştirmeye yönelik önlemler alabilmek mümkün olacaktır. Bu nedenle bu araştırma ile fakülteler/yüksekokul bazında karşılaştırmalar yapması açısından alanyazına katkı sağlamaya çalışılmıştır. Sınıf düzeyinde (birinci ve son sınıf karşılaştırması) karşılaştırmalar yapılarak da birimlerin öğretim programlarının öğrencileri e-öğrenmeye hazır hale getirmede ne ölçüde işlev gördüğünü tespit edebilmek de mümkün olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada sınıf düzeyinde karşılaştırmalara da yer verilmiştir. Bireylerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları üzerinde bireysel farklılıkların etkili olup olmadığını belirlemek önemlidir. Bireysel farklılıklara göre öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarını artırmaya yönelik önlemler alabilmek önemlidir. Bireylerin sahip oldukları bilişim teknolojisi araçları ile ilgili olanaklar öğrencilerin hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açabileceği düşünülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde bu araştırılması gereken bir varsayım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında öğrencilerin sahip olduğu kişisel bilgisayar ve internet bağlantısı olan akıllı telefon olanaklarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen bireysel farklılıklardan bir diğeri de cinsiyet değişkenidir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin bireylerin teknoloji ile ilgili davranış, inanış ve tutumları üzerinde etkili olabildiği ifade edilmektedir (Karaoğlan Yılmaz ve Kılıç Çakmak, 2016). Cinsiyetin e-öğrenme hazır bulunuşluğu üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açıp açmayacağı ise merak edilen bir diğer noktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek ve bunu çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Bartın Üniversitesi öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri nedir?
- 2) Bartın Üniversitesi öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları sırasıyla;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Sınıf düzeyine,
 - c) Kişisel bilgisayara sahip olma durumuna,
 - d) İnternet bağlantısı olan akıllı telefona sahip olma durumuna,
 - e) Öğrenim görülen fakülte/yüksekokula göre manidar farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarını incelemek ve bunun üzerinde ilgili olan değişkenleri tespit etmek için tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu model bir vaka ya da durumu mevcut yapıyla ortaya koymayı hedefleyen modellerdir (Creswell, 2009). Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ve bunun üzerinde etkili olan değişkenler tarama modeliyle belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcılarını Bartın Üniversitesinde birinci ve son sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmaya fakülte ve yüksekokulların birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri katılırken, meslek yüksekokullarında ise birinci ve ikinci sınıftaki öğrenciler katılmıştır. Bu bağlamda araştırma verileri lisans ve önlisans düzeyinde araştırmaya gönüllü olarak katılarak 5021 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	2685	53.4
	Erkek	2336	46.6
Sınıf Düzeyi	Birinci Sınıf	2348	46.8
	Son Sınıf	2673	53.2
Kişisel bilgisayara sahip olma durumu (masaüstü, dizüstü, tablet pc)	Var	3876	77.2
	Yok	1145	22.8
İnternet bağlantısı olan akıllı telefona sahip olma durumu	Var	4895	97.5
	Yok	126	2.5

Tablo 1 –Devam

Değişken	Grup	N	%
Fakülteler / Yüksekokullar	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	994	19.8
	Edebiyat Fakültesi	838	16.69
	Eğitim Fakültesi	621	12.37
	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	605	12.05
	Meslek Yüksekokulu	576	11.47
	Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	448	8.92
	Mühendislik Fakültesi	447	8.9
	İslami İlimler Fakültesi	276	5.50
	Fen Fakültesi	152	3.02
	Orman Fakültesi	64	1.27

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarının yaklaşık olarak eşit olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımlarının (birinci ve son sınıfta olma durumuna göre) da yaklaşık olarak eşit olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenimlerinin ilk ve son yıllarında seçilmelerinin bir gerekçesi, verilen eğitimin hazır bulunuşluklarına bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Öğrenim görülen birime göre araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımları incelendiğinde Fen Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi ve Orman Fakültesinden katılımın diğer birimlere göre daha az olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise diğer birimlerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla bu birimlerde öğrenim gören öğrenci sayısının daha az olmasıdır. Diğer birimlerden araştırmaya katılan öğrencilerin sayısının ise yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu söylenebilir. Tablo 1’den elde edilen bir diğer bulguya göre yaklaşık her üç öğrenciden birinin kişisel bilgisayara (masaüstü, dizüstü, tablet pc) sahip olduğu görülürken, hemen hemen her öğrencinin İnternet bağlantısı olan akıllı telefona sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda mobil öğrenmenin günümüz öğrencileri için önemli olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri; demografik bilgiler formu ve üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Demografik Bilgiler Formu. Demografik bilgiler formu ile araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim görülen bölüm, fakülte, yaş, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi gibi kişisel bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği. Ölçek, öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk durumlarını belirlemek amacıyla Yurdugül ve Demir (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 6 faktör ve toplamda 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ‘Bana Hiç Uygun Değil’ (1) ile ‘Bana Tamamen Uygun’ (7) arasında değişecek şekilde 7’li likert derecelendirmeye sahiptir. Bu çalışma için yeniden hesaplanan ölçek faktörlerinin Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri .80 ile .92 arasında değişmekte olup, ölçeğin geneli için güvenilirlik değeri .94 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamında uygulanan DFA sonucunda elde edilen bazı uyum iyiliği indisleri raporlanmıştır. Bu uyum iyiliği indisleri; *RMSEA* .07, *NFI* .98, *NNFI* .98, *IFI* .96 ve *CFI* .98 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçlarına nihai şekli verildikten sonra veri toplama araçları optik form şeklinde çoğaltılarak öğrenciye uygulanmıştır. Söz konusu optik formlar Bartın Üniversitesinin tüm birimlerinde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya istekli öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma verileri 2016-2017 akademik yılı süresince toplanmış olup, optik formlar optik okuyucuda okutularak veriler elektronik ortama aktarılmıştır.

Veri Analizi

Analiz sürecinde yüzde, ortalama, frekans ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bununla birlikte verilerin normallik ve homojenlik gibi varsayımları sağlayıp sağlamadıkları kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılmadığı durumlarda Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Araştırmada .05 anlamlılık seviyesi olarak esas alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ne düzeydedir sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 2’de üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geneli ve faktörlerinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular gösterilmektedir.

Tablo 2
Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluğa İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	ss	\bar{X}/k
E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği	33	33	231	171.77	42.83	5.20
Bilgisayar öz-yeterliği (Alt faktör 1)	5	5	35	24.50	7.86	4.90
İnternet öz-yeterliği (Alt faktör 2)	4	4	28	23.12	5.82	5.78
Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği (Alt faktör 3)	5	5	35	26.27	7.61	5.25
Kendi kendine öğrenme (Alt faktör 4)	8	8	56	42.32	11.36	5.29
Öğrenen kontrolü (Alt faktör 5)	4	4	28	21.43	6.04	5.35
E-öğrenmeye yönelik motivasyon (Alt faktör 6)	7	7	49	34.11	11.47	4.87

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği genelinden aldıkları en düşük puanın 33, en yüksek puanın 231, ölçek ortalamasının ise 171.77 olduğu görülmektedir. \bar{X}/k değeri dikkate alındığında ölçek geneli için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin bilgisayar öz-yeterliklerinin ve e-öğrenmeye yönelik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğrencilerin İnternet öz-yeterliklerinin, çevrimiçi iletişim öz-yeterliklerinin, kendi kendine öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenen kontrolü alt faktörüne ilişkin düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgular ışığında, öğrencileri e-öğrenme sürecine hazırlamada öncelikle onların bilgisayar bilgi ve becerilerini geliştirmenin, bu konudaki yetkinliklerini artırarak, öz-yeterliklerini geliştirmenin önemli olduğu söylenebilir. Yine, e-öğrenme sürecine başlanmadan önce öğrencilerin motivasyonlarını geliştirmeye yönelik önlemlerin alınması önemlidir.

Cinsiyet

Araştırma kapsamında, cinsiyete göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ilişkin sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3
Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Bilgisayar öz-yeterliği	Kadın	2685	23.62	7.82	2340.61	6284540.00	2678585	.000
	Erkek	2336	25.51	7.80	2706.85	6323191.00		
İnternet öz-yeterliği	Kadın	2685	22.78	6.11	2435.61	6539615.50	2933660.5	.000
	Erkek	2336	23.52	5.46	2597.65	6068115.50		
Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği	Kadın	2685	25.41	7.99	2360.80	6338748.50	2732793.5	.000
	Erkek	2336	27.26	7.04	2683.64	6268982.50		
Kendi kendine öğrenme	Kadın	2685	41.60	11.85	2435.41	6539088.00	2933133	.000
	Erkek	2336	43.15	10.72	2597.88	6068643.00		
Öğrenen kontrolü	Kadın	2685	21.01	6.34	2427.19	6517016.50	2911061.5	.000
	Erkek	2336	21.93	5.64	2607.33	6090714.50		
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Kadın	2685	32.83	11.69	2349.47	6308319.50	2702364.5	.000
	Erkek	2336	35.60	11.05	2696.67	6299411.50		
Ölçek Geneli	Kadın	2685	167.25	44.2	2363.71	6346561.50	2740606.5	.000
	Erkek	2336	176.97	40.48	2680.30	6261169.50		

Tablo 3 incelendiğinde, kadın öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geneli için puan ortalaması 167.25 iken, erkek öğrencilerin puan ortalaması 176.97'dir. Cinsiyet değişkenine göre ölçekten elde edilen puan ortalamaları arasında farklılıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu durumun manidar olup olmadığı Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir. Testin sonuçları ölçeğin geneli ve alt faktörleri için bu farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre kadın öğrencilerin ölçek geneli ve her bir alt faktörü için e-öğrenme hazır bulunuşluklarının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Sınıf Düzeyi

Araştırma kapsamında, sınıf düzeyine göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ilişkin sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	X	SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Bilgisayar öz-yeterliği	Birinci Sınıf	2348	23.79	7.89	2373.95	5574043.5	2816317.5	.000
	Son Sınıf	2673	25.12	7.79	2631.38	7033687.5		
İnternet öz-yeterliği	Birinci Sınıf	2348	22.66	5.94	2621.58	5600225	2842499	.000
	Son Sınıf	2673	23.53	5.69	2385.10	7007506		
Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği	Birinci Sınıf	2348	25.79	7.71	2415.49	5671592.5	2913866.5	.000
	Son Sınıf	2673	26.69	7.51	2594.88	6936138.5		
Kendi kendine öğrenme	Birinci Sınıf	2348	41.27	11.71	2381.78	5592436.5	2834710.5	.000
	Son Sınıf	2673	43.23	10.97	2624.50	7015294.5		
Öğrenen kontrolü	Birinci Sınıf	2348	20.86	6.20	2370.87	5566809.5	2809083.5	.000
	Son Sınıf	2673	21.93	5.85	2634.08	7040921.5		
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Birinci Sınıf	2348	32.84	11.92	2360.57	5542638	2784912	.000
	Son Sınıf	2673	35.23	10.95	2643.13	7065092.9		
Ölçek Geneli	Birinci Sınıf	2348	167.24	43.90	2355.96	5531806.5	2774080.5	.000
	Son Sınıf	2673	175.75	41.47	2647.18	7075924.5		

Tablo 4 incelendiğinde, birinci sınıftaki öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geneli puan ortalaması 167.24 iken, son sınıftaki öğrencilerin puan ortalaması 175.75'dir. Sınıf düzeyi değişkenine göre ölçekten elde edilen puan ortalamaları arasında farklılıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu durumun manidar olup olmadığı Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir. Testin sonuçları ölçeğin geneli ve alt faktörleri için bu farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre birinci sınıftaki öğrencilerin ölçek geneli ve her bir alt faktörü için e-öğrenme hazır bulunuşluklarının son sınıftaki öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumu

Araştırma kapsamında, kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ilişkin sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Kişisel Bilgisayara sahip Olma Durumu		N	X	SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
	Var	Yok							
Bilgisayar öz-yeterliği	Var	3876	25.54	7.47	2697.95	10457291	1494355	.000	
	Yok	1145	20.95	8.10	1878.11	2150440			
İnternet öz-yeterliği	Var	3876	23.68	5.50	2649.42	10269184.5	1682461.5	.000	
	Yok	1145	21.23	6.47	2042.39	2338546.5			
Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği	Var	3876	27.09	7.22	2659.81	10309431.5	1642214.5	.000	
	Yok	1145	23.50	8.23	2007.24	2298299.5			
Kendi kendine öğrenme	Var	3876	43.38	10.77	2637.3	10222210	1729436	.000	
	Yok	1145	38.70	12.51	2083.42	2385521			

Tablo 5 –Devam

Ölçek	Kişisel Bilgisayara sahip Olma Durumu	N	X	SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Öğrenen kontrolü	Var	3876	21.93	5.78	2623.29	10167901.5	1783744.5	.000
	Yok	1145	19.75	6.57	2130.85	2439829.5		
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Var	3876	34.86	11.25	2603.17	10089894	1861752	.000
	Yok	1145	31.59	11.85	2198.98	2517837		
Ölçek Geneli	Var	3876	176.50	40.52	2663.26	10322804.5	1628841.5	.000
	Yok	1145	155.74	46.41	1995.56	2284926.5		

Tablo 5 incelendiğinde, kişisel bilgisayara (masaüstü, dizüstü ya da tablet) sahip olan öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geneli puan ortalaması 176.50 iken, kişisel bilgisayara sahip olmayan öğrencilerin puan ortalaması 155.74'dir. Kişisel bilgisayara sahip olma değişkenine göre ölçekten elde edilen puan ortalamaları arasında farklılıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu durumun manidar olup olmadığı Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir. Testin sonuçları ölçeğin geneli ve alt faktörleri için bu farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre kişisel bilgisayara sahip olan öğrencilerin ölçek geneli ve her bir alt faktörü için e-öğrenme hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Akıllı Telefona Sahip Olma Durumu

Araştırma kapsamında, internet bağlantısı olan akıllı telefona sahip olma durumuna göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İnternet Bağlantısı Olan Akıllı Telefona Sahip Olma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Kişisel Bilgisayara sahip Olma Durumu	N	X	SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Bilgisayar öz-yeterliliği	Var	4895	24.65	7.79	2537.53	124212145	178515.5	.000
	Yok	126	18.32	8.21	1480.28	186516.5		
İnternet öz-yeterliliği	Var	4895	23.23	5.76	2535.54	12411472	188258	.000
	Yok	126	18.92	6.83	1557.61	196259		
Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği	Var	4895	26.36	7.58	2529.44	12381627	218103	.000
	Yok	126	22.5	7.97	1794.47	226104		
Kendi kendine öğrenme	Var	4895	42.41	11.34	2523.18	12350979	248751	.000
	Yok	126	38.81	11.58	2037.71	256752		
Öğrenen kontrolü	Var	4895	21.49	6.02	2524.25	12356236	243494	.000
	Yok	126	19.36	6.28	1995.99	251495		
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Var	4895	34.18	11.48	2520.33	123370305	262699.5	.000
	Yok	126	31.45	10.90	2148.41	270700.5		
Ölçek Geneli	Var	4895	172.35	42.69	2531.13	12389898	209832	.000
	Yok	126	149.38	42.55	1728.83	217833		

Tablo 6 incelendiğinde, internet bağlantısı olan akıllı telefona sahip olan öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geneli puan ortalaması 172.35 iken, sahip olmayan öğrencilerin puan ortalaması 149.38'dir. İnternet bağlantısı olan akıllı telefona sahip olma değişkenine göre ölçekten elde edilen puan ortalamaları arasında farklılıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu durumun manidar olup olmadığı Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir. Testin sonuçları ölçeğin geneli ve alt faktörleri için bu farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre internet bağlantısı olan akıllı telefona sahip olan öğrencilerin ölçek geneli ve her bir alt faktörü için e-öğrenme hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokul

Araştırma kapsamında, öğrenim görülen fakülte/yüksekokula göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına ilişkin sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokula Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Fakülte/Yüksekokul	N	\bar{x}	ss	Sıra Ortalaması	df	X^2	p
Edebiyat Fakültesi	838	172.36	40.74	2504.72			
Eğitim Fakültesi	621	173.89	37.84	2535.20			
Fen Fakültesi	152	182.30	43.23	2953.89			
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	994	174.49	42.11	2607.87			
İslami İlimler Fakültesi	276	156.22	50.00	2080.25	9	67.798	.000
Mühendislik Fakültesi	447	171.60	43.47	2509.52			
Orman Fakültesi	64	177.12	43.01	2691.46			
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	605	170.53	38.36	2403.70			
Meslek Yüksekokulu	576	175.11	47.28	2690.47			
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	448	164.5	45.87	2279.16			

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokula göre e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği ortalamalarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın manidar olup olmadığı Kruskal Wallis Testi kullanılarak incelenmiştir. Test sonuçları incelendiğinde göre e-öğrenmeye hazır bulunuşluk puan ortalaması en düşük olan fakültenin İslami İlimler Fakültesi ($\bar{x} = 156.22$) olduğu görülürken, en yüksek olan fakültenin ise Fen Fakültesi ($\bar{x} = 182.30$) olduğu görülmüştür. Üniversite genel ortalaması ise ölçek ortalamasının ise ($\bar{x} = 171.77$)'dir. Buna göre fakülte/yüksekokul öğrencileri arasında e-öğrenmeye hazır bulunuşluk açısından farklılıklar anlamlı bulunmaktadır. Gruplar arasında manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde bu farkın İslami İlimler Fakültesi ile Fen Fakültesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ile Fen Fakültesi arasında olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim ve öğretim uygulamalarında hızla artan e-öğrenme uygulamalarının başarılı biçimde gerçekleştirilmesinde öğrencilerin hazır bulunuşlukları önemli görülmektedir (Kaymak ve Horzum, 2013; Pannen ve Abubakar, 2005). Hazır bulunuşluğun öğrenme deneyimi memnuniyeti (Yılmaz, 2017), öz-yönelim, öğrenme ortamıyla etkileşim (Kaymak ve Horzum, 2013), akademik başarı (Kaur ve Abas 2004) gibi birçok değişken üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu hazır bulunuşluğa sahip olabilmelerinin ön koşulu ise gerekli ve yeterli olan teknolojiye sahip olmaları ve BİT kullanım alışkanlığı kazanmış olmalarıdır. Nitekim bunu doğrular nitelikte araştırmanın alt probleminde ele alınan kişisel bilgisayara ve akıllı telefona sahip olan öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk durumlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle e-öğrenmeye geçiş sürecinde öğrencilerin teknolojiye sahip olma durumları ile ilgili ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması bu sürecin başarılı olması için önemlidir. Gerekli donanıma sahip olmayan öğrenciler için üniversiteler internete erişebilmelerine olanak sağlayacak gerekli donanımı temin etmelidirler. Asaari, Hasmi ve Karia'nın (2005) da dediği gibi; donanım, öğrencilerin e-öğrenmeye hazır olması için bir ön koşuldur. Alanyazın incelendiğinde teknolojik erişim yetersizliği, teknolojik alt yapı yetersizliği, teknoloji kullanımı ile ilgili eğitim yetersizliği, teknik destek yetersizliği gibi problemlerin öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluğunu olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Esterhuysen ve Scholtz, 2015; Islam, Beer ve Slack, 2015; Mulugeta ve Buckley, 2015; Nawaz ve Qureshi, 2010; Naresh ve Reddy, 2015). Bu nedenle eğitim kurumları öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarına katkı sağlayabilmek için bilgisayar gibi teknolojik araç olanakları olmayan öğrencilerin kullanımına yönelik bilgisayar sınıfları gibi ortamlar oluşturarak, öğrencilerin teknolojik erişim problemlerinin çözümüne olanak sunabilmelidir.

Araştırmanın birinci alt probleminde ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından öğrencilerin hazır bulunuşluğu incelendiğinde yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; İnternet öz-yeterliği, öğrenen kontrolü, kendi kendine öğrenme, çevrimiçi iletişim öz yeterliği, bilgisayar öz-yeterliği ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında bilgisayar öz-yeterliği ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon alt boyutlarının orta düzeyde olduğu görülürken; internet öz-yeterliği, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği, kendi kendine öğrenme ve öğrenen kontrolü alt boyutlarının ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin e-öğrenme sürecinde başarılı olabilmeleri için bilgisayar öz-yeterliklerini ve e-öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılması yararlı olacaktır. Öğrencilerin e-öğrenmeye

yönelik motivasyon seviyelerini arttırmak için derslerde öğrencilerine e-öğrenmenin yararları ve kullanım kolaylıklarından bahsedilebilir. Onların anlamlı ve faydalı e-öğrenme deneyimi yaşamalarına fırsat oluşturulabilir. Orban, Teeling-Smith, Smith ve Porter'in (2018) önerisi doğrultusunda çevrimiçi dersler ile yüz yüze dersler bir bakıma karma öğrenme şeklinde işlenebilir. Bu şekilde öğrenciler ilk başlarda alışık oldukları yüz yüze ortamlardan kopmayacak ve zamanla e-öğrenme ortamlarına alışacaklardır. Böylelikle bu öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik motivasyon seviyeleri yükselebilecektir. Araştırmacılar öğrencilerin bilgisayar öz-yeterliklerinin artırılmasında eğitim desteğinin (Islam ve diğ., 2015) önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılmasında ise e-öğrenmenin pedagojik boyutunun iyileştirilmesinin (Wang, Cowie ve Jones, 2008), eğitim kalitesinin yükseltilmesinin (Al-Masaud ve Gawad, 2014), teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesinin (Nawaz ve Qureshi, 2010), e-öğrenmede öğrenci-öğretmen etkileşiminin nicelik ve niteliğinin artırılmasının (Rezaei Mood, 2006) ve öğrenenlere ihtiyaç duyulduğunda teknik destek sağlanabilmesinin (Nawaz ve Qureshi, 2010) önemli olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda kurumlar öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının iyileştirilmesinde bu önlemleri dikkate almalıdır.

Cinsiyet değişkenine göre e-öğrenmeye hazır bulunuşluk puan ortalamaları arasında farklılıkların erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Alanyazında bu durumu destekler nitelikte çalışmalar bulunmakta olup, erkek öğrencilerin hem teknolojiye hazır bulunuşluk olarak, hem de etkili kullanıcı olarak daha iyi durumda olduğunu göstermektedir (Jackson ve diğ., 2008; Torkzadeh ve Van Dyke, 2002). Bu nedenle kadın öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarını yükseltmek için çalışmalar yapılması yararlı olacaktır. Bununla birlikte, fiziki ortam ve ek oturumlar/kurslar düzenlenerek kadın öğrencilere yönelik kurumsal önlemler alınabilir. Ayrıca kurumsal olarak kullanılan öğrenme yönetim sistemleri uyarlanabilir öğrenme bağlamında esnek hale getirilerek, kişiselleştirilmiş öğretim yapılmaya olanaklı hale getirilebilir. Son sınıftaki öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin, birinci sınıftaki öğrencilerden istatistiksel olarak manidar derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu doğrular şekilde Yurdugül ve Demir (2017) tarafından yapılan araştırmada da son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin birinci sınıftaki öğrencilere göre e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin ara sınıflarda teknoloji destekli dersler aldıklarından kaynaklanabilir. Orban ve diğerlerinin (2018) çalışmalarında da, dikey entegre biçimde verilen teknoloji derslerinin öğrencilerin teknolojiye ilişkin hazır bulunuşluklarını ve okuryazarlıklarını artırdığı belirlenmiştir. Bu nedenle birinci sınıftaki öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarını yükseltmek adına birinci sınıf verilen bilişim derslerinin sayısının ve niteliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Fakülteler ve yüksekokullar bazında da öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasında manidar farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farkın öğretim programında yer alan teknoloji destekli derslerden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum ayrıntılı biçimde çalışılmalıdır. Bazı bölümlerin öğretim programlarında bilişim teknolojisi derslerine hiç yer verilmediği görülürken, bazı bölümlerin programlarında ise her sınıf seviyesinde teknoloji destekli derslere yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının yapılandırılmasında teknoloji destekli derslere yer verilmesinin, bunun birinci sınıf ağırlıklı olmak üzere her sınıf seviyesinde verilmesinin yararlı olabileceği ifade edilebilir. Bu bulguyu doğrular şekilde Yurdugül ve Demir (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğrenim görülen bölüme göre öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasında manidar farklılıklar olduğu belirlenmiştir. E-öğrenmeye düşük düzeyde hazır olduğu tespit edilen programların öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk seviyelerini yükseltmek için uygulamalı bilgisayar ve internet okuryazarlığı kursları düzenlenebilir, bu kapsamda seçmeli dersler verilebilir. Eğitim fakültelerinde verilmekte olan teknolojinin eğitime entegrasyonuna dair dersler diğer fakülte ve yüksekokullarda da verilerek, bu derslerin niteliği ve sayısı artırılabilir.

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarını üniversite genelinde araştırması ve e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukla ilgili araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine katkı sağlanabilmesi açısından önemlidir. Araştırmada fakülte/yüksekokul bazında birimlerdeki öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları karşılaştırılmış olup, araştırma sonuçları birim bazında bir ihtiyaç analizi raporu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ilgili birimlerin öğretim programlarında öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik güncellemeler yapmak, alt yapı olanaklarını iyileştirmek, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının artırılması açısından gereklidir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının uygulayıcılar ve karar alıcılar tarafından dikkatle ele alınarak, ihtiyaca yönelik önlemler alınmalıdır.

Kaynakça/References

- Agbo, I. S. (2015). Factors influencing the use of information and communication technology (ICT) in teaching and learning computer studies in ohaukwu local government area of ebonyi state-nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(7), 71-86.
- Akaslan, D. & Law, E. L. C. (2011). *Measuring teachers' readiness for e-learning in higher education institutions associated with the subject of electricity in Turkey*. In Proceedings of 2011 IEEE Global Engineering Education Conference: Learning Environments and Ecosystems in Engineering Education (pp. 481-490). Amman, Jordan.
- Akimanimpaye, F. & Fakude, L. P. (2015). Attitudes of undergraduate nursing students towards e-learning at the University of the Western Cape, South Africa: teaching and learning in health care professions. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 21(1), 418-433.
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2017, June). *Identifying success factors for e-learning in higher education*. In ICEL 2017-Proceedings of the 12th International Conference on e-Learning (p. 247). Academic Conferences and Publishing Limited.
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2013). *Changing course: ten years of tracking online education in the United States*. USA: Sloan Consortium.
- Al-Masaud, K. A. & Gawad, A. M. A. (2014). Impediments of activating E-learning in higher education institutions in Saudi Arabia. (IJACSA). *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 5(4), 12–18.
- Almunawar, M. N., Anshari, M., Susanto, H., & Chen, C. K. (2015). Revealing customer behavior on smartphones. *International Journal of Asian Business and Information Management*, 6(2), 33–49 doi:10.4018/IJABIM.2015040103
- Ambient Insights (2016). The 2015–2020 Worldwide self-paced elearning market: premium edition. <http://www.ambientinsight.com/Reports/eLearning.aspx> adresinden elde edildi.
- Ansong, E., Lovia Boateng, S., & Boateng, R. (2017). Determinants of e-learning adoption in universities: evidence from a developing country. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 30-60 doi:10.1177/0047239516671520
- Asaari, A. H, Hasmi, M., & Karia, N. (2005, June). *Adult learners and e-learning readiness: a case study*. 2005 European College Teaching & Learning Conference, Athens, Greece.
- Arpaci, I. (2015). A comparative study of the effects of cultural differences on the adoption of mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 699–712 doi:10.1111/bjet.12160
- Attis, D., Koproske, C., & Miller, C. (2012). Understanding the MOOC trend: The adoption and impact of massive open online courses. Washington, DC: The Education Advisory Board. <http://www.eab.com> adresinden elde edildi.
- Burd, E. L., Smith, S. P., & Reisman, S. (2015). Exploring business models for MOOCs in higher education. *Innovative Higher Education*, 40(1), 37-49 doi:10.1007/s10755-014-9297-0
- Choucri, N. et al. (2003). Global e-readiness for what? http://ebusiness.mit.edu/research/papers/177_choucri_global_ereadiness.pdf adresinden elde edildi.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (Third Edition)*. USA: Sage Publications.
- Darab, B. & Montazer, G. A. (2011). An eclectic model for assessing e-learning readiness in the Iranian universities. *Computers & Education*, 56(3), 900-910 doi: 10.1016/j.compedu.2010.11.002
- Esterhuyse, M. & Scholtz, B. (2015). *Barriers to e-learning in a developing country: An explorative study*. In Paper presented at the 9th IDIA conference, IDIA2015. Nungwi: Zanzibar.

- Gerlich, R. N., Browning, L., & Westermann, L. (2010). The social media affinity scale: implications for education. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(11), 35–42.
- Goh, P. S. (2016). eLearning or technology enhanced learning in medical education-Hope, not hype. *Medical Teacher*, 38(9), 957-958 doi:10.3109/0142159X.2016.1147538
- Harman, G. ve Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- Haznedar, Ö. ve Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59.
- Hew, K. F. & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58 doi:10.1016/j.edurev.2014.05.001
- Hung M. L., Chou C., Chen C. H., & Own Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080–1090 doi:10.1016/j.compedu.2010.05.004
- Islam, N., Beer, M., & Slack, F. (2015). E-learning challenges faced by academics in higher education: A literature review. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 102–112.
- Jackson, L. A. et al. (2008). Race, gender, and information technology use: The new digital divide. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 437-442 doi:10.1089/cpb.2007.0157
- Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2016). *Examining self directed learning with technology based on different learning approaches*. Presented at the International Academic Conference on Teaching, Learning and E-learning, Budapest.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G. ve Çakmak, E. K. (2016). Internet-specific epistemological beliefs and online information searching strategies of pre-service teachers: Gender and department differences. *Participatory Educational Research*, 3, 63–80 doi:10.17275/per.16.10.3.2
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Dilen, A., & Durmuş, H. (2018). Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-12.
- Kaur, K., & Abas, Z. W. (2004, November-December). *An assessment of e-learning readiness at the open university Malaysia*. Paper presented at the International Conference on Computers in Education (ICCE2004), Melbourne, Australia.
- Kaymak, Z. ve Horzum, M. B. (2013). Relationship between online learning readiness and structure and interaction of online learning students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1792-1797 doi:10.12738/estp.2013.3.1580
- Keser, H., Karaoglan Yılmaz, F. G. ve Yılmaz, R. (2015). TPACK competencies and technology integration self-efficacy perceptions of pre-service teachers. *Elementary Education Online*, 14(4), 1193-1207 doi:10.17051/ieo.2015.65067
- Limayem, M. & Cheung, C. M. (2008). Understanding information systems continuance: the case of Internet-based learning technologies. *Information & Management*, 45(4), 227-232 doi:10.1016/j.im.2008.02.005
- Lopes, C.T. (2007). *Evaluating e-learning readiness in a health sciences higher education institution*. Proceedings of IADIS International Conference of E-learning, Porto, Portugal.
- McConnell, D. (2017). E-learning in Chinese higher education: the view from inside. *Higher Education*, 1-15 doi:10.1007/s10734-017-0183-4
- McGill, T. J., Klobas, J. E., & Renzi, S. (2014). Critical success factors for the continuation of e-learning initiatives. *The Internet and Higher Education*, 22, 24-36 doi:10.1016/j.iheduc.2014.04.001

- Mirza, A. A. (2008). Students' perceived barriers to in class participation in a distributed and gender segregated educational environment. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 35(1), 1-17. doi: 10.1002/j.1681-4835.2008.tb00244.x
- Moftakhari, M. M. (2013). *Evaluating e-learning readiness of faculty of letters of Hacettepe University*. Unpublished master's thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Mulugeta, S. & Buckley, S. (2015). *Theoretical perspective: E-learning challenges and proposed framework in developing countries*. In Paper presented at the 9th IDIA conference, IDIA2015. Nungwi: Zanzibar
- Naresh, B. & Reddy, B. S. (2015). Challenges and opportunity of E-learning in developed and developing countries: A review. *International Journal of Emerging Research in Management & Technology*, 4(6), 259–262.
- Nawaz, A. & Qureshi, Q. A. (2010). Eteaching/Epedagogy threats & opportunities for teachers in Heis. *Global Journal of Management And Business Research*, 10(9), 23–31.
- Oliver, R. (2001). *Assuring the quality of online learning in Australian higher education*. In Wallace, M, Ellis, A, and Newton, D (eds). Proceedings of Moving Online II Conference, Southern Cross University, Lismore, NSW, pp. 222–231.
- Orban, C. M., Teeling-Smith, R. M., Smith, J. R., & Porter, C. D. (2018). A hybrid approach for using programming exercises in introductory physics. *American Journal of Physics*, 86(11), 831-838. doi:10.1119/1.5058449
- Pannen, P. & Abubakar (2005, August). *Designing e-learning: shouldn't we be ready*, Second International Conference on e-Learning for Knowledge-Based Society, Bangkok, Thailand.
- Persico, D., Manca, S., & Pozzi, F. (2014). Adapting the technology acceptance model to evaluate the innovative potential of e-learning systems. *Computers in Human Behavior*, 30, 614–622. doi:10.1016/j.chb.2013.07.045
- Rezaei Mood, F. (2006). *Challenges assessment and ways of implementing E-learning in Iran*. Master Thesis, Sharif University of Technology, Iran.
- Tarhini, A., Hone, K., Liu, X., & Tarhini, T. (2017). Examining the moderating effect of individual-level cultural values on users' acceptance of E-learning in developing countries: a structural equation modeling of an extended technology acceptance model. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 306-328. doi:10.1080/10494820.2015.1122635
- Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward internet based learning: an investigation depending on demographical characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 67-84. doi:10.17718/tojde.48868
- Toomhirun, C. (2015). *Attitude of Thai instructors and students toward a distance learning system for agricultural extension and development programs for participating in the ASEAN community*. Mississippi State University.
- Wang, S.-C., Cowie, B., & Jones, A. (2008). *Challenges of E-learning for University Instructors in Taiwan*. In Paper presented at the The 16th International Conference on Computers in Education (ICCE 2008). Taipei, Taiwan
- Yılmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260. doi: 10.1016/j.chb.2016.12.085
- Yılmaz, R., Karaoglan Yılmaz, F. G., & Cavus Ezin, C. (2018). Self-directed learning with technology and academic motivation as predictors of tablet pc acceptance. In *Handbook of Research on Mobile Devices and Smart Gadgets in K-12 Education* (pp. 87-102). IGI Global.

- Yılmaz, R., Sezer, B. ve Yurdugül, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma durumları ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma: mevcut durum ve geleceğe bakış. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 1- 18.
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and disruptive innovation: Implications for higher education. *In-depth*, 33, 1-7.
- Yurdugül, H. ve Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 896-915. doi:10.16986/HUJE.2016022763

Bibliyografik Künye Karekodu Oluşturma Etkinliğine Yönelik Öğrenci, Öğretmen ve Okul Kütüphanecisi Görüşleri

Nihal Menzi Çetin^{*1} ve Buket Akkoyunlu²

Öz

Bilgi ve iletişim teknolojileri bilgiye erişme, bilgiyi paylaşma, iletme, bilgi ile iletişim kurma, yazma ve sunum yapma gibi işlemleri yerine getiren çeşitli araçlar sunmaktadır. Karekodlar mobil araçlarda kullanılan ve bilgiye erişimi hızlandıran araçlardan biridir. İlgi çekici ve kullanımı kolay bir araç olarak karekodlardan eğitim ortamında faydalanılmakta ve olumlu sonuçlar elde edilmektedir. Çeşitli araçları kullanarak bilgi becerilerini kazandırmayı amaçlayan ‘bilimsel iletişim öğretim programı’ ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu çalışmada bilimsel iletişim öğretim programında yer alan etkinliklerden biri olan bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliğine katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul kütüphanecisinin etkinliğe yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda söz konusu etkinliğin öğrencilerin bilgi kaynaklarına ve kütüphaneye yönelik bakış açılarını olumlu etkilediği ve öğrencilerin kütüphane ortamında karekodlardan yararlanabilecekleri faydalı bir etkinlik olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Karekod
Bilimsel iletişim
Okul kütüphaneleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

6 Ekim 2018

Kabul Tarihi

26 Haziran 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egeefd.468002

Student, Teacher, and School Librarian Views on Bibliographic Citation QR Code Generation Activity

Abstract

Information and communication technologies present various tools that fulfill processes such as information sharing, transferring, and communicating with information, writing and presentation skills. QR codes are one of the tools used in mobile devices that accelerate information access. As an interesting and easy-to-use tool, QR codes are used in educational settings and positive results are obtained. The 'scientific communication curriculum' aimed at fulfilling information skills by using various tools has been developed and implemented to the sixth grade students.. In this study, the opinions of students, teachers and the school librarian who participated in the activity of creating bibliographic citation QR codes, which is one of the activities in the scientific communication curriculum, were examined. As a result of the study, it has been stated that this activity positively affects students' views towards information sources and library, and that QR codes will encourage students to take advantage of the library.

Keywords

QR code
Scientific
communication
School libraries

Article Info

Received

October 06, 2018

Accepted

June 26, 2019

Article Type

Research Article

Atf: Menzi Çetin, N. ve Akkoyunlu, B. (2019). Bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliğine yönelik öğrenci, öğretmen ve okul kütüphanecisi görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 196-208. doi:10.12984/egeefd.468002

* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, nmenzi@hacettepe.edu.tr

² Çankaya Üniversitesi, Eğitim Teknolojileri Bilim Dalı, Türkiye, buket@cankaya.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Information and communication technologies present various tools that fulfill processes such as information sharing, transferring, and communicating with information, writing and presentation skills. QR codes are one of the most effective visual elements those accelerate the information access and information sharing in the digital world. Thanks to applications on websites or applications installed on tablet PCs, desktop computers and smart phones, contents can easily be transformed into QR code, and information stored in QR codes can be accessed swiftly. As access to mobile devices such as smart phones and tablets became easier and Internet connection became widely available, use of QR codes in learning environments become widespread and diversified. Mobile devices offer many advantages in learning environments. Those advantages have made use of mobile devices in learning environments appealing, and this has revived the concept of mobile learning. Being able to access educational content independent of time and place, to communicate and create educational materials are among those advantages.

Studies in the literature prove that QR codes are used efficiently in educational environments for teaching various skills to students and increasing student motivation. There are studies showing that QR code applications used in university libraries support librarianship services and increase the level of individuals' library utilization, and positive user feedbacks were gathered about the use of QR codes in libraries. For primary and secondary education levels, interesting and practical learning activities were created with the use of QR codes, and both students and teachers expressed positive opinions about the activities achieved by using QR codes.

Scientific communication is the transfer of scientific research to individuals through books, magazines, articles, reports in printed or electronic media. A curriculum was developed to teach the knowledge skills used in the Scientific Communication process to the students at secondary school level. Scientific communication curriculum aims to provide students with information skills; the curriculum also includes a variety of activities that enable students to use these skills in new tools and environments. The 'bibliographic citation generation activity' is one of the activities carried out within the scope of the scientific communication curriculum. Aim of this activity is to identify the information sources that sixth grade students will use in Turkish lessons, and write bibliographic citations of these sources, thus providing quick access to resources in the school library. At the same time, it is intended to make library use fun and interesting. This study examined the views of students, teachers and the school librarian participating in the activity.

Method

In the study, case study design, a qualitative research design, was used. 21 sixth-grade students and 5 Turkish Literature and 3 Information Technology teachers and a school librarian attended the study in a private secondary school. The views of the students, teachers and school librarian were gathered by interview method and with the help of semi-structured interview form. In the interview form, the students were asked what they learned with the bibliographic citation QR code generation activity, what were the points they were challenged during the activity and their impressions about the activity. Teachers were asked about the contributions of the activity to their course and to the students. The school librarian was asked about her general opinions towards the activity. For the analysis of the collected data, thematic analysis was used and themes were determined by the questions in the interview form.

Findings

It was found that 9 of the 21 students had learned new information about the books (type of source, ISBN number, subject titles), 6 students learned different kinds of books, 3 students learned to write bibliographic citation, 3 students learned to create a QR code. 5 students stated that it was difficult to write a bibliography. 4 students stated that they found the activity fun and interesting.

In the study, opinions of five Turkish Literature and three Information Technology teachers were obtained. During the interview, teachers were asked about the contributions of the activity to their course and to the students.

4 teachers stated that the activity was useful for students in writing bibliography of different kinds of sources. In addition, the teachers stated that students developed different perspective on library resources ($n = 3$) and that they gained awareness about academic honesty and ethics ($n = 2$) and books ($n = 2$). They also stated that the activity contributed to students in terms of the ability to access information ($n = 1$), research skills ($n = 1$) and

conversion of data into different forms ($n = 1$). Teachers have stated that this activity gives the opportunity to use the technology in course ($n = 2$) and makes the course fun ($n = 1$).

Discussion and Conclusion

The views of the teachers, the students and the school librarian towards activity demonstrate that activity is beneficial in a variety of ways. Firstly, the students have become aware of the use of the library and know about different types of resources. While the students were preparing bibliographic citations of sources, they had the opportunity to examine different types of information resources. The students stated that they did not encounter any information such as source type, ISBN number, subject terms, etc., and that the points of view towards books changed. The teachers have stated that this activity has contributed to the development of students' ability in research, information access and academic honesty. The school librarian found the activity useful in terms of students for their use of the QR codes in the school library. QR codes can be used in the school environment because they are interesting tools and easy to use on mobile devices. Studies have shown that QR codes could be used in learning environments and libraries as a helpful tool to attract students and also to access information quickly. Different use of QR codes could be suggested for future studies and activities. In the learning environment, they could be used as an assessment tool. In the library, QR code applications could be used to encourage students for the use of library. In the schools, with the collaboration among the teachers, school librarians and school administration, widespread use of QR codes can be achieved.

Giriş

Yaşam koşullarımız yeni teknolojiler ile birlikte değişmiş, yeni uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Bir kitapçıdan, bir marketten alışveriş yaparken aldığımız ürünleri kasadan okuturken kullanılan barkodlar buna bir örnektir. Barkodlar sayesinde ürün bilgileri hızlı bir şekilde okunmakta ve ürünler kısa sürede kasadan geçmektedir. Bilginin hızla artmasıyla barkodların biraz daha geliştirilmiş şekli olan Kare ya da QR kodlar karşımıza çıkmıştır. QR kod adını İngilizcede “çabuk tepki” ya da “hızlı yanıt veren kod” anlamına gelen “Quick Response” sözcüklerinin baş harflerinden almaktadır. İki boyutlu bir barkod sistemi olan QR kod, kare şeklindedir. İçeriği bir web sitesinin adresi, herhangi bir metin, bir video linki ya da bir ürünün kullanıcı kitabı gibi herhangi bir erişim noktası olabilmektedir (Pons, Vallés, Abarca ve Rubio, 2011; Walsh, 2009). Karekodlar müzelerde, kütüphanelerde, kimlik kartlarında, poster ve afişlerde, web sitelerinde ve daha birçok uygulama ile günlük yaşamımızda kullanılmaktadır. Görüldüğü gibi, karekod dijital dünyadaki bilgiye erişimi ve bilgi paylaşımını hızlandıran, en etkin görsel unsurlardan biridir.

Mobil araçların yaşantımızdaki yeri ve kullanım alanlarının artmasıyla karekod kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır. Akıllı telefon, tablet gibi mobil araçların erişimi kolaylaştıkça ve İnternet bağlantısı ulaşılabilir oldukça karekodların öğrenme ortamlarındaki kullanımları çeşitlenmektedir. Özellikle öğrencilerin mobil araçları günlük yaşamlarında ne kadar sıklıkla kullandıkları göz önüne alındığında mobil araçların öğrenme ortamlarında kullanımı ve öğrencilerin gereksinimlerine göre öğrenme ortamlarının farklılaştırılması ve kişiselleştirilmesi kaçınılmazdır. Mobil araçlar öğrenmeyi ve öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişimini sınıf duvarlarının dışına taşımaktadır.

Mobil Öğrenme

Penfold (2016) günümüzde, öğrenenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenme içeriklerine mobil araçlarla ulaştığını ve mobil öğrenmenin her geçen gün popülerliğinin arttığını belirtmiş, öğrenenlerin dijital araçları mekân ya da gereksinimlerine göre seçtiğinin altını çizmiştir. Ticari ve ekonomik alanda yeni fırsatlar sunan, bilgiye erişimi kolaylaştıran mobil araçların öğrenme ortamlarına girmesi de kaçınılmaz olmuştur. Birbirinden farklı mobil öğrenme tanımı bulunmakla birlikte, tanımlarda öğrenenin zaman, yer ve mekân bağımsız öğrenme gereksinimi ile bilginin her yerde ve ulaşılabilir olması, taşınabilirlik, bireysellik, kişiselleştirilebilirlik gibi özelliklerine dikkat edilmelidir. Mobil öğrenme, kişisel elektronik cihazları kullanarak sosyal ortamlarda ve içerikle etkileşim kurarak birden fazla bağlamda öğrenme ve öğrenenlerin bu amaçla mobil cihazları kullanma şekilleri olarak tanımlanmaktadır (Crompton, Burke ve Gregory, 2017). Bu özellikleri de öğrenmedeki bazı sorunların çözülmesi için bir potansiyel oluşturabilir. Sharples (2000) mobil öğrenmeyi “Her yerde ve her zaman öğrenme”, “her zaman bağlantı” ilkesinden yola çıkarak taşınabilir araçlarla (akıllı telefon, tablet, iPod, PDA vb.) gereksinim anında gerçekleştirilen öğrenme olarak tanımlamaktadır. İnternete erişilebilirlik, akıllı telefon ve tabletlerin günlük yaşamımızın bir parçası haline gelmesi mobil öğrenmeyi kaçınılmaz kılmıştır.

Bir Mobil Öğrenme Uygulaması Olarak Karekodların Eğitimde Kullanımı

Yapılan araştırmalar, sayısal içeriklerin ve öğrencileri sayısal içeriğe ulaştıran karekod uygulamalarının öğrenci motivasyonunu, başarıyı ve dikkati artırdığını ortaya koymuştur (Baruffi, 2014; Gogova ve Koceska, 2014; Hwang, Kuo, Yin ve Chuang, 2010; Liaw, Hatala ve Huang, 2010; Liu, Tan ve Chu, 2010; Mousa ve El-Salam, 2016). Karekodların mobil araçlarda kolaylıkla kullanılabilir olması, eğitim materyallerine de uygulanarak öğrenmeye katkıda bulunmak amacıyla kullanımını gündeme getirmiştir. Karekodlar, çok çeşitli basılı ve elektronik öğrenme materyallerine ulaşmada, sınıf içi etkinliklerde anında dönüt vermek amacıyla, basılı öğrenme materyallerine entegre edilerek ya da kütüphane katalogları ile bağlantı kurulmasında öğrenme ortamlarında kullanılabilir. Birçok kütüphanede kitap raflarının yanlarında yer alan karekod uygulamaları ile yazarın yapıtları, biyografisi gibi bilgilere ulaşılabilir. Bunların yanı sıra, karekodların çevrimiçi ortamlarda bulunan çoklu ortam materyallerine hızlı bir şekilde erişim sağlaması öğrenme sürecini zenginleştirmektedir (Acartürk, 2012; Mousa ve El-Salam, 2016).

Karekodlar, öğrencilere öğrenme içeriklerini oluşturma ve paylaşma olanağı vermesi nedeniyle öğrenme etkinliklerini zenginleştirebilir, öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılayabilir ve öğrenmeyi sınıf dışına taşırlar (Lai, Chang, Li, Fan ve Wu, 2013; Rikala ve Kankaanranta, 2014). Çataloğlu ve Ateşkan (2014), karekodların eğitimde kullanılmasını “öğrencileri karekod yardımı ile çevrimiçi bir ortama yönlendirme” ve “karekod ile öğrencilere doğrudan çevrimdışı bilgi verilmesi” olmak üzere ikiye ayırmış, karekodların sınıf içi etkinliklerde kullanımının geleneksel öğrenme ortamlarına yenilik getireceğini ve 21. yüzyıl öğrenci profilinin beklentilerini karşılayacağını belirtmişlerdir.

Karekodların Eğitimde Kullanımı Konusunda Yapılan Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde, karekodların eğitimde kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların hızla arttığı görülmektedir. Ali, Santos ve Areepattamanil (2017), karekodların sınıf içi etkinliklere entegrasyonu ve söz

konusu entegrasyon konusunda öğretmen adaylarının algılarını incelemişlerdir. 44 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada veriler bir anket ile toplanmış, öğrenci günlükleri ve odak grup mülakatları birlikte değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecekleri durumlara ilişkin senaryoların karekodlar aracılığıyla sunulduğu öğrenme etkinliklerinde karekodların kullanılmasını kolay ve yararlı olarak algılamış, karekod uygulamalarına karşı olumlu tutum gösterirken söz konusu uygulamaları öğretmenlik yaşamlarında da kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Mousa ve El-Salam (2016) bilgi kaynaklarına erişimde sıkıntı yaşayan okul öncesi öğretmenlerine çözüm bulmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin çevrimiçi ortamlardaki kaynaklara erişimde yaşadıkları sıkıntılardan yola çıkarak, öğrenme kaynaklarına erişimi kolaylaştıracak çalışmalar yapmışlardır. Bu amaçla araştırmacılar karekodlar oluşturarak materyalleri okul öncesi programına entegre etmişler, öğretmenlerin sınıf içinde yani ders esnasında bu karekodları okutarak çeşitli öğrenme materyallerine, akıllı telefonlarıyla erişmelerini sağlamışlardır. 108 öğretmen için karekodları sınıf içinde nasıl kullanacaklarına yönelik bir yönerge hazırlamışlardır. Çalışma sonuçları söz konusu uygulamadan öğretmenlerin memnun olduklarını, karekodları kolaylıkla kullandıklarını ve uygulamayı yararlı bulduklarını ortaya koymuştur.

Karekodların eğitimde destekleyici bir araç olarak kullanıldığını ortaya koymayı amaçlayan Gogova ve Koceska (2014), karekodları kullanarak altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri için eğitsel oyunlar geliştirmişler ve test etmişlerdir. Çalışma sonunda öğrencilere karekodların eğitimde kullanımından memnun kalıp kalmadıkları ve nedenleri sorulmuş, öğrencilerin çoğu karekodların kullanımının kolay, eğlenceli ve motive edici olduğunu ve karekod kullanımından memnun kaldıklarını belirtmiş, benzer etkinliklerin farklı derslerde de kullanılması gerektiğini söylemişlerdir.

Rikala ve Kankaanranta (2014) çalışmalarında karekod ve mobil araçların Fin temel eğitim kademesinde uygulanabilirliğini ve yüz yüze ve karma öğrenme ortamlarını nasıl zenginleştirebileceğini test etmişlerdir. Veriler öğrenci anketleri ve öğretmen görüşleri ile toplanmış, öğrenme çıktıları ise test sonuçları ve öğrenci öz değerlendirmeleri ile ölçülmüştür. Çalışma sonucunda öğrenen gözünden karekod uygulamalarının motivasyonu artırdığı ve geleneksel okul günlerini renklendirdiği ifade edilmiştir.

Öğrencilerinin yüzde doksan beşinin çalışan yetişkin olduğu bir uzaktan eğitim kurumunda karekod ile mobil araçlar ve akıllı telefonların sınıf içindeki bir öğretme aracı olarak kullanıldığı çalışmada (Saprudin, Goolamally ve Latif, 2014) veriler öğretici ve öğrencilerin gözlem ve yansımaları ile toplanmıştır. Öğreticiler karekodlara uygun ders içerikleri hazırlayarak öğrencilere göndermiş, öğrenciler akıllı telefonları ile karekodlara gömülen bilgileri çözümlemişler, sınıf tartışmalarına bu bilgiler üzerinden devam etmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretici ve öğrencilerin gözlem ve yansımalarının olumlu olduğu ve karekodların öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılmasına devam edilmesi istenmiştir.

Yapılan çalışmalar karekodların farklı eğitim düzeylerinde sınıf içi ya da sınıf dışı etkinliklerde nasıl kullanıldığı, öğrenenlerin başarı, katılım ve motivasyonlarını nasıl etkilediği üzerinedir. Bunların yanında karekodların kütüphanelerde nasıl kullanıldığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Hicks ve Sinkinson (2011) bir üniversite kütüphanesindeki karekod uygulamasına yönelik yarar sağlayıcı stratejileri araştırmışlardır. Üniversite öğrencileri arasında kullanımı hızla artan akıllı telefonlar ile kütüphanelerde karekodların kullanımının sanal ve fiziki kütüphane servisleri, kaynakları ve araçları arasında bir köprü olacağını altını çizmişler, karekod uygulamaları ile okul kütüphanecilerinin de yeni bakış açıları kazanacaklarını ve sorumluluklar yüklenmelerini belirtmişlerdir. Schultz (2013) üniversite kütüphanesi ve bir müzede kullanılan karekodlar konusunda çalışanların algısını ve karekodların kütüphane ve müzeler için uygunluğunu araştırmıştır. 56 çalışanla yaptığı görüşmelerle elde edilen verilerde çalışanların karekodların kullanma bilgileri, karekod kullanmaya yönelik tepkileri ve bu uygulamadan beklentileri belirlenmiştir. Çalışmaya katılanların karekod kullanımının düşük, ancak kullanma planlarının yüksek olduğu ve karekod kullanmaya karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Çalışmalar incelendiğinde, karekodların yükseköğretimde okul kütüphanecilik alanında başarılı bir şekilde kullanıldığını ve kütüphane kullanımını olumlu etkilediğini göstermektedir. İlk ve orta öğretim düzeyinde ise karekodlarla gerçekleştirilen çeşitli öğrenme etkinliklerinden verimli sonuçlar alındığı görülmektedir. Ancak ilköğretim düzeyinde kütüphane kullanımını destekleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin kütüphaneden yararlanmalarını teşvik etmek ve farklı kaynak türlerini tanımlarını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen karekod etkinliğine yönelik uygulama sürecine ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Bilimsel İletişim ve Bibliyografik Künye Karekodu Oluşturma Etkinliği İlişkisi

Bilimsel iletişim, bilimsel bir konunun, bir araştırmanın basılı ya da elektronik ortamda bulunan kitaplar, dergiler, makaleler, raporlar aracılığıyla bireylerle buluşmasıdır (Björk, 2005; Hurd, 2000). Uçak ve Al (2009, s. 2), bilimsel iletişimi “bilim insanlarının yaptıkları araştırmalar sonucu elde ettikleri bulguları sözlü ya da yazılı olarak sundukları bir süreç” şeklinde tanımlamıştır. Araştırmacılar tarafından bilimsel iletişim sürecinde yer alan

becerileri ortaokul öğrencilerine kazandırmaya yönelik bir öğretim programı geliştirilmiştir (Menzi Çetin ve Akkoyunlu, 2017). Geliştirilen 'bilimsel iletişim öğretim programı' kapsamında öğrencilere şu beceriler kazandırılmaktadır: Bilgi kaynaklarını ve özelliklerini tanıma, bilgiye erişme (kütüphaneden, internetten ve birincil kaynaklardan), bilgiyi değerlendirme, etkili dinleme ve not alma, bilimsel okuma ve yazma, bilgiyi farklı biçimlerde ifade etme, bilgiyi sunma ve paylaşma. Altıncı sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen öğretim programı konu anlatımları, etkinlikler, ders planları ve öğretmen kılavuz kitapçığından meydana gelen kapsamlı bir programdır. Programda öğrencilerin becerileri pekiştirmelerini sağlayan birçok etkinlik yer almaktadır. Bilimsel iletişim öğretim programında yer alan beceriler tasarım tabanlı araştırma modeli temelinde araştırmacı-öğretmen işbirliği içerisinde okulun öğretim programı ile kaynaştırılmıştır (Menzi Çetin, 2018). Kaynaştırma çalışmaları kapsamında öğretmenlerle işbirliği içerisinde çeşitli etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Bibliyografik künye yazma, Türkçe dersi öğretim programı ve bilimsel iletişim öğretim programı içerisinde yer alan ortak konulardan biridir. Bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliği öğretmenler ve araştırmacılar tarafından işbirliği içerisinde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Okul kütüphanecisi etkinliğin tasarlanması ve uygulanmasında araştırmacılara ve öğretmenlere yardımcı olmuştur. Etkinlik kapsamında öğrenciler okul kütüphanesinde bulunan basılı kaynakların bibliyografik künyelerini karekod uygulaması aracılığıyla hazırlamışlardır. Etkinliğin amacı öğrencilerin Türkçe dersinde yararlanacakları sözlük, ansiklopedi, dergi ve kitap gibi farklı türde bilgi kaynaklarını tanımalarını, bu kaynakların bibliyografik künyelerini hazırlamalarını ve kütüphaneyi kullanarak bilgiye erişmelerini sağlamak, aynı zamanda kütüphane kullanımını eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmektir. Bu etkinlik sayesinde kütüphanede bulunan kaynaklardan yararlanmak isteyen öğrenciler karekodları tablet bilgisayarları aracılığıyla okutarak kaynakla ilgili bilgilere kolaylıkla ulaşabilecek, böylece aradığı kaynağı daha kısa sürede seçerek kütüphaneden ödünç alması sağlanacaktır. Etkinliğe okuldaki tüm altıncı sınıf öğrencileri, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ve okul kütüphanecisi katılmıştır. Çalışmanın amacı söz konusu etkinliğe katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul kütüphanecisinin görüşlerini incelemektir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri bilgiye erişme, bilgiyi paylaşma, iletme, bilgi ile iletişim kurma, yazma ve sunum yapma gibi işlemleri yerine getiren çeşitli araçlar sunmaktadır. Bu araçlar aynı zamanda bireylerin yeni becerilere sahip olmaları gerektiğini de beraberinde getirmektedir (Kuhlthau, 1987). Bilimsel iletişim öğretim programı öğrencilere bilgiye yönelik becerileri kazandırmayı amaçlamakta, aynı zamanda öğrencilerin bu becerileri yeni araç ve ortamlarda kullanmalarını sağlayan çeşitli etkinlikler içermektedir. Örneğin öğrencilerin bilgileri sunmaları amacıyla ağ günlüğü yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bilimsel iletişim öğretim programı öğrencilerin bilgi becerilerini uygulayabilecekleri çevrimiçi (sosyal ağ ortamları, çevrimiçi kütüphane katalogları, arama motorları, e-posta, çeşitli web sayfaları) ve çevrimdışı (sunum programları, karekod uygulaması) araç ve ortamları kullanmalarını sağlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir programı, etkinliği ya da süreci ve içerisinde yer alan bir ya da daha fazla bireyi derinlemesine inceleyen ve bu süreçte çeşitli verilerin toplandığı araştırma desenleridir (Creswell, 2014). Bu çalışmada bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliği, etkinliğe katılan öğrenciler, öğretmenler ve okul kütüphanecisinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliğine özel bir okulun tüm altıncı sınıf öğrencileri (192 öğrenci) ile Türkçe ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ve okul kütüphanecisi katılmıştır. Bu çalışma kapsamında 192 öğrenci arasından 21 öğrenci (9 erkek ve 12 kız) maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilerek etkinliğe yönelik görüşleri alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme üzerinde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaya yönelik küçük bir örneklem grubu oluşturmak amaçlanmaktadır (Patton, 1987). Bu çalışmada öğrencilerin oluşturdukları karekodların içerikleri okul kütüphanecisi ve araştırmacı tarafından incelenmiş, karekodları doğru ve yanlış oluşturan öğrenciler arasından seçim yapılmıştır. Böylece etkinlikte başarılı olan ve olamayan her iki gruptan da öğrencilerin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerden 1'i 11, 20'si 12 yaşındadır.

Çalışmada ayrıca etkinliğe katılan 5 Türkçe ve 3 Bilişim Teknolojileri öğretmenin etkinliğin derslerine ve öğrencilere olan katkılarına yönelik görüşleri alınmıştır. Ayrıca etkinliğin hazırlanması ve uygulanmasında destek rolünde olan okul kütüphanecisinin görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile alınmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla iki farklı görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu çalışmada gerçekleştirilen bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliği çalışmaya katılan öğretmenlerle işbirliği içerisinde tasarlanmıştır. Etkinliğin içeriği, tasarlanma süreci ve araştırmanın amacı dikkate alınarak öğretmen görüşme formunda öğretmenlere iki adet soru yöneltilmesine karar verilmiştir. Öğretmen görüşme formunda öğretmenlere etkinliğin öğrencilere ve derslerine ne gibi katkılarının olduğu sorulmuştur. Öğrenci görüşme formu aracılığıyla öğrencilerin bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliğine yönelik görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla 3 adet soru yöneltilmiştir: etkinlik sırasında neler öğrendiniz? Etkinlik sırasında hangi noktalarda zorlandınız? ve Etkinliğe yönelik izlenimleriniz neler? Görüşme formlarında yer alan sorular araştırmacılarından biri tarafından katılımcılara sorulmuş ve verilen yanıtlar kaydedilmiştir. Okul kütüphanecisinin etkinliğe yönelik görüşlerini almak amacıyla yapılandırılmamış görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemle göre okul kütüphanecisi ile etkinliğe yönelik düşünceleri hakkında sohbet tarzında görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler teneffüs zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Teneffüs zamanlarındaki gürültü nedeniyle ses kaydı alınamamış, veriler not alma yöntemi ile araştırmacılarından biri tarafından kaydedilmiştir. Görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı görüşme formunda yer alan soruları öğrencilere ve öğretmenlere yönelterek etkinlik hakkındaki düşüncelerini almış, gereken yerlerde ek sorular sorarak yanıtları açıklığa kavuşturmaya çalışmıştır. Her bir öğrenci ve öğretmen ile yapılan görüşmeler yaklaşık yirmişer dakika sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde her bir katılımcıya ait 1 sayfalık görüşme verisi elde edilmiştir. Elde edilen görüşme verileri en az 38 kelime, en fazla 126 kelimedenden oluşmaktadır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde her bir katılımcıya ait 1 sayfalık veri elde edilmiştir. Elde edilen veriler en az 19 kelime, en fazla 67 kelimedenden oluşmaktadır. Okul kütüphanecisi ile gerçekleştirilen görüşme sırasında ses kaydı alınmıştır. 26 dakikalık ses kaydının yazıya dökülmesi ile 185 kelimedenden oluşan görüşme verisi elde edilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada öğrencilerden ve öğretmenlerden toplanan veriler görüşme formunda yer alan soruların ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiş ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemine göre veriler görüşme sorularının ortaya koyduğu temalara uygun olarak düzenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Okul kütüphanecisinin bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliğine yönelik görüşleri yapılandırılmamış görüşme yöntemi ile alınmış ve toplanan veriler tümevarımcı analiz yöntemi ile analiz edilerek anlamlı parçalar haline getirilmiş (kodlanmış) ve aktarılmıştır. Verilerin aktarılmasında katılımcıların görüşlerine vurgu yapmak ve çalışmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla bulgulara paralel olarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmasında geçerliği ve güvenilirliği arttırmak amacıyla araştırmada izlenen adımların açıkça ortaya konulması önemlidir (Yin, 1994). Bu çalışmada araştırma sürecinde izlenen adımlar detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgular bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliğinin gerçekleştirildiği ortam ve şartlar dikkate alındığında anlamlı bir bütün oluşturmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliğine yönelik öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul kütüphanecisinin görüşleri bu bölümde aktarılmaktadır.

Öğrencilerin Görüşleri

Görüşme sırasında öğrencilere bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliği ile ne öğrendikleri, etkinlik sırasında zorlandıkları noktalar olup olmadığı ve etkinliğe yönelik izlenimleri sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Öğrencilerin Etkinliğe Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüş	n
Öğrendikleri noktalar	Kitaplarla ilgili farklı bilgileri öğrendim	9
	Farklı türde kitaplar olduğunu öğrendim	6
	Künye kartı hazırlamayı öğrendim	3
	Karekod oluşturmayı öğrendim	3
Zorlandıkları noktalar İzlenimler	Kaynakça yazmada zorlandım Eğlenceli ve ilgi çekici buldum	5 4

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan 21 öğrencinin 9’u kitaplarla ilgili farklı bilgileri öğrendiklerini (kaynağın türü, ISBN numarası, konu başlıkları), 6’sı farklı türde kitaplar olduğunu, 3’ü künye kartı hazırlamayı, 3’ü karekod oluşturmayı öğrendiğini belirtmiştir. 5 öğrenci kaynakça yazmada zorlandığını ifade etmiştir. 4 öğrenci ise etkinliği eğlenceli bulduklarını ve ilgilerini çektiğini ifade etmiştir. Aşağıda “Kitaplarla ilgili farklı bilgileri öğrendim” görüşüne yönelik alıntılar yer almaktadır:

“...Kitapların içinde yazılan bilgilerden daha farklı özellikleri olduğunu keşfettim. Dergiyle kitabın birbirinden farklı türde kaynaklar olduğunu keşfettim.” (K#8)

“ISBN numarasının ne anlama geldiğini öğrendim. Kitabın içindeki ISBN numarasını bularak diğerleriyle karşılaştırabilirim.” (K#17)

Aşağıda “Farklı türde kitaplar olduğunu öğrendim” görüşüne yönelik alıntıya yer verilmektedir:

“Ansiklopedi gibi farklı kaynak türleri olduğunu öğrendim. Kitapların birbirinden farklı türlerinin olduğunu öğrendim. Örneğin, hikâye kitabı ile masalın farklı tür olduklarını bilmiyordum.” (K#12)

Aşağıda “Karekod oluşturmayı öğrendim” ve “eğlenceli ve ilgi çekici buldum” görüşlerine ilişkin alıntı yer almaktadır:

“Karekod programını ilk defa kullandım. Bazı kutuların ve eşyaların üzerinde, internette gördüğüm karekodların ne anlama geldiğini merak etmişim ama hiç kullanmadım. Kütüphanem için karekod hazırlamak çok eğlenceliydi.” (K#11)

Aşağıda “Kaynakça yazmada zorlandım” görüşüne ilişkin alıntıya yer verilmektedir:

“...Kaynakça yazmak bana karmaşık geliyor. Bir sürü bilgi var ve bunları hangi sırayla yazacağımı karıştırıyorum. Derginin içindeki makalenin kaynakçasını yazarken de sıraya koymakta zorlandım.” (K#4)

Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşme sırasında öğretmenlere etkinliğin derslerine ve öğrencilere olan katkıları sorulmuştur. Öğretmen görüşleri, görüşme sorularına dayalı olarak Tablo 2’de gruplandırılmaktadır:

Tablo 2
Öğretmenlerin Etkinliğe Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüş	n
Öğrencilere katkıları	Farklı kaynakların künye bilgilerini çıkarma	4
	Kaynakça yazma	4
	Kütüphane kaynaklarına farklı bakış açısı geliştirme	3
	Akademik dürüstlük ve etik hakkında farkındalık	2
	Kitaplar hakkında farkındalık	2
	Bilgiye erişme becerisi	1
	Araştırma becerisine katkı	1
	Verileri dönüştürme	1
Derse katkıları	Derste teknolojiyi kullanma	2
	Dersi eğlenceli hale getirme	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan 8 öğretmenden 4’ü etkinliğin öğrencilerin farklı türde kaynakların künye bilgilerini çıkarmayı, 4’ü öğrencilerin kaynakça yazmayı öğrenmelerinde faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler söz konusu etkinlik sayesinde öğrencilerin kütüphane kaynaklarına farklı bakış açısı geliştirdiklerini ($n = 3$), öğrencilerin akademik dürüstlük ve etik kavramları ($n = 2$) ile kitaplar hakkında ($n = 2$) farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca etkinliğin öğrencilere bilgiye erişme ($n = 1$), araştırma ($n = 1$) ve verileri farklı formata dönüştürme ($n = 1$) becerilerini kazandırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler etkinliğin derste teknolojiyi kullanma fırsatı verdiğini ($n = 2$) ve dersi eğlenceli hale getirdiğini ($n = 1$) ifade etmişlerdir. Aşağıda Türkçe ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşleri ayrıntılı olarak verilmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenleri öğrencilerin farklı kaynakların künye bilgilerini çıkarmayı ve kaynakça yazmayı uygulayarak pekiştirdiklerini, akademik dürüstlük ve etik kavramları hakkında farkındalık kazandıklarını ve kütüphane kaynaklarına yönelik yeni bir bakış açısı kazandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe dersinde zaman zaman inceledikleri farklı eserleri bir arada görme ve özelliklerini inceleme fırsatı bulduklarını ve aynı zamanda etkinliğin tablet bilgisayar kullanılarak yapılmasının dersi daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Aşağıda, bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliği ile öğrencilerin farklı kaynakların künye bilgilerini çıkarmayı ve kaynakça yazmayı öğrendiklerini ve öğrencilerin akademik dürüstlük ve etik hakkında farkındalık kazandıklarını ifade eden öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

“...Farklı eserleri görerek türlerine göre tasnif etmek, bilimsel araştırma sırasında inceleme ve alıntı yaparken uyulması gereken etik kurallara dikkat etmek de öğrencilerimizin elde ettiği kazanımlardır.” (K#4)

“Karekod uygulaması öğrencilerimizin kitap künyelerini tanımaları açısından faydalı bir çalışma oldu. Bir kitabı salt içeriğine bakacakları bir kaynak olarak görme düşüncesinden uzaklaşarak yazar, yayın evi, basıldığı yer ve tarih gibi künye bilgilerine dikkat etmeyi öğrendiler. Bu bilgiler öğrencilerin kütüphane kaynaklarına karşı farklı bakış açısı kazanmalarını sağladı.” (K#5)

Bir kitabın, derginin vb. kaynakların kaynakçasını yazma çalışmasını beşinci sınıfta yapmıştık. Bu etkinlik ile dergi içerisindeki makaleleri inceleyerek kaynakça yazmayı uygulamalı olarak pekiştirmiş oldular...bu çalışmanın amacına tam olarak ulaşabilmesi için kütüphane içerisinde uygulamaya geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler kütüphaneye giderek kitapları karekodlarını okutarak kullanabilmeliler.” (K#7)

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Görüşleri. Bilişim Teknolojileri öğretmenleri öğrencilerin etkinliği tablet bilgisayarlarda ve karekod hazırlama yazılımını kullanarak gerçekleştirmeleri konusunda araştırmacı ve Türkçe öğretmenleri ile birlikte öğrencilere rehberlik ettiler. Öğretmenler etkinliğin bilişim teknolojileri dersi bakımından öğrencilere bilgiye erişme becerisi kazandırdığını ve karekod yazılımı ile verileri farklı formatlara dönüştürmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin kitaplar hakkında farkındalık kazandıklarını, kaynakça yazmayı öğrendiklerini, bu becerilerin de öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını bildirmişlerdir. Aşağıda Bilişim Teknolojileri öğretmenin görüşüne yer verilmektedir:

“Karekod hazırlayarak öğrenciler hem künye bilgilerini yeni ve farklı bir formata dönüştürdüler, hem de bilgiye-veriye daha hızlı ulaşmayı sağlayan bir yöntemi öğrendiler. Etkinlik, öğrencilerin teknolojiyi derslerinde kullanmaları açısından bir örnek teşkil etti.” (K#3)

Okul Kütüphanecisinin Görüşleri

Okul kütüphanecisinin bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliği ile ilgili görüşleri etkinliğin öğrencilere katkıları ve etkinliğe yönelik öneriler olmak üzere iki kategoride sunulmaktadır. Okul kütüphanecisi etkinlik ile öğrencilerin bilgi kaynaklarını detaylı inceleme fırsatı bulduklarını, kaynakça yazmayı pekiştirdiklerini, ayrıca okul kütüphanesinde yararlanabilecekleri karekod teknolojisini tanıdıklarını ifade etmiştir. Aşağıda okul kütüphanecisinin etkinliğin öğrencilere katkısına ilişkin görüşünden bir bölüm yer almaktadır:

“Karekod çalışması öğrencilerin kitap künyesi hazırlama ve kaynakça yazma konularını pekiştirmeleri açısından yararlı bir etkinlik oldu. Öğrencilerin kütüphane ortamında da karekodlardan yararlanabileceklerini öğrenmelerinde faydalı bir çalışma olduğunu düşünüyorum”

Okul kütüphanecisi ayrıca karekod uygulaması ile daha fazla etkinlik gerçekleştirilebileceği ve böylece farklı kazanımların da öğrencilere aktarılacağı önerisinde bulunmuştur. Aşağıda okul kütüphanecisinin etkinliğe yönelik önerisine ilişkin görüşünden bir bölüm yer almaktadır:

“Bu çalışmayı sadece okulumuzun 3D laboratuvarında yapmayı okul kütüphanesinde de aktif olarak hayata geçirebilirsek öğrencilerimize daha fazla kazanımı hem eğitici-öğretici hem de eğlenceli hale getirerek kazandırabiliriz.”

Sonuç ve Tartışma

Karekodlar, kullanımı kolay ve yaygın mobil uygulamalardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde karekodların öğrenme ortamlarında çeşitli etkinliklerde başarılı bir şekilde kullanılarak öğrenci motivasyonunu arttırdığını ve öğrencilerin ilgisini çektiğini, öğretmenler için ise materyal çeşitliliği sağladığını göstermektedir. Karekodlar kullanılarak çeşitli ders etkinlikleri düzenlenebilmekte, öğrencilere bir takım beceriler öğretilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin farklı kaynak türlerini tanımalarını ve incelemelerini sağlayan bibliyografik künye oluşturma etkinliği karekod uygulaması ile birleştirilerek öğrencilerin kütüphaneyi kullanarak bilgiye erişmeleri hızlı ve ilgi çekici hale getirilmeye çalışılmıştır.

Bibliyografik künye karekodu oluşturma etkinliğine yönelik öğretmen, öğrenci ve okul kütüphanecisi görüşleri etkinliğin çeşitli yönlerden faydalı olduğunu göstermektedir. Öncelikle öğrencilerin kütüphane kullanımı konusunda farkındalık kazandıkları ve farklı bilgi kaynağı türlerini tanıdıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler basılı kaynakların bibliyografik künyelerini hazırlarken farklı türde kaynakları inceleme fırsatı bulmuşlardır. Öğrenciler kaynak türü, ISBN numarası, konu başlıkları gibi bilgilerle daha önce karşılaşmadıklarını ve etkinlik yardımıyla bu kavramları öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç öğrencilerin kütüphaneye karşı bakış açılarının değiştiğini göstermektedir. Aynı zamanda öğrenciler karekodları oluşturmayı ve kullanmayı eğlenceli ve ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler açısından ortaya çıkan bu sonuçlar karekodların okul kütüphanesinde başarılı bir şekilde kullanılabilirliğini göstermektedir. Whitchurch (2011), karekodların bir üniversite kütüphanesinde kullanılması ile öğrencilere kütüphane kullanımında etkileşim ve esneklik sağladığını ifade etmiştir. Durak, Özkeskin ve Ataizi (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin karekod içerikli öğrenme materyallerini ilgi çekici buldukları, bu durumun öğrenmelerini olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada öğretmenler karekod uygulaması aracılığıyla künye kartı hazırlama ve kaynakça yazmanın öğrencilerin araştırma, bilgiye erişme ve akademik dürüstlük becerilerinin gelişimine katkı sağladığını, ayrıca karekodların kullanılması ile öğrencilerin verileri farklı formata dönüştürme ve bilgiye hızlı erişme yöntemini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Okul kütüphanecisi ise karekodların kütüphanede kullanılmasını öğrencilerin bilgi kaynakları ile etkileşimleri açısından faydalı bulmuştur. Karekodlar bilinen bir teknoloji olmasına rağmen bu teknolojinin öğrencilere ve öğretmenlere tanıtılması ve okul ortamında kullanılmasına yönelik uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir. Chin, Lee ve Chen (2015) karekodları kullanarak geliştirdikleri bir öğrenme uygulamasının etkililiğini deneysel olarak değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda karekod destekli öğrenme materyalini kullanan deney grubunun içeriğin geleneksel olarak sunulduğu kontrol grubundan daha yüksek başarı gösterdiği bildirilmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenler tarafından karekod destekli öğrenme materyali öğrencileri sınıf dışı öğrenme aktivitelerine karşı motive etmesi bakımından faydalı bulunmuştur. Benzer şekilde Akın (2014) karekod destekli öğrenme materyali ile etkileşime giren öğrencilerin geleneksel öğrenme materyalini kullanan öğrencilere göre bilgi ve iletişim teknolojileri dersindeki başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul kütüphanecisinin görüşlerine dayalı olarak karekodların olumlu karşılandığı ve öğrenme etkinliklerinde başarılı bir şekilde kullanılabilirliği sonucuna varılmaktadır. Benzer çalışma sonuçlarının da gösterdiği gibi karekodlar ile gerçekleştirilecek farklı öğrenme etkinlikleri ve uygulamalar ile olumlu öğrenme çıktıları elde edilebilir. Lamb ve Johnson (2013) okul kütüphanelerinde kullanılabilir karekod uygulamalarına örnekler vermiş ve bu uygulamaları hayata geçirmeye yönelik önerilerde bulunmuştur. Bahsedilen karekod uygulamalarının okul kütüphanesinde öğrencilerin bilgiye erişimlerini kolaylaştırdığına vurgu yapılmıştır. Diğer yandan Walsh (2010), üniversite kütüphanesinde çeşitli materyallerin ve bilgi okuryazarlığı eğitimlerinin karekodlarla aktarıldığı uygulamaların öğrenciler tarafından yeterince ilgi görmediğini, bu durumun ayrıca araştırılması gerektiğini aktarmıştır. Alanyazında karekodların ortaokul düzeyindeki etkinliklerde ve özellikle bu düzeydeki okul kütüphanelerinde kullanılmasına yönelik uygulama örnekleri oldukça az sayıdadır. Karekod uygulamasına yönelik gelecekte yapılacak çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

Mobil teknolojilerin öğrenme ortamlarına hızla girdiği günümüzde özellikle de ülkemizde FATİH projesiyle öğrencilerin tablet bilgisayarlara sahip olmaları ile karekod uygulamaları yaygınlaştırılabilir. Hazırlanan derslerle ilgili kalcılık ya da transfer soruları karekod yardımıyla öğrencilere okul dışı saatlerde ulaştırılabilir. Böylece hem pratik hem de maliyeti düşük öğrenme materyalleri elde edilebilir.

Karekodlar yardımıyla çoklu ortam materyalleri hazırlanarak görsellerin yoğun olduğu içerikler öğrenme ortamlarına getirilerek büyük boyutlardaki verilerin daha kolay aktarılması sağlanabilir.

Okul kütüphanesinde karekodların aktif olarak kullanılması için çalışmalar yapılabilir. Karekodların özellikle okul kütüphanelerinde kullanımının yaygınlaştırılması amacıyla okul yönetimi, öğretmenler ve okul kütüphanecisi işbirliği sağlanabilir. Böylece öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlığı da artabilir.

Karekodlar mobil cihazlarda kullanılması nedeniyle öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Aynı zamanda ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler tablet bilgisayarlarda gerçekleştirilen etkinliklere katılma konusunda daha istekli davranmaktadırlar. Ancak internet erişiminin bu denli kolay ve pratik olması öğrencilerin kütüphaneyi kullanmalarının önüne geçmekte, öğrenciler ihtiyaç duydukları bilgilere internette kolayca ulaşabilmektedirler. Kullanımı oldukça kolay bir mobil uygulama olan Karekodlar öğrencilerin kütüphaneden yararlanmalarını ilgi çekici hale getirmek amacıyla kullanılabilir. Karekodlar tablet bilgisayarların okullarda etkili kullanılabilmesi için öğretmen ve okul kütüphanecilerine yeni fırsatlar sunmaktadır.

Kaynakça/References

- Acartürk, C. (2012, Şubat). *Barkod teknolojilerinin eğitimde kullanımı: Bilişsel bilimler çerçevesinde bir değerlendirme*. XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Akın, T. (2014). *Karekod destekli öğrenme materyalinin erişi ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ali, N., Santos, I. M., & Aarepattamanni, S. (2017). Pre-service teachers' perception of quick response (QR) code integration in classroom activities. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 93-100.
- Baruffi, S. (2014). *What happens when QR codes are used to increase student engagement, motivation and independence in a fourth grade basic skills classroom?* (Unpublished dissertation). Rowan University, Glassboro.
- Bjrk, B. C. (2005). A lifecycle model of the scientific communication process. *Learned publishing*, 18(3), 165-176. doi:10.1087/0953151054636129
- Chin, K. Y., Lee, K. F., & Chen, Y. L. (2015). Impact on student motivation by using a QR-based U-learning material production system to create authentic learning experiences. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 8(4), 367-382. doi:10.1109/TLT.2015.2416717
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Crompton, H., Burke, D., & Gregory, K. H. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, 110, 51-63. doi:10.1016/j.compedu.2017.03.013
- ataloğlu, E. ve Ateşkan, A. (2014). QR (Quick Response) kodunun eğitim ve ğretimde kullanımının rnekleme. *İlköğretim Online*, 13(1), 5-14.
- Durak, G., Ozkeskin, E. E., & Ataizi, M. (2016). QR codes in education and communication. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(2), 42-58. doi:10.17718/tojde.89156
- Gogova, M., & Koceska, N. (2014). The use of qr codes in education. *A Journal for Information Technology, Education Development and Teaching Methods of Technical and Natural Sciences*, 4(1), 21-24.
- Hicks, A. & Sinkinson, C. (2011). Situated questions and answers responding to library users with QR codes. *Reference & User Services Quarterly*, 51(1), 60-69.
- Hurd, J. M. (2000). The transformation of scientific communication: A Model for 2020. *Journal of American Society for Information Science*, 51(14), 1279-1283. doi:10.1002/1097-4571(2000)9999:9999::AID-ASII044>3.0.CO;2-1
- Hwang, G. J., Kuo, F. R., Yin, P. Y., & Chuang, K.H. (2010). A heuristic algorithm for planning personalized learning paths for contextaware ubiquitous learning. *Computers & Education*, 54(2), 404-415. doi:10.1016/j.compedu.2009.08.024
- Kuhlthau, C. C. (1987). *Information skills for an information society: A review of research*. An ERIC information analysis product. Syracuse: Syracuse University Information Resources Publications.
- Lai, H. C., Chang, C. Y., Li, W. S., Fan, Y. L., & Wu, Y. T. (2013). The implementation of mobile learning in outdoor education: Application of QR codes. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 57-62. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01343.x
- Lamb, A., & Johnson, L. (2013). QR Codes in the School Library: A Dozen Practical Uses. <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/8591/40-3.pdf?sequence=1> adresinden elde edildi.
- Liaw, S.S., Hatala, M., & Huang, H.M. (2010). Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach. *Computers & Education*, 54(2), 446-454. doi:10.1016/j.compedu.2009.08.029
- Liu, T. Y., Tan, T. H., & Chu, Y. L. (2010). QR code and augmented reality-supported mobile english learning system. In: X. Jiang, M.Y. Ma, & C.W. Chen (Eds.) *Mobile multimedia processing. WMMP 2008. Lecture notes in computer science, vol 5960*. (pp. 37-52). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Menzi etin, N. (2018). *Bilimsel iletişim öğretim programının geliştirilmesi ve altıncı sınıf öğretim programı ile kaynaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Menzi Çetin, N. & Akkoyunlu, B. (2018). A study on how to equip students with scientific communication skills. In S. Kurbanoğlu, J. Boustany, S. Špiranec, E. Grassian, D. Mizrachi, & L. Roy (Eds). *Information literacy in the workplace. ECIL 2017. Communications in computer and information science, vol 810.* (pp. 389-397). Cham: Springer.
- Mousa, A. E. & El-Salam, M. A. (2016). Employing QR code as an effective educational tool for quick access to sources of kindergarten concepts . *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering* 10(7). 2347 – 2350. doi:10.5281/zenodo.1125603
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation.* Newbury Park: Sage Publication.
- Penfold, S. (2016). *Top 10 eLearning trends to watch.* <http://sumo.ly/t8GW> adresinden elde edildi.
- Pons, D., Vallés, R., Abarca, M., & Rubio, F. (2011). QR codes in use: the experience at the UPV Library. *Serials, 24*, 47–56. doi:10.1629/24S47
- Rikala, J., & Kankaanranta, M. (2014). *Blending classroom teaching and learning with QR codes.* 10th International Conference Mobile Learning, 14–148. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557237.pdf> adresinden elde edildi.
- Saprudin, A. A., Goolamally, A., & Latif, L. A. (2014). *Embedding QR codes in the teaching and learning process.* Seminar Kebangsaan Pembelajaran Sepanjang Hayat. 201–210. <http://library.oum.edu.my/repository/986/1/library-document-986.pdf> adresinden elde edildi.
- Schultz, M. K. (2013). A case study on the appropriateness of using quick response (QR) codes in libraries and museums. *Library & Information Science Research, 35*(3), 207-215. doi:10.1016/j.lisr.2013.03.002
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education, 34*(3), 177-193. doi:10.1016/S0360-1315(99)00044-5
- Uçak, N. Ö. ve Al, U. (2009). Bilimsel iletişimin zamana göre değişimi: Bir atf analizi çalışması. *Bilgi Dünyası, 10*(1), 1-27.
- Walsh, A. (2010). QR codes – using mobile phones to deliver library instruction and help at the point of need. *Journal of Information Literacy, 4*(1), 55-64. doi:10.11645/4.1.1458.
- Walsh, A. (2009) Quick response codes and libraries. *Library Hi Tech News, 26*(5/6), 7-9. doi:10.1108/07419050910985255
- Whitchurch, M. J. (2011). QR codes and library engagement. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology, 38*(1), 1-4. doi:10.1002/bult.2011.1720380107
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods: Applied social research and methods series. (Second edition).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Sınıf Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin İlkokul Programlarının Güncellenmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Taner Altun^{*1}, Aybüke Baştürk² ve Ahmet Gülay³

Öz

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin ilköğretim programlarının güncellenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup, çalışmada durum çalışması yöntemi işe koşulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 10 sınıf öğretmeni ve 5 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulguları; programların değiştirilme nedenlerine ilişkin görüşler, programların güncellenme sürecine ilişkin eleştiriler, öğretim programlarının tanıtımlarına ilişkin görüşler, öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler, programların değişme sıklığına ilişkin görüşler ve 2017 öğretim programına ilişkin görüşler temaları altında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda hem sınıf öğretmenlerinin hem de okul yöneticilerinin öğretim programlarının sıklıkla değiştiği ve bu durumun çağın ihtiyaçlarını yakalama çabasıyla kaynaklandığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonunda öğretim programlarının daha az sıklıkta, bir öncekinin çıktılarının değerlendirilerek ve bütün eğitim paydaşlarının görüşlerinin alınarak güncellenmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Öğretim programları
Temel eğitim
Sınıf öğretmeni
Okul yöneticisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

23 Eylül 2018

Kabul Tarihi

11 Ocak 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/eggedf.462958

Examining the Views of Primary School Teachers and School Administrators on the Updating of Primary School Curriculum

Abstract

The aim of this study is to determine the views of classroom teachers and school administrators on the updating of primary school curriculum. This qualitative research employs the case study method. The study group of the research was composed of 10 classroom teachers and 5 school administrators selected by convenience sampling. The study data were gathered by semi-structured interview technique. The collected data were subjected to content analysis. The findings are presented under the following themes: views on the reasons for changing the curriculum, criticisms towards updating the curriculum, views on the familiarisation of the curriculum, suggestions for developing the curricula, views on the frequency of changing the curricula, and views related to the 2017 curriculum. The research findings revealed that both the class teachers and school administrators believed the curriculum were frequently changed, and that this situation arose from efforts to meet the current needs. At the end of the study, it is suggested that curricula should be updated less frequently, and that they should be updated by considering the outputs of the previous ones and by obtaining the opinions of all stakeholders in education.

Keywords

Curriculum
Primary education
Classroom teacher
School principal

Article Info

Received

September, 23, 2018

Accepted

January 11, 2019

Article Type

Research Paper

Atf: Altun, T., Baştürk, A. ve Gülay, A. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin ilköğretim programlarının güncellenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 209-222. doi:10.12984/eggedf.462958

* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹ Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, taltun@trabzon.edu.tr

² Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, a.ucansoy@gmail.com

³ Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, ahmetgulay61@hotmail.com

Extended Abstract

Introduction

The developments in science and technology necessitate changes in the structure and expectations of society, various concerns and needs of individuals are subject to these changes, raising students' progress levels, and creating and amending standards in education (Çubukçu, 2008; Ekiz, 2012). In other words, the needs of society continually call for the systematic development of curriculum (Kahramanoğlu, 2017).

Curriculum development is a comprehensive and continuous process (Demirel, 2008). Erden (1998) defined this extensive process as "the design, implementation, evaluation, and consequently, the reorganisation of curriculum". In this respect, curricula must not only be developed scientifically, systematically and in a quality way, they must also be evaluated continually and actively (Özdemir, 2009). However, this evaluation must be carried out in accordance with the views given by teachers following implementation (Baş, 2016). Otherwise, the current curriculum may be unsuccessfully announced and every new curriculum that is developed may be presented as a comprehensive education reform (Şahin, 2009).

Criticisms are made of curriculum development efforts in Turkey with regard to disconnection and lack of communication between operating units, inadequate needs assessment and pilot studies, and unsystematic realisation of commission efforts (Altun & Şahin, 2009). The curricula developed in this way without forming the necessary bases in education can make the work of teachers, who are the implementers, more complicated and onerous (Lau, 2001) and can sometimes create an atmosphere of chaos (Altun & Şahin, 2009). The curriculum development requires team work and participation (Varış, 1996). In this respect, more attention needs to be paid to the views of teachers and school administrators with regard to the curriculum.

The aim of this study is to examine the views of class teachers and school administrators on the updating of primary school curriculum. In the study, answers are sought to the following questions:

1. What are the views of class teachers and school regarding the frequency of changing the curriculum in Turkey?
2. What are the opinions of class teachers and school administrators regarding the process for developing the curriculum in Turkey?
3. What are the suggestions of class teachers and school administrators for updating the primary school curriculum in Turkey?
4. What are the views of class teachers and school administrators regarding the 2017 primary school curriculum?

Method

In this study, qualitative research design was used in order to investigate the viewpoints of participants in-depth (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010; Ekiz, 2015). To obtain in-depth views of the classroom teachers and school administrators related to updates of the curriculum in the study, and to understand the existing one in an unprejudiced way, the case study method was employed (Baxter & Jack, 2008; Ekiz, 2015; Johnson & Christensen, 2014; Stake, 1995; Wellington, 2000; Yin, 1994).

For selecting the classroom teachers who made up the study group, one of the purposeful sampling methods, the criterion sampling method, was chosen. The criterion sampling method gives researchers the opportunity to define specific criteria related to the subject in the data collection process (Şimşek & Yıldırım, 2011). In this respect, with the aim of drawing a clearer picture of the research context, as the number of updates carried out in the curriculum has been particularly high since 2005, when selecting the class teachers, researchers ensured that the participants had at least 12 years of experience. For selecting the school administrators who made up the other participant group, the convenience sampling method was chosen. In this respect, the school administrators were selected by the fact that they were both easy to reach and willing to participate voluntarily in the study.

The research data were gathered by means of semi-structured interviews prepared by the researchers. The interviews were recorded with recording devices or notes taken by the researchers, depending on the preferences and permission of the participants. These recorded data were transcribed and subjected to content analysis by the researchers. By means of the content analysis, codes and categories were created by gathering similar meanings together (Büyüköztürk et al., 2010). Finally, the data were presented in table form. The tables were supported by giving sample quotes from the views of the class teachers and school administrators.

Findings

The research findings revealed that the class teachers and school administrators considered that especially contemporary needs and meeting these needs were effective for updating the curriculum. It was seen that some teachers in the study, however, considered that the curriculum were changed by the ideological decisions of the authorities.

In the study it was determined that the great majority of school administrators and class teachers believed that they were not adequately informed about updates to the curriculum, that their opinions were not sufficiently sought, and that familiarisation was not adequately carried out.

The research findings revealed that both the class teachers and the school administrators believed that the curriculum was updated frequently and without taking the outputs of the current programme into consideration.

In the study, the class teachers and school administrators stated that they wanted curriculum to be aimed at differences in students' levels and to be in the form of a general framework. On the other hand, some participants indicated that all details should be included in the curriculum. The different views of the teachers on this subject may be due to differences in attitude towards the curriculum and their implementation and content enrichment. Finally, it was determined that the participants considered the 2017 teaching programme to be rather simple and that the school administrators' views differed with regard to the ability of this curriculum to meet the needs and expectations of the nation.

Discussion and Conclusion

Updating a curriculum is a complex process as there are various factors which effect his process. Contemporary needs play a crucial role in developing the curriculum. Ideological views of the policy makers are one of the effective elements in this process. Examination of the literature reveals that some researchers (Ersoy, 2007; Kahramanoğlu, 2017; Şahin, 2009; Yüksel, 1998) were of a similar opinion and that they criticised this centralist understanding.

Informing associated stakeholders about the change in the curriculum is important in terms of disseminating and implementing it. In this study it was revealed that introducing the changes in curriculum to teachers and school managers were not adequately carried out. In a study conducted by Taşdemir et al. (2018), it was also stated that teachers were not adequately informed about new curricula and that they felt the need for in-service training. The teachers' views related to updating of previous curriculum were of a similar nature. According to the teachers, they were given short seminars regarding the 2005 curriculum which was directed towards theory rather than practice, and sufficient familiarisation was not provided (Altun & Şahin, 2009; Bukova Güzel & Alkan, 2005; Güven, 2008; Hazır Bıkmaz, 2006; Karacaoğlu & Acar, 2010).

In the current study it was concluded that frequent changes in the curriculum effects the quality of teaching practice in schools. Similar to this view, Gelen & Beyazıt (2007) reported that curriculum remained in force for the short term only. Indeed, especially in the past few years, the existing programmes have been applied for short periods and have been updated without adequate assessment.

Based on the findings of the study, following recommendations were made:

- More detailed explanations related to the reasons for updating the curriculum should be given to stakeholders in education and more active participation of these stakeholders at every stage of the updating process should be ensured.
- The curriculum should be updated based on program evaluations and having their output assessed over longer periods.
- The primary school curriculum may be prepared in the form of a general framework in which teachers are given the ability to ensure flexibility in line with the environments where they are employed and with the characteristics of the students.

Giriş

SÜrekli değişen ve gelişen dÜnyamızda toplumun ve çağın ihtiyaçlarını karşılamada eğitimin önemi yadsınamaz düzeydedir. Bilim ve teknolojinin gelişmesi, toplumun yapısının ve beklentilerinin değişmesi, bu değişime bağlı olarak bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının farklılaşması, öğrencilerin gelişim seviyelerinin yükselmesi eğitimde standartlar oluşturmayı ve değişikliklere gitmeyi gerektirmektedir (Çubukçu, 2008; Ekiz, 2012). Yani toplumun ihtiyaçları, öğretim programlarının sistematik bir şekilde sürekli olarak geliştirilmesine yol açmaktadır (Kahramanoğlu, 2017). Bir başka deyişle, toplumun yaşam niteliğini geliştirmek, toplumsal, kültürel değerleri korumak ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için öğretim programları güncellenmek, yenilenmek ve değiştirilmek zorundadır (Özdemir, 2009; Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Bu bakımdan ilgili kurumlardan ve yetkili kişilerden öğretim programlarını mevcut toplumsal yapıya hitap edecek şekilde oluşturmaları beklenmektedir. Çünkü program geliştirmenin en temel amacı, öğrencilerin, okul ile çevresindeki hayatın ve toplumun geliştirilmesidir (Demirel, 2008). Toplumun ve ülkenin geliştirilmesi ise ancak öğretim programlarının geleceği öngörebilecek ve onun koşullarını geliştirebilecek bireyler yetiştirebilmesine bağlıdır (Gömlüksiz, 2007; Pintó, 2005;). Bu durum öğretim anlayışında, ders içeriklerinde ve program oluşturmada yeniliklerin olmasını kaçınılmaz hale getirmektedir (Altun ve şahin, 2009). Nitekim daha etkilisini ve kalitelisini geliştirmek için öğretim programlarında yeniliklere gidilmesi sürekli olarak devam etmektedir.

Program geliştirme, eğitim süreciyle ilgili bütün koşulların, bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli geliştirilmesidir (Varış, 1996). Program geliştirme, kapsamlı ve sürekli devam eden bir süreçtir (Demirel, 2008). Erden (1998) bu kapsamlı süreci “öğretim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve bunun sonucunda yeniden düzenlenmesi” olarak tanımlamıştır. Bu bakımdan öğretim programları bilimsel, sistematik, koordineli ve nitelikli bir şekilde geliştirilmelerinin yanında sürekli ve aktif olarak değerlendirilmelidirler (Özdemir, 2009). Böylelikle öğretim programlarının gelişmesinde veya yenilenmesinde süreklilik sağlanmaktadır. Ayrıca uygulanan öğretim programlarının etkililiği hakkında karara varılmaktadır (Taşdemir ve diğ., 2018). Çünkü yürürlükte olan bir öğretim programını güncellemek için öncelikle ne derece etkili olduğunun incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekir (Varış, 1996). Bu değerlendirme öğretmenlerin uygulamalar sonucundaki görüşlerine göre gerçekteştirilmelidir (Baş, 2016). Aksi takdirde geliştirilen her yeni öğretim programı kapsamlı bir eğitim reformu olarak sunulmaktadır (şahin, 2009). Bunun sonucunda eğitimdeki sorunların temel sebebinin mevcut öğretim programı olduğu ve bunun ancak yeniden program geliştirmeyele çözüleceği algısı oluşturulabilmektedir. Yani her program geliştirme sürecinde, mevcut programlar başarısız olarak ilan edilebilmektedir. Oysa ki bu durumun temel sebebi, öğretim programlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının kısa süreli olmasıdır (Gelen ve Beyazıt, 2007). Bu bakımdan öğretim programlarının uzun süreli uygulamalar sonucunda elde edilen çıktıların değerlendirilmesi sonucunda güncellenmeleri gerekmektedir.

Her ülkede olduğu gibi Türkiye’de de çağın gereksinimlerini yakalamak amacıyla öğretim programı geliştirme ve güncelleme çalışmaları gerçekteştirilmektedir. Bilindiği üzere ülkemizde ilk program geliştirme çalışması eğitim kuramcısı John Dewey’in katkılarıyla 1924 yılında yapılmıştır. Bu program sırasıyla 1926, 1936, 1939 ve 1948 yıllarında güncelleştirilerek iyileştirilmeye çalışılmıştır (Akinoğlu, 2005). 1960’lı yıllara gelince köklü değişiklikler yapılarak geliştirilen program 1968 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu mevcut program anlayışı üzerinde 1980 ve 1990’lı yıllarda da birtakım değişiklikler gerçekteştirilmiştir. 2005 yılında ise, öğretim programlarında öğrenci merkezli yaklaşım benimsenerek ve özellikle yapılandırmacı kuram ile çoklu zekâ kuramı esas alınarak köklü değişikliğe gidilmiştir. Bu programda 2009 ve 2013 gibi yıllarda özellikle dersler bazında bazı değişiklikler gerçekteştirilmiştir. İlkokul öğretim programlarında son olarak 2015 yılında ciddi değişiklikler yapılmıştır. Programda değer ve değerler eğitime vurgu yapılmış ve bu kavramlar programın odak noktasına konulmuştur. Ayrıca 2015 öğretim programında uygulanmakta olan programa göre sadeleştirilmeye gidilmiş ve derslerdeki kazanım sayıları önemli derecede azaltılmıştır. Hayat Bilgisi dersinde üç temanın yerine altı ünitenin yer alması ve ilk okuma yazma sürecinde harflerin öğretim sırasının değişmesi programın getirdiği dikkat çekici yeniliklerdendir. Bu programa ilişkin ise 2016, 2017 ve 2018 yıllarında güncellemeler gerçekteştirilmiştir. Özellikle 2017 yılında ilkokul öğretim programında bitişik eğik el yazısından vazgeçilmesi gibi köklü değişimler olmuştur. Bu öğretim programı 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulmuştur. Bu programda 2018 yılında da birtakım değişiklikler öngörölmüş, gerçekteştirilmiş ve programın 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanması kararlaştırılmıştır. Özetle ülkemizdeki öğretim programları geliştirme sürecinin tarihçesine bakıldığında önceki yıllarda öğretim programlarının uzun süreli olarak uygulandığı fakat 2000’li yıllardan sonra kısa süreli aralıklarla değiştirildiği veya güncellendiği görölmektedir.

Ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarına, yürüten birimler arasında kopukluk ve iletişimsizlik olması, ihtiyaç tespitlerinin ve pilot uygulamaların yeterince yapılmaması, komisyon çalışmalarının sistemsiz bir şekilde gerçekteşmesi noktalarında eleştiriler getirilmektedir (Altun ve şahin, 2009). Oysaki program geliştirmenin masa başında bazı konuların çıkarılıp onların yerine yeni konuların eklenmesi şeklinde yapılmaması gerekliliği Gelen ve Beyazıt (2007)’in çalışmalarında da üzerinde durulan bir konudur. Bu şekilde eğitimde gerekli temeller

oluşturulmadan bireylere bağlı olarak geliştirilen öğretim programları farklı bölgelerdeki öğrencilerin ihtiyacını ve beklentisini yeterince karşılayamamakta (Yüksel, 1998), uygulayıcısı olan öğretmenlerin işlerini daha karmaşık ve ağır hale getirebilmekte (Lau, 2001) ve bazen kaos ortamı oluşturabilmektedir (Altun ve Şahin, 2009). Çünkü program geliştirme, ekip çalışması ve katılımı gerektirir (Varış, 1996). Bu ekibin en önemli üyesi ise, programın uygulanmasında daha fazla sorumluluğu olan öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenler, program geliştirme sürecinde daha fazla söz hakkına sahip olmalıdırlar. Bunun yanında öğretim programlarının daha sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için okul yöneticilerinin de programlara liderlik edebilmesi, ona ilişkin planlar yapabilmesi ve kararlar alabilmesi gerekir (Yar Yıldırım, 2018). Bu bakımdan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğretim programlarına ilişkin bilgilerinin ve düşüncelerinin ciddi önem taşıdığı ifade edilebilir.

Öğretim programları, öğretmenlerin bu yönde uyarımı ve isteğiyle geliştirilmelidir (Varış, 1996). Çünkü öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin görüş ve inançları (Tutkun ve Aksoyalp, 2010; Gömleksiz, 2007; Yıldırım, Kandemir, Çınar ve Durak, 2017) ve uygulamalardan edindikleri tecrübeler programların etkili ve başarılı bir şekilde geliştirilmesinde, uygulanmasında, yürütülmesinde ve değiştirilmesinde oldukça önemli bir role sahiptir (Yüksel, 1998). Yüksel'e göre, etkili ve başarılı bir öğretim programı geliştirmek için öğretmen, yönetici ve veli gibi eğitimin tüm paydaşlarının sürece katılımı sağlanmalıdır. Bu paydaşlar öğretim programlarının gelişiminde kritik roller oynayabilirler (Oliva ve Gordon, 2018). Bu bağlamda özellikle program geliştirmede en temel grup olan öğretmenlerin sürecin her aşamasında yer almaları gerekir (Doll, 1996; Karakuş ve Mengi Us, 2014; Oliva, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2013). Fakat ülkemizde program geliştirme çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı'nın kararıyla ve kontrolüyle merkezîyetçi bir şekilde gerçekleştirilmekte, eğitimin bütün paydaşlarının katılımı sağlanamamakta (Ersoy, 2007; Kahramanoğlu, 2017) ve okullara, öğretmenlere ve uzmanlara yeterince rol verilmemektedir (Akpınar, 2012). Nitekim öğretmenler kendi görüşlerinin alınmamasından dolayı programların doğru ve sağlıklı bir şekilde geliştirilmediğini ve değerlendirilmediğini düşünmektedirler (Karakuş ve Mengi Us, 2014).

İlgili alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde ülkemizde öğretim programlarına ilişkin bazı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bir bölümü 2005 öğretim programının incelenmesi (Bukova Güzel ve Alkan, 2005; Gelen ve Beyazıt, 2007; Hazır Bıkmaz, 2006), öğretmenlerin bu programa ilişkin görüşlerinin (Altun ve Şahin, 2009; Gömleksiz, 2007; Güven, 2008; Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer, 2007) ve karşılaştıkları sorunların (Karacaoğlu ve Acar, 2010) belirlenmesi üzerinedir. Çalışmaların diğer bir bölümü ise öğretim programlarını değerlendirmeye (Demirtaş, 2017; Karakuş ve Mengi Us, 2014; Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016; Özdemir, 2009) yöneliktir. Alanyazında öğretim programına ilişkin ilkökul düzeyinde dersler bazında araştırmalar (Aydın, 2017; Şahin, 2009; Taşdemir ve diğ., 2018; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Yıldırım ve diğ., 2017) da bulunmaktadır. Fakat eğitimin önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin (Baş, 2016; Yüksel, 1998) ve okul yöneticilerinin (Yar Yıldırım, 2018) program geliştirme sürecine katılmalarına ilişkin çalışmalar ise çok sınırlıdır. Bu paydaşların birlikte yer aldığı tek bir araştırmaya rastlanılmıştır (Gökçe, 1993) ve bu araştırma da ortaöğretim düzeyindedir. Öğretim programlarına ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin birlikte incelendiği ilkökul düzeyinde araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Ayrıca öğretim programlarında 2015 yılından sonra yapılan güncellemelere yönelik çalışmalar (Aydın, 2017; Taşdemir ve diğ., 2018; Yıldırım ve diğ., 2017) da oldukça sınırlıdır. Bu yönüyle alan yazında bir boşluk olduğu ve bu araştırmanın bunu giderme çabası olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin ilkökul programlarının güncellenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin ilkökul programlarının sık değişmesine, program geliştirme sürecine ilişkin görüş ve önerileri derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

İlgili alanyazın değerlendirildiğinde öğretim programlarına ilişkin görüşlerin incelendiği araştırmaların çoğunun çalışma grubunu öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Çalışma grubunda sınıf öğretmenlerinin yanında okul yöneticilerinin de yer alması bakımından bu araştırmanın zenginlik içerdiği ve önem teşkil ettiği ifade edilebilir. Ayrıca öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin ve uygulanmasını sağlayan okul yöneticilerinin güncellemelere ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin önemli olduğu belirtilebilir.

Bu araştırmada katılımcı sınıf öğretmenleri, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin en az 12 yıllık mesleki yaşantılarının bulunmasına dikkat edilmiştir. Çünkü Türkiye'de öğretim programları özellikle 2005 yılından itibaren sıklıkla güncellenmektedir. Böylece katılımcı sınıf öğretmenlerinin son yıllarda güncellenen bütün programlara ilişkin tecrübelerinin olması sağlanmıştır. Araştırma bu yönüyle ilgili alanyazın açısından önem arz edebilir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada katılımcıların bakış açısına odaklanmak ve düşüncelerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2010; Ekiz, 2015). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden ise durum çalışması işe koşulmuştur. Bu yöntemde araştırmacı bir durum üzerine yoğunlaşarak  n yargısız bir Şekilde var olanı anlamaya ve betimleyici sorular kullanarak derinlemesine bilgiler elde etmeyi amaçlar (Baxter ve Jack, 2008; Ekiz, 2015; Johnson ve Christensen, 2014; Stake, 1995; Wellington, 2000; Yin, 1994). Bu amaca yönelik olarak araştırmada durum çalışmasının işe koşulmasıyla sınıf  ğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin programların güncellenmesine ilişkin algılarının detaylı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan sınıf  ğretmenlerinin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ‘ol t örnekleme’ yöntemi tercih edilmiştir. Ol t  rnekleme yöntemi, araştırmacılara konuya ilişkin veri toplama sürecinde belirli ol tler tanımlayabilme fırsatı vermektedir (Şimşek ve Yıldıırım, 2011). Bu bakımdan çalışmanın bağlamına ilişkin resmi daha iyi çizebilmek adına, özellikle 2005 yılından itibaren  ğretim programlarında gerçekleştirilen güncellemelerin çok olmasından dolayı, sınıf öğretmenleri belirlenirken, katılımcıların en az 12 yıllık mesleki deneyime sahip olmalarına ve dikkat edilmiştir.

Çalışmanın bir diğer katılımcı grubunu oluşturan okul yöneticilerinin belirlenmesinde ise ‘kolay ulaşılabilir örnekleme’ yöntemi tercih edilmiştir. Bu bakımdan okul yöneticileri kolay ulaşılabilecek olmasının yanında çalışmaya katılmaya gönüllü, istekli olacak Şekilde belirlenmişlerdir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 1
Katılımcıların  zellikleri

Kod	Görev Süresi (yıl)	Mezun Olunan Fakülte Türü	�ğrenim Durumu	Program Komisyonlarına Katılma Durumu
Sınıf �ğretmenleri				
S�1	21	Mühendislik fakültesi	Lisans	Hayır
S�2	15	Eğitim fakültesi	Lisans	Hayır
S�3	15	Eğitim fakültesi	Lisans	Hayır
S�4	24	Fen-edebiyat fakültesi	Lisans	Hayır
S�5	17	Eğitim fakültesi	Lisans	Rapor hazırlama süreci
S�6	20	Ziraat fakültesi	Lisans	Evet (2004)
S�7	12	Eğitim fakültesi	Yüksek lisans	Tanıtım alışmaları
S�8	12	Eğitim fakültesi	Doktora	Hayır
S�9	13	Eğitim fakültesi	Lisans	Hayır
S�10	31	�ğretmen okulu	ön lisans	Rapor hazırlama süreci
Okul Yöneticileri				
OY1	16	Eğitim fakültesi	Lisans	Rapor hazırlama süreci
OY2	12	Eğitim fakültesi	Lisans	Hayır
OY3	25	İlahiyat fakültesi	Lisans	Hayır
OY4	15	Eğitim fakültesi	Lisans	Hayır
OY5	13	Eğitim fakültesi	Yüksek lisans	Hayır

Yukarıdaki tabloda da g r ld ği üzere, çalışmanın katılımcılarını eğitim fakültesi mezunu olmasının yanında, farklı fak lterlerden mezun olmuş, ön lisans düzeyinden doktora düzeyine kadar eğitim seviyesine sahip ve program değiştirme komisyonlarının çeşitli aşamalarında görev almış yahut herhangi bir komisyonda yer almamış olmak üzere, farklı özelliklere sahip sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Bu noktada araştırmacılar tarafından farklı özelliklere sahip bireylerden geniş bir aı yakalayıp, program güncellemelerine ilişkin ayrıntılı betimlemelere ulaşılması hedeflenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında öncelikle araştırmacılar tarafından alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. İncelemeler neticesinde sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin öğretim programlarının güncellenmesine ilişkin derinlemesine görüşlerini alabilmek amacıyla çok sayıda taslak görüşme sorusu hazırlanmıştır. Taslak sorular üzerinde tartışıldıktan sonra dil bilgisi alanında bir ve program geliştirme alanında doktora derecesine sahip iki akademisyene gönderilmiş ve uzman incelemesinden gelen dönütler doğrultusunda sorulara ilişkin uzlaşmaya varılmıştır. Hazırlanan görüşme sorularının işlerliği ve açıklığını belirleyebilmek adına iki sınıf öğretmeni ve bir okul yöneticisi ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Nihai görüşme formu “Sizce şu an uygulanan program ülkemizin ihtiyaçlarına cevap verebiliyor mu? Neden?”, “Öğretim programlarını değiştirme kararı sizce hangi gerekçelerle verilmektedir? Eğitim paydaşlarının bu konuda fikirlerinin alındığını düşünüyor musunuz? Niçin?” gibi sorular içermektedir.

Veri Toplama ve Analiz Süreçleri

Araştırmada katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, kendilerinin tercihlerine ve izin verme durumlarına göre ses kayıt cihazı ile veya araştırmacıların not almasıyla kaydedilmiştir. Kayıt altına alınan bu veriler, araştırmacılar tarafından transkript edilmiştir.

Araştırmanın verileri, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin kullanılmasıyla, benzer anlamlar bir araya getirilerek kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Son olarak veriler, tablolar halinde sunulmuştur. Tablolar, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinden örnek alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin ilkökul programlarının güncellenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, sınıf öğretmenlerine ilişkin veriler beş tema altında ve her bir temaya ilişkin kategoriler oluşacak şekilde sunulmuştur. Okul yöneticilerinden elde edilen veriler ise dört tema ve ilgili temalara ilişkin kategoriler halinde sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkökul programlarının güncellenmesine ilişkin görüşleri; programların değiştirilme nedenleri, değiştirilen programların tanıtım sürecine ilişkin görüşleri, öğretim programlarının güncellenmesine yönelik önerileri, genel itibari ile değiştirilen öğretim programlarına ilişkin görüşler ve mevcut (2017) öğretim programına yönelik görüşler şeklinde olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Temalar ve temalara ilişkin kategoriler, öğretmenlerin kodları ve kategorilerin frekansları aşağıda tablo 2,3, 4, 5 ve 6’da sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2
Programların Değiştirilme Nedenlerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin Görüşleri	Öğretmenlerin Kodları	f
Çağın ihtiyaçları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10	6
Siyasi temelli / İdeolojik	Ö8, Ö9, Ö10	3
Öğrencilere değer bilinci kazandırma	Ö4, Ö7, Ö10	3
Belirli bir ölçüt yok	Ö1, Ö6	2
Öğretmen, veli ve toplum görüşleri	Ö2, Ö5	2

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcı sınıf öğretmenleri öğretim programlarının değiştirilmesinde çağın ihtiyaçlarının ($f = 6$) neden olduğuna sıklıkla değinmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin Ö3 kod adlı katılımcı “İçinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçlarına göre yapılmaya çalışıldığını düşünüyorum. Çağa ayak uydurma ve yenilikleri yakalamak için herhalde bu kadar sık değişiklik oluyordur.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri öğretim programlarının siyasi temelli ve öğrencilere değer bilinci kazandırma gayesiyle değiştirilmesinin yanında ($f = 3$), herhangi bir nedeni olmadan yahut öğretmen, veli ve toplum paydaşları kaynaklı değişikliklerin olduğuna da ($f = 2$) değinmişlerdir. Ö9 kod adlı katılımcı, öğretim programlarının değiştirilmesinde siyasi temelli nedenlerin olduğuna değinirken; düşüncelerini “İdeolojik. Hükümetlerin genel oluşturmak istediği toplum yapısının eğitim programlarına yansımaları olarak değerlendiriyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Bu görüş

farklılıklarından yola çıkarak, programların güncellenme sebebine ilişkin öğretmenlere yeterince açıklama yapılmadığı belirtilir.

Tablo 3
Öğretim Programlarının Tanıtımlarına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin görüşleri	�ğretmenlerin Kodları	f
Güncellenen programlar yeterince tanıtılmıyor.	�1, �2, �4, �5, �6, �8, �9, �10	8
Genelgelerle �ğreniyorum.	�1, �3, �5, �6, �9	5
Medya, sendika aracılığıyla haberdar oluyorum.	�2, �4, �5, �8, �10	5
İnternet	�6, �9	2
Yeterince tanıtıldığını düşünüyorum.	�3, �7	2

Katılımcı sınıf  ğretmenlerinin değiştirilen  ğretim programlarından ne şekilde haberdar olduklarını, bu tanıtımların yeterli olup olmadığını betimlemek üzere yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu güncellenen programlardan yeterince haberdar olmadıklarını ($f = 7$) belirtmişlerdir.  8 kod adlı  ğretmen görüşlerini “*Yeterince anlatılmıyor. Yani anlatılmıyor. Çünkü bilimsel temellerden uzaklaşan bir şeyi mantığa uygun anlatmak zordur. Değiştirenler bile zamanla hata yaptığını anlıyor.*” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise programların geliştirilme sürecinde değil de güncellemeler tamamlandıktan sonra genelgelerle ya da medya, sendika aracılığıyla haberdar olduklarını ($f = 5$) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları internet aracılığı ile güncellemelerden haberdar olduklarını belirtirken; sadece iki  ğretmen programların yeterince tanıtıldığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden  2 kodlu katılımcı görüşlerini “*Bence yeterince tanıtılıyor. Çünkü değişiklikler konusunda gerekli konferansların ve bilgilendirmelerin yapıldığı kanaatindeyim.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu iki  ğretmen birinin, program tanıtım sürecinde görev almış olmasının sürecin yeterliliğine ilişkin görüşlerini etkilemiş olabilmesinden yola çıkarak; öğretmenlerin programların güncelleme, rapor hazırlama yahut tanıtım süreçlerinde daha aktif katılımının sağlanarak,  ğretim programlarının tanıtılmasına yönelik eleştirilerin de bertaraf edilebileceği ve ortak bir konsensüs yaratılabileceği düşünülebilir.

Tablo 4
Öğretim Programlarının Geliştirilmesine Yönelik  neriler

Öğretmenlerin Görüşleri	�ğretmenlerin Kodları	f
Genel bir ereve olmalı	�1, �2, �3, �4, �5, �7, �9	7
ağa uygun olmalı	�3, �4, �5, �6, �7, �8, �10	7
Öğretmenler sürece daha çok dahil edilmeli	�2, �5, �6, �7, �10	5
Siyasi bağlardan uzak tutulmalı	�8, �6, �9, �10	4
Milli ve manevi değerler ön planda tutulmalı	�1, �7, �10	3
Üretim odaklı programlar hazırlanmalı	�1, �7, �8	3
Ayrıntılı (kazanım, yöntem, teknik vs.) program hazırlanmalı	�6, �9	2

Katılımcı sınıf öğretmenleri,  ğretim programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler kapsamında  ğretim programlarının genel bir ereve halinde ($f = 7$) ve çağa uygun ($f = 7$) olması gerektiğine sıklıkla değinmişlerdir. Buna ilişkin  7 kod adlı katılımcı “*şimdi bunlar değişiyor, sonuçta ne değişiklik yapıldı söylenecek. Bu hani öğretmene anlatılacak ama tamamen öğretmenin de yaratıcılık tarafı var. Ona da bırakılacak, tamamen robot gibi program yükle, gelsin bulsun değil. Zaten buna da ihtiyacı yok hiçbir öğretmenin bunun eğitimi almış zaten.*” şeklinde görüşlerini ifade ederken,  ğretim programlarının öğretmenlerin özgünlüğünü de katabileceği şekilde bir diğer deyişle genel bir ereve halinde hazırlanması gerektiğine değinmektedir. Aynı katılımcının görüşlerinde, çağa uygun şekilde güncellenen Fen Bilimleri dersi  ğretim programının dünya ve evrene ilişkin konularla başlamasının, öğrencilerin derse yönelik ilgisini arttırdığı belirtilmektedir. Ayrıca  6, “*Mevcut programla çalışmış  ğretmen görüşleri son derece değerlidir. Programın eksik ya da hatalı bölümlerini en iyi öğretmenler tespit edebilir.*” sözleriyle, öğretmenlerin sürece daha çok dahil edilmesinin önemini gözler önüne sermektedir. Kısacası  ğretim programlarının öğretmenlerin daha fazla katılımıyla, uygulamada onlara esneklik taniyacak ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte hazırlanması gerektiği ifade edilebilir.

Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin bazıları programların değişme sıklığının mevcut programın çıktılarının görülmeden yapılmasından kaynaklı gereksiz sıklıkta olduğuna değinirken;  10 kod adlı katılımcı görüşlerini “*Biz mesela eski tip  ğretmeniz. Planımızı programımızı yıllık her şeyimizi kendimiz yazarız.*”

Nereden buluruz, yönetmelikten. Hiç planın yok gelmişsin okula, bence hiç önemli değil. Çünkü biliyorsun ne yapacağını. Ama şu anda bilmiyorsun ne yapacağını. Sen mi öğreneceksin, çocuğa mı öğreteceksin. İşte problem burada. Sürekli değişince öğretmen de nasılsa yine değişir diye birinin yaptığını alıyor.” ve Ö6 kod adlı katılımcı “Bir çocuk ancak üniversiteden mezun olduğunda, tabii tutulduğu sistemin başarılı olup olmadığını görebiliriz. Sistemin bütününe değiştirmek bir ihtiyaç değil, amaçlı bir çalışmadır diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar, olumsuz yönünün olumlu yönünden fazlaya da olumlu yönünün olumsuz yönünden fazla olduğuna ilişkin görüşler de belirtmişlerdir. Ö4 kodlu katılımcı görüşleri “Burada öğretmene külfetten ziyade öğretmen bir programa alışıyor, birkaç yıl devam ediyor, değişiyor ve al baştan oluyor. Tabii burada illaki deneme, tecrübe edilme ve bizim görüşlerimiz doğrultusunda programları ele alma vardır. Yani olumlu yönleri olduğu gibi, olumsuz yönleri de var. Açıkçası benim açımdan olumlu yanları daha ağır basıyor. Özellikle kazanım sayısının azaltılmasını ve işlenen bazı kazanımlarda değişikliğe gidilmesini olumlu buluyorum.” İlgili tabloda görüldüğü üzere olumlu yönünün fazla olduğunu düşünen üç öğretmenden ikisinin programların güncellenmesinde rapor hazırlama ya da tanıtım çalışmalarında yer alan öğretmenler olmaları, programa ilişkin duyuşsal açıdan da daha yüksek motivasyona sahip olmalarına neden olabileceği ve bu durumun programların değişme sıklığına yönelik bakış açılarını etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

Tablo 5
Programların Değişme Sıklığına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin Görüşleri	Öğretmenlerin Kodları	f
Sistemin çıktısı görülmeden gereksiz bir şekilde değişiyor.	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10	5
Olumsuz yönü, olumludan fazla	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9	4
Olumlu yönü, olumsuzdan fazla	Ö4, Ö5, Ö7	3

Tablo 6
2017 Öğretim Programına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin Görüşleri	Öğretmenlerin Kodları	f
Kazanımların sadeleştirilmesini olumlu buluyorum.	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	5
Kitaplar programla tam uyumlu olmalı	Ö2, Ö5, Ö7, Ö10	4
Eski programların tekrarı niteliğinde	Ö3, Ö4, Ö5	3
Okuma metinleri düzenlenmeli (Kısa, eğlenceli vb.)	Ö1, Ö6, Ö10	3
Harf öğretimindeki grup/ses sırası netlik kazanmalı	Ö4, Ö6, Ö10	3
Matematik kazanımları daha üst düzey olmalı	Ö6	1
Dilbilgisi kazanımları dahil edilmeli	Ö6	1

Tablo 6’da katılımcı öğretmenlerin 2017 yılında güncellenen öğretim programlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinden bazıları gerçekleştirilen görüşmelerde 2017 yılında güncellenen öğretim programlarında yapılan sadeleştirmeleri olumlu bir gelişme olarak görürken ($f = 5$), bazı öğretmenler özellikle ders kitaplarının programlarla uyumlu şekilde hazırlanması gerektiğine ($f = 4$) değinmişlerdir. Ö1 kodlu katılımcı görüşlerini “Bariz bir değişiklik yok. Sadece tema ve ünitelerin ya da belirli kavramların adı değiştirilmiş. Bazı dersler kazanım sayısı azaltılmış ya da bazı kazanımlar birleştirilip, tek kazanım yapılmış. Bu durumun ise olumlu olduğunu düşünüyorum. Bu duruma ilişkin görüşlerimi de şubat ayında yapılan ankette belirttim.” ve Ö5 kodlu katılımcı “Program tanıtımlarında öğrenci merkezliliğe, onların yaratıcılığına vurgu yapıyor fakat kitaplar gelince buna pek de uygun olmadığını görüyoruz. O zaman söylenen ile yapılan bambaşka oluyor. Bize siz fikrinizi söylemeyin öğrenciye söyletin diyorlar ama bakınca programın ona göre hazırlanmadığını görüyoruz. Anlatılanlar ile kitapta uygulananlar aynı olmuyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmelerin analizi neticesinde, ilkokullarda görev yapmakta olan yöneticilerin görüşlerinin programların güncellenmesinde dikkate alınan özellikler, programın güncelleme sürecine ilişkin eleştiriler, programların güncellenmesine ilişkin öneriler ve mevcut programa ilişkin görüşler şeklinde dört tema oluşturulmuştur. Temalar ve onlara ilişkin kategoriler, yöneticilerin kodları ve kategorilerin frekansları aşağıda tablo 7, 8, 9 ve 10’da sunulmuştur.

Okul yöneticilerinin öğretim programlarının güncellenme nedenlerine ilişkin görüşlerinde özellikle yetkililerin değişiklik kararı nedeniyle ilişkilendirecek şekilde görüş bildirdikleri ($f = 3$) belirlenmiştir. Y5 kod adlı okul

yöneticisi bu kategoriye ilişkin görüşlerini “...bakanlığın şeyi böyle yani diyorum ya, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı var, ne bileyim yani komisyonları var. Kitap yazan arkadaşlar var, akademisyenler var. Demek ki bunlar bir araya geliyor, değerlendiriyorlar...” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca çağa ayak uydurma, öğrencilere değer bilinci kazandırma, programların yoğun oluşu ve öğrencilerin ihtiyaçları kategorilerine ilişkin ikişer frekans ($f = 2$) ortaya çıkmıştır. Programların güncellenmesinin nedenleri olarak toplumun beklentileri, programların yetersiz bulunması ve öğretmenlerin taleplerinin dikkate alındığını belirten öğretmenler de verilerin analizi neticesinde ortaya çıkmıştır ($f = 1$). Eğitim paydaşlarının programların güncellenme gerekçesine yönelik görüşlerinin bu denli farklılaşmasında kendilerine ne sebeple değişiklik yapıldığına ilişkin yeterince açıklama yapılmamasının etkili olduğu belirtilebilir.

Tablo 7
Programların Güncellenme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Yöneticilerin Görüşleri	Yönetici Kodları	f
Yetkililerin değişiklik kararı	Y2, Y4, Y5	3
Çağa ayak uydurma isteği	Y1, Y3	2
Öğrencilere değer bilinci kazandırma	Y4, Y5	2
Programların yoğun oluşu	Y3, Y5	2
Öğrencilerin ihtiyaçları	Y1, Y5	2
Toplumun beklentileri	Y4	1
Programların yetersiz bulunması	Y3	1
Öğretmenlerin talepleri	Y1	1

Tablo 8
Programların Güncellenme Sürecine İlişkin Eleştiriler

Yöneticilerin Eleştirileri	Yönetici Kodları	f
Programlar çok sık değiştiriliyor.	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5	5
Görüşlerimiz yeterince alınmıyor.	Y2, Y3, Y4	3
Güncellemeler öncesi yeterince bilgi verilmiyor.	Y1, Y2, Y4	3
Güncellenen programlar yeterince tanıtılmıyor.	Y1, Y2, Y4	3
Okuma-yazma sisteminin yanlış olduğunu düşünüyorum.	Y2, Y4	2

Öğretim programlarının güncellenme sürecine ilişkin okul yöneticilerinin tamamı ($f = 5$) değişikliklerin çok sık gerçekleştirildiğine değinmişlerdir. Buna ilişkin en kapsamlı görüş Y5 kod adlı okul yöneticisinin “Ama ürün mesela, ürünü ortaya koyuyoruz, sonuçlar da çıktıklarını da görmemiz lazım değil mi? Bu anlamda hani nasıl ifade edeyim. Yani çok acele etmemek lazım yani biraz diyorum ya zamana bırakmak lazım.” sözlerinde ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin görüşleri farklı kategoriler altında kategorize edilmiş olsa dahi katılımcıların öğretim programlarının güncellenme öncesinde, sırasında ya da sonrasında tanıtılmasında ve görüş alınmasında yetersizlikler olduğuna değinmelerinin yanında, okuma yazma sisteminin ilgili programda da sorunlar içerdiğine değinen okul yöneticileri ($f = 2$) olduğu da görülmektedir.

Tablo 9
Programların Güncellenmesine Yönelik Öneriler

Yöneticilerin Görüşleri	Yönetici kodları	f
Öğrencilerin seviyeleri dikkate alınmalı	Y1, Y2, Y3, Y5	4
Milli ve manevi değerler ön planda tutulmalı	Y1, Y3, Y4	3
Genel bir çerçeve şeklinde hazırlanmalı	Y1, Y4, Y5	3
Öğretmenlerle birlikte hazırlanmalı	Y2, Y4	2
Bütün detaylara yer verilmeli	Y2, Y3	2
Toplumun ihtiyaçlarına yönelik olmalı	Y1	1
Evrensel insan haklarını benimsemeli	Y3	1
Sosyal ve kültürel faaliyetlere yer verilmeli	Y5	1
Üretim odaklı olmalı	Y5	1

Öğretim programlarının güncellenmesine yönelik önerilere ilişkin Tablo 9'a bakıldığında; okul yöneticilerinin program güncelleme aşamasında öğrenci seviyesine uygunluğun gözetilmesine ($f = 4$), milli ve manevi değerlerin ön planda tutulmasına ($f = 3$) ve genel bir çerçeve şeklinde sunulmasına ($f = 3$) sıklıkla değindikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin Y5 kod adlı okul yöneticisi öğrencilerin yaş seviyesinin dikkate alınması gerekliliğine değinirken “*Öğrencilerin yaş seviyesi önemli öğrenciyi fazla yormayacak... Yormayacak derken, dinlendirecek etkinliklerle beraber ulaştıracak oyunlaştırmalarla gibi şeyler olabilir yani.*” sözlerine yer vermiştir. Ayrıca önerilerini “*Evrensel insan haklarına, milli ve manevi değerlere bağlı kalmak şartıyla tüm gelişim ve ilerlemelerin dikkate alınması gerekir. Programlar, bu gelişimler üzerine kurulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve kavrama kabiliyetlerini göz önünde bulundurulmalıdır.*” şeklinde ifade eden Y3 kod adlı katılımcının evrensel insan haklarına vurgu yapmasının dikkat çekici bir görüş olduğu düşünülebilir.

Tablo 10
2017 Öğretim Programına İlişkin Görüşler

Yöneticilerin Görüşleri	Yönetici Kodları	f
Kazanım yoğunluğunda değişim	Y1, Y2, Y3, Y5	4
Ülke ihtiyaçlarına kısmen cevap verecektir.	Y1, Y3	2
Beklentilere cevap vermeyecektir.	Y2, Y4	2
Değerler eğitimi ön planda	Y1, Y5	2
Anlamaya yönelik faaliyetleri az	Y4	1

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde 2017 öğretim programına ilişkin görüşleri 6 kategori altında değerlendirilebilecek şekilde analiz edilmiştir. Okul yöneticileri özellikle kazanım yoğunluğunda değişimler olduğuna ($f = 4$) ve ülke ihtiyaçlarına kısmen olsa da cevap vereceğine ($f = 2$) ve beklentileri karşılamayacağına ($f = 2$) değinmişlerdir. Bu duruma ilişkin en kapsamlı görüşü Y1 kodlu katılımcı “*Bazı sınıf düzeylerinde kazanım sayıları artarken, bazılarında sadeleştiğini gördüm. Değerler eğitimine daha çok dikkat çekildiğini ve önem verildiğini gördüm. Bunun sonucunda artık okullarda “Değerler eğitimi” öğrenci kulübü de var. Bence ihtiyaçlara kısmen cevap verecektir. Fakat bu programda zamanla ihtiyaçlara cevap vermeyebilir ve değişebilir.*” şeklinde ifade etmiştir. Y2 kodlu katılımcı ise görüşlerini “*En önemli iki değişiklik el yazısı yerine düz yazı geldi ve harflerin verilmiş sırası değişti. Sınıfların kazanım sayılarında artış ya da azalmalar var. Yeni program beklentilere tam olarak cevap vermeyecektir. Yine değişecektir. Çünkü bu programı öğretmenler hazırlamadı. Yerden bitme değil, tepeden inme bir program. Ayrıca biz program yapıcı değiliz, uygulayıcıyız. Hazırlanan programların hepsinin, öğretmenlerimizin üstün becerileri sayesinde uygulandığını düşünüyorum.*” şeklinde belirtmiştir. Okul yöneticilerinin yeni programa ilişkin görüşlerinin, uygulama sürecinde yer almamalarından dolayı daha genel ve tahmine dayalı olduğu ifade edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin programların güncellenmesinde özellikle çağın ihtiyaçlarının ve onu yakalamanın etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Nitekim yetkililer öğretim programlarını bu amaç doğrultusunda güncellemektedirler (Altun ve Şahin, 2009; Çubukçu, 2008; Ekiz, 2012; Gömleksiz, 2007; Kahramanoğlu, 2017; Pintó, 2005). Araştırmada bazı öğretmenlerin ise, öğretim programlarının yetkililerin ideolojik kararlarıyla değiştirildiğini düşündükleri görülmüştür. Bazı araştırmacılar (Ersoy, 2007; Kahramanoğlu, 2017; Şahin, 2009; Yüksel, 1998) da böyle düşünmektedirler ve bu merkeziyetçi anlayışı eleştirmektedirler. Ayrıca çalışmada çok az katılımcının öğretim programlarının öğretmenlerden gelen talepler doğrultusunda değiştirildiğini düşünmeleri dikkat çekicidir. Çünkü öğretim programlarının öğretmenlerden gelen istek üzerine geliştirilmeleri gerekir (Varış, 1996). Nihayetinde öğretim programlarının etkililiğine en iyi uygulayıcısı olan öğretmenler karar verebilir. Özetle sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin öğretim programlarının güncellenme nedenlerine ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Bu duruma ise, yetkililerin programların değiştirilme nedenlerine ilişkin yeterince açıklama yapmamları neden olabilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun programların güncellenmesine ilişkin yeterince haberdar edilmediklerini, görüşlerinin alınmadığını ve tanıtım yapılmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Taşdemir ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmada yeni ilkökul öğretim programları hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmelerinin yetersiz olduğunu ve hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirlemişlerdir. Oysaki 2017 öğretim programları öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler gibi eğitim paydaşlarının internet üzerinden görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Öğretmenlerin bu şekilde

olumsuz görüş belirtmelerinde bu uygulamayı yeterli bulmamaları, görüşlerinin programlara aktarılmadığını düşünmeleri veya görüş bildirme sürecine nitelikli katılım göstermemeleri etkili olabilir. Ayrıca  ğretmenlerin 2005  ğretim programının tanıtımına ilişkin görüşleri de aynı doğrultudadır. Öğretmenlere göre bu programa ilişkin kendilerine uygulamadan çok teoriye yönelik kısa süreli seminerler verilmiş ve yeterince tanıtım yapılmamıştır (Altun ve şahin, 2009; Bukova Güzel ve Alkan, 2005; Güven, 2008; Hazır Bıkmaz, 2006; Karacaoğlu ve Acar, 2010). Bu durum  ğretim programlarının başarıya ulaşmasını g c leştirebilir.  nk   ğretmenlerin programlara ilişkin bilgi, inanç ve tutumları programların başarısında kritik öneme sahiptir (Gömleksiz, 2007; Tutkun ve Akosyalp, 2010; Yıldırım ve diğ., 2017).

Araştırma sonucunda hem sınıf  ğretmenlerinin hem okul yöneticilerinin  ğretim programlarının sıklıkla ve mevcut programın çıktılarının değerlendirilmeden güncellendiğini düşündükleri görülmüştür. Bu görüşe benzer şekilde Gelen ve Beyazıt (2007),  ğretim programlarının yürürlükte kalmasının kısa süreli olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim özellikle son birkaç yılda mevcut programlar kısa süreli olarak uygulanmakta ve yeterince değerlendirilmeden g ncellenmektedirler. Bu bakımdan öğretmenlerin eleştirilerinde haklı oldukları söylenbilir.  nk  mevcut programların daha uzun süreli uygulanmaları ve değerlendirilmeleri gerekir (Varış, 1996). Aksi takdirde bazı katılımcıların da belirttiği gibi program güncellemelerinin olumsuz etkileri olumlu etkilerinden çok daha fazla olabilmektedir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin ve sınıf  ğretmenlerinin  ğretim programlarının öğrencilerin seviye farklılıklarına yönelik ve genel bir  ereve şeklinde olmasını istedikleri belirlenmiştir. Collwill ve Carnel (2007) de programların bu şekilde olması ve öğretmenlere kendi yaklaşımlarını uygulamaya esneklik tanınması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna karşın bazı katılımcılar ise,  ğretim programında bütün detaylara yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüş ayrılıkları programlara yaklaşım, onu uygulama ve içeriğini zenginleştirme farklılıklarından kaynaklanabilir.

Araştırma sonucunda, sınıf  ğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin 2017  ğretim programını sade buldukları tespit edilmiştir. Nitekim Yıldırım ve diğerleri (2017), Türkçe Dersi  ğretim Programı kazanımlarının geçmişe nazaran azaldığını belirtmişlerdir. Bu sadeleşme yıllara göre karşılaştırma yapıldığında diğer derslerin  ğretim programlarında da gözlemlenebilmektedir. Ayrıca araştırmada mevcut  ğretim programının ülkenin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Bu soruya cevap bulabilmek ve daha sağlıklı karar verebilmek için mevcut programla öğrenim görmeye başlayan öğrencilerin en azından ortaöğretimden mezun olmalarına kadar beklenmesi gerekir. Böylece mevcut  ğretim programının etkililiği daha doğru bir şekilde değerlendirilebilecektir.

Araştırmanın bu sonuçları ve katılımcıların beklentileri doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Eğitimin paydaşlarına  ğretim programlarının güncellenme nedenlerine ilişkin daha detaylı açıklamalar yapılmalıdır.
- Program geliştirme sürecinin her aşamasında ( ncesi, esnası ve sonrasında) eğitimin bütün paydaşlarının katılımı sağlanmalı ve görüşleri dikkate alınmalıdır.
- Öğretim programları, daha uzun süreli denenerek ve  ıktıları değerlendirilerek güncellenmelidir.
- Öğretim programları, öğretmenlere görev yaptıkları çevrenin ve öğrencilerin özelliklerine göre esneklik sağlayabilecekleri genel bir  ereve niteliğinde hazırlanabilir.
- Mevcut programa ilişkin farklı bölgelerde çalışan eğitim paydaşlarının görüşleri alınabilir ya da geniş katılımlı bir tarama çalışması yapılabilir.

Kaynakça/References

- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Altun, T. ve Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 41-66. doi:10.7827/TurkishStudies.12476
- Baş, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 21-32. doi:10.15285/ebd.49293
- Baxter, P. ve Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bukova Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 385-425.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Collwill, J. ve Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: The experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37, 411-425.
- Çubukçu, Z. (2008). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Yay. haz.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 131-175). Ankara: Maya Akademi.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretimi planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4-özel sayı), 756-768. doi:10.19126/suje.388616
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process* (9th edition). Boston, MA: Allyn& Bacon.
- Ekiz, D. (2012). Öğretimle ilgili temel kavramlar ve program geliştirme. S. Çepni ve S. Akyıldız (Yay. Haz.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 11-41). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2007). İlköğretim programının (1-5. sınıflar) uygulanmasına ilişkin aile görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 727-763.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- Gökçe, E. (1993). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin program geliştirme etkinliklerindeki görev ve davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 69-82.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap. (Özgün çalışma, 2014)
- Kahramanoğlu, R. (2017). Okul temelli program geliştirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 29-36.

- Karacaoğlu,  . C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karakuş, M. ve Mengi Us, F. (2014). İlköğretimde program değerlendirmenin  ğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Pegem Eğitim ve  ğretim Dergisi*, 4(4), 1-22. doi:10.14527/140
- Kürüm Yapıcıoğlu, D., Atik Kara, D. ve Sever, D. (2016). Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve  ğretim alışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- Lau, D. C. (2001). Analysing the curriculum development process: Three models. *Pedagogy, Culture and Society*, 9(1), 29-44. doi:10.1080/14681360100200107
- Oliva, P. F. ve Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* (ev. Korkmaz,  .). Ankara: Pegem Akademi. ( zg n alışma, 2012)
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7th edition). Boston: Pearson.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2013). *Curriculum: Foundations, principles, an dissues* (6th edition). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill-Prentice Hall.
-  zdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme alışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
-  zpolat, A. R., Sezer, F.,  şg r,  . Y. ve Sezer, M. (2007). Sınıf  ğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin g r şlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 206-213.
- Pint , R. (2005). Introducing curriculum innovations in science: Identifying teachers’ transformations and the design of related teacher education. *Science Education*, 89, 1-12. doi:10.1002/sc.20039
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. ThousandOaks, CA: Sage.
- şahin, M. (2009). Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taşdemir, M., şahin, C., Taşdemir, F., Kılıç, F., Dağıstan, A. ve Dağdelen, S. (2018). İlkokul İngilizce  ğretim programlarına ilişkin  ğretmen görüşleri. *Eğitim ve  ğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 121-130.
- Tutkun,  . F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 156-169.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Wellington, J. (2000). *Educational research, contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler  ğretim programına ilişkin  ğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yar Yıldırım, V. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yıldırım, K., Kandemir, E., ınar, Z. ve Durak, M. (2017). Sınıf  ğretmenlerinin Türkçe dersi  ğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine  ğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 99-106.

1924-2009 Tarihleri Arasında Atatürkçülük ve Türk Kültürü Konularının Sosyoloji Dersindeki Yeri

Sevda Koç Akran¹

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, 1924 yılından 2009 yılına kadar lise sosyoloji dersinde yer alan, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda;1924 sosyoloji öğretim programında Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularının ele alınmadığı, 1935, 1957 programlarında ise, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına yer verildiği görülmüştür. Araştırmada elde edilen diğer sonuçlar ise; 1976 programında Atatürkçülük konusuna dolaylı ve doğrudan hiç bir gönderme yapılmadığı, buna karşın, 1986 ve 1995 programlarında Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularının derslerde yoğun bir şekilde ele alındığı, 2009 programında ise, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularının yer aldığı ünitelerin, 1995 programındaki Atatürkçülük ve Türk Kültürü ünitelerine göre, oranlarında azalma görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Sosyoloji
Sosyoloji dersi
Öğretim programları
Atatürkçülük
Türk kültürü

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

28 Eylül 2018

Kabul Tarihi

14 Mart 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egeefd.465049

The Place of Topics of Kemalism and Turkish Culture in Sociology Subject Between 1924 – 2009

Abstract

The main aim of this research is to determine the transfer of Kemalism and Turkish Culture topics to new generations in high school sociology lessons from 1924 to 2009. A document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. As a result of the research, it was seen that the topics of Kemalism and Turkish culture were not taken into consideration in the 1924 in the sociology teaching program, and that the topics of Kemalism and Turkish culture were included in 1935 and 1957 teaching program. With regard to other findings in the research, there were no indirect or direct references to Kemalism in the 1976 program; despite that the topics of Kemalism and Turkish culture in the 1986 and 1995 programs were intensively studied in the subjects. It has been reached that the rate of the units in which Kemalism and Turkish culture topics take place decreased in 2009 program compared to Kemalism and Turkish culture units in 1995.

Keywords

Sociology
Sociology lesson
Teaching programs
Kemalism
Turkish culture

Article Info

Received

September 28, 2018

Accepted

March 14, 2019

Article Type

Research Paper

Atıf. Koç Akran, S. (2019). 1924-2009 tarihleri arasında Atatürkçülük ve Türk kültürü konularının Sosyoloji dersindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 223-243. doi: 10.12984/egeefd.465049

¹  Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, sevdakc@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

Starting from 1924, there have been some changes in our society and human development system until 2009. Especially after 1924, rapid and radical innovations have been seen in the sociology curriculum. With these innovations, in the sociology curriculum; it is intended for new generations' focusing on social institutions and events, questioning the causes of events and to know that there can be no single cause of any event. For this purpose, it is aimed to raise creative, problem-solving individuals who are dependent on their family, nation, homeland and Atatürk's principles.

Method

This research examined the transfer of Kemalism and Turkish Culture topics to new generations in high school sociology lessons from 1924 to 2009. A document analysis was used in this qualitative research. The method of document analysis is one of the methods widely used in social sciences in recent years. History, sociology and anthropology are at the top of these fields. Besides, document analysis method has been used in educational sciences. Documents can be used with other research methods, or they can singly create a complete set of data for a single study.

Findings

The sociology program prepared in 1924 French education program was prepared as an example of Louis High School Program, which was a French education program. Durkheim thought system is adopted in the program. Because Ziya Gokalp gave sociology as a lesson for the first time in education. The most important feature of the 1935 sociology course teaching program is changing the title of the course to sociology. The difference between this program and the 1924 program is to examine the subjects of Kemalism and Turkish Culture one by one and in detail. With regard to 1957 program, content was highlighted mostly among objective, content, method, which are technical elements. In terms of 1976 sociology program objectives, principles, contents, and methods, it was abolished for two years in practice because it could not respond to the conditions of the day and language was not appropriate to the student level. The 1986 program dealt with the subjects of Kemalism and Turkish Culture topics intensively. For this reason, the program was rearranged in terms of purpose, content, method and application principles. In accordance with these regulations, Elements of Turkish Culture was added to the content. In Elements of Turkish Culture, topics such as family, family in Turks, family sanctity, solidarity among family members, etc. was especially mentioned. One of these units is the Social Structure unit. With regard to 1995 Sociology Program, in the content of the program, it was seen that the subjects of Kemalism and Turkish Culture were included in Social Structure, Culture and Social Institutions and Social Change Units. When we look at the share of these units in the program, Social Structure comprises 35 % (Atatürk's understanding of nationality, Atatürk's understanding of nationalism, Atatürk's understanding of populism, National unity), Culture and Social Institutions comprises 35 % (Atatürk's views on culture, The place of Turkish women in Kemalist thought, The concept of laicism in Kemalist thought, Freedom of religion and conscience, The concept of secularism in the constitution, Atatürk's views on economic systems, Humanity, rights and responsibility in Kemalist thought, The importance of Atatürkism, the integrity quality of Kemalism, the difference of Kemalism from foreign ideologies), Social Change comprises 15 % (Social solidarity in Kemalist thought, radical changes with Atatürk reforms) (Tebliğler Dergisi, 1995, p. 759; Yazar, 2001, p. 23). Thus, the 1995 program is very similar to the 1986 program but there are some differences between them. One of these differences is the unit names and the other is the ratio of the units within the program. That is to say, the rate devoted to Kemalism and Turkish Culture in 1986 was 60 % and in 1995 it was 85 %. Although the program of the 2009 program has some common goals and common contents with 1995 program, there are differences in the functioning of the subjects. When we look at these differences, there are four units in the 1995 program. When we look at the 2009 program, we see that there are six units different from the 1995 program. According to the 2009 program (p.18), these units are Introduction to Sociology (8 %), Individual and Society (14 %), Social Structure (10 %), Social Change and Development (17 %), Society and Culture (17 %) and Social Institutions (34 %). In the 1995 program, from the units dealing with the topics of Kemalism and Turkish Culture, It is concluded that the ratio of Social Structure unit within the program has been reduced in 2009 program.

Discussion and Conclusion

The subjects of Kemalism and Turkish Culture were handled in different ways between 1924 and 2009, and these differences were reflected in the programs of the day. Considering these reflections, due to the fact that Atatürk Principles and Revolutions did not enter into force during this period in 1924 program, it was seen that Atatürk Principles and Reforms did not take place in this period. The most important feature of the 1935 sociology course is to change the name of the course to sociology. The difference of the program from 1924 program is examining the topics of Kemalism and Turkish Culture individually and to examine them in detail. Another feature of the program is that it questions some current social problems. When the 1957 program is considered, the most content among the purpose, content, method-technical elements has been highlighted. In the program, issues such as the principle of nationalism, the principle of secularism, the rights of women, etc., are also mentioned in the context of Kemalism and Turkish Culture. At the same time, political developments taking place in the conditions of the day apart from the subject of Kemalism and Turkish Culture were included in the program. When the objectives of the 1976 sociology program were examined, it was removed two years later due to the fact that its content and methods did not respond to the conditions of the day and the language was not suitable for the student level. During this period, no direct and indirect information on the subjects of Kemalism was included in the program and the textbook. On the other hand, it has been concluded that the issue of Turkish Culture has been given a wide scope. The program of 1986 has focused on the subjects of Kemalism and Turkish Culture intensively. For this reason; purpose, content, method and application principles are rearranged. In line with these regulations, Elements of Turkish Culture has been added to the content. Within the Elements of Turkish Culture, especially the family, the family in the Turks, the family's holiness, solidarity among the family members are mentioned. In 1995, it was seen that the subjects of Kemalism and Turkish Culture were in Social Structure, Culture and Social Institutions and Social Change Units.

Giriş

Bireyin yaşadığı topluma uyumunu kolaylaştıran, bireyde istendik davranışları oluşturan eğitim (Çağlayan, 2004), toplumların kalkınması, refah düzeyine ulaşması, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi sürecine katkı sağlayan önemli bir araçtır. Eğitimle, toplumdaki farklı kültürler, inançlar, değerler, bilgi ve beceriler etkileşim halinde olmaktadır (Uçan, 1989). Böyle bir etkileşimi eğitim, başta aile ortamında gerçekleştirmektedir. Daha sonraki süreçte bu görevi okullar üstlenmektedir. Aile eğitiminden sonra gelen ve bireyin yaşam boyu öğrenmesi yolunda olmazsa olmaz olarak görülen okul, bireyin gelecek hedeflerini gerçekleştirmede rehber olan, bireye sosyal mirası aşıl原因an, programlardaki amaçları bireye aktaran/kazandıran bir örgüttür (Başaran, 2006; Bursalıoğlu, 1992). Okul bu hedefini gerçekleştirirken, birçok araçtan yararlanmıştır. Bunlardan biri uygulamaya koyduğu eğitim/öğretim programlarıdır. Programlar, bireye kazandırılmaya çalışılan istendik davranışların öğrenme-öğretme sürecinde planlı-programlı aktarılmasını sağlayan, okul ve okul dışında tasarlanıp oluşturulan faaliyetler bütünüdür (Demirel, 2010; Erden, 1998; Güleriyüz, 2000; Karakaya, 2004). Bu bütünlük ders kazanımlarına, ders temalarına, eğitim durumlarına, ölçme ve değerlendirme kriterlerine, yetiştirmek istediği öğrenci profiline göre farklılık göstermektedir. Böyle bir farklılık, derslerin/öğretim programlarının uygulanma koşullarını etkilemektedir. Mesela insan davranışlarını araştıran, toplumsal olayları sorgulayan, toplumda yaşanan problemlere çözüm üretecek bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sosyoloji, Cumhuriyetten günümüze yaşanan siyasi ve sosyal olaylardan, dünyadaki teknolojik gelişmelerden etkilenen derslerden biridir. Başka bir deyişle sosyoloji, sanayi devriminin ortaya çıkardığı bunalımlara çare olmak üzere, üretilmiş zihni bir çalışmadır.

Sosyoloji bilimini kuran ve kavramlaştıran Fransız pozitivist filozof Auguste Comte (1798-1857), sosyolojiyi ilk olarak sosyal fizik kavramı ile nitelendirmek istemiştir. Comte'nin sosyolojiye sosyal fizik adını vermek istemesindeki temel amaç, kuracağı bu yeni bilimin fizik gibi deney ve gözlem yapan pozitif bir bilim olmasıdır. Comte'nin düşünceleri bütünüyle gerçekleşmemiştir (Arslanoğlu, 2000). Çünkü Hollandalı istatistikçi Adolph Quetelet sosyal fizik kavramını kullandığı için, kavram kargaşası yaşanmaması için, Comte sosyal fizik yerine, sosyoloji kavramını kullanmıştır (Aslantürk ve Amman 1992; Zabun, 2002).

Auguste Comte'den sonra, gerek Fransa'da gerekse Almanya ve İngiltere başta olmak üzere, diğer batı ülkelerinde farklı sosyoloji ekolleri ve anlayışları ortaya çıkmıştır. Marx'tan, Hegel'e, Durkheim'den T. Parsons'a, M. Weber'den Bottomore'a varıncaya kadar çok ünlü sosyologlar yetişmiştir. Çünkü bütün Avrupa toplumları, sanayi devriminin toplum yapılarını değiştirmesi nedeniyle, daha sağlıklı bir ortamda yaşayabilmek için, çareler aramaya başlamışlardır. Sosyolojinin Avrupa'da ortaya çıkışını ve temel gerekçelerini Cemil Meriç şöyle anlatır: "Sosyoloji bir buhranın çocuğu. Çağdaş batı düşüncesi üç başlı: ekonomi politik, sosyalizm, sosyoloji. Burjuvazi yaptıklarını anlamak, yapacaklarını programa bağlamak istiyor. Sosyoloji bir bakıma mistifikasyon, bir bakıma jüstifikasyon. Nihayet mevcut düzenin müdafaasını üzerine alan yeni bir teoloji" (Meriç, 2002, s. 177). Başka bir deyişle, 18. yüzyılın sonları ile 19. yüzyılın başlarında, Avrupa ve Amerika'da sosyoloji ekollerinin ortaya çıkışının sebepleri, sosyologların içinde buldukları toplumları daha iyi anlamak, kurumlar arası ilişkileri çözmek ve geleceği daha iyi planlamaktır. Bu süreçte, Osmanlı devletinde gerçek anlamda bir sanayi devrimi yaşanmasa da, sosyoloji biliminin yeni bir toplum yaratma, yeni toplumu meşrulaştırma misyonu, Osmanlı aydınlarını da adeta büyülemiştir. Dolayısıyla, 18. yüzyılın ortalarından itibaren, Osmanlı aydınları arasında sosyolojiyle ilgilenenler, sosyolojinin imkânlarına yer verenler ortaya çıkmıştır. Başta Ahmet Cevdet Paşa olmak üzere, Tanzimat ve I. Meşrutiyet dönemlerinde Namık Kemal, Ziya Paşa, Ali Suavi, Ahmet Mithat Efendi, Beşir Fuad, Abdullah Cevdet, Ahmed Rıza ve II. Meşrutiyet devrine gelindiğinde de Prens Sabahattin, Ziya Gökalp, Bedi Nuri, Ahmet Şuayp, Satı Bey, Mehmet İzzet, Necmettin Sadak, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve daha pek çok aydın sosyolojik kavram ve ilkeleri kullanmaya başlamışlardır (Ergun, 1979). Bunlar içerisinde, Türkiye'de sosyolojiyi ilk defa Beşir Fuat kullanmıştır. Ardından sosyolojiyi okullarda ilk kez 1911'de Ziya Gökalp İttihat ve Terakki Lisesinde içtimaiyat adı altında okutmaya başlamıştır. Gökalp tarafından kullanılan içtimaiyat, Fransa'daki sociology kavramının karşılığı olarak cemea kökünden türetilmiş ve Türkçeye kazandırılmış bir kelimedir.

Ziya Gökalp ile okullarda okutulmaya başlanan içtimaiyata (sosyoloji), Osmanlı ve erken Cumhuriyet aydınları tarafından çok önem verilmiş, üzerinde çok durulmuştur. Bunun bazı temel sebepleri vardır. Bu sebeplerin başında, Osmanlı devletinin içinde bulunduğu sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik bunalım gelmektedir. Öyle ki, içinde bulunulan bu sıkıntılı durumdan kurtulabilmek için, devlet adamları ve aydınlar düşündükleri her kurtuluş reçetesine başvurmuşlardır. Son dönem Osmanlı aydınları tıpkı sosyolojinin Avrupa'da oynadığı rolü örnek alarak, işe başlamak istemişlerdir. Onlara göre; "Bir cemiyet dâhilindeki müesseseleri ıslah ve tedavi etmek için bu müesseselerin mahiyetini, ne gibi kanunlara tabi bulunduğunu bilmek gerekir." (İçtimaiyat Mecmuası, 1917, s. 2). Bunun için pek çok aydın Türkiye Nasıl Kurtarılabilir? benzeri eserler ve çözüm önerileri sunmuşlardır (Güngör, 1982). Bu öneriler içerisinde, son dönem Osmanlı, erken dönem Cumhuriyet aydınlarının öncülerinden Ziya Paşa her şeyiyle farklı ve yeni bir nesil yaratmak isteğiyle, işe çocuktan başlamak gerektiğini düşünmüştür (Meriç, 1974). Bu düşüncüyü hayata geçirmek amacıyla, J. J. Rousseau'nun modern pedagojinin başlangıcı

sayılan eseri Emile'i tercüme etmeye başlamış, ancak bitirememiştir. Bu anlayış ve gayret Cumhuriyet dönemine kadar devam etmiştir. Özellikle II. Meşrutiyet devrinde, İttihat ve Terakki aydınları yeni bir toplum ve devlet yaratmak emeliyle, bu gayeye ulaşabilmenin yollarını aramışlardır. Bu arayışta onlara en büyük yol göstericiler, Ziya Gökalp ve Yusuf Akçura olmuştur. Devlet programlarından eğitim ve öğretime, ticaret ve sanayiden sanat ve estetiğe varıncaya kadar, yeni programlar hazırlanmış ve tatbik edilmeye çalışılmıştır. Bütün bunların halk tarafından kabul görebilmesi için, eğitime çok ayrı ve derin bir önem verilmiştir. Eğitime verilen önemin yansımaları olarak, programlara bir takım dersler konulmuştur. Bu derslerden biri içtimaiyattır. Cumhuriyetten günümüze düşünürler ve bilim adamları tarafından önemli bir alan olarak görülen İçtimaiyat (sosyoloji), liselerde 1924'ten itibaren bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Başgöz, 1995; Yücel, 1938). Sosyolojinin İçtimaiyat adıyla, 1924 orta öğretim programlarına alınmasının gerekçesi, Lise müfredat programı Esbab-ı Mucibe Layihasında şöyle ifade edilmiştir:

“Felsefe derslerinde eski programla bu program arasındaki esaslı fark içtimaiyatın eklenmesi ve on birinci sınıfın edebiyat şubesinde felsefi konular çerçevesinde çeşitli meselelerin öğretilmesine gerek görülmesidir. Programı düzenleyen kurul, ikinci devre, öğrencisinin toplumsal sorunlar üzerinde düşünmesini, onların birey üzerindeki etkilerinin bilinmesini ve evrim hakkında fikir edinilmesini gerekli görmüştür. Daha önce dersler ayrı ayrı okutulmuştu hukuksal ve ekonomik sorunların birbirleriyle ilişkisi gösterilmezken şimdi bunların birer toplumsal kurum olmaları nedeniyle birbirlerine olan etkileri özellikle gelişme evreleri öğrenciye öğretilecek ve toplumun gelişimiyle birlikte bunların da değişim hakkında yeterli fikir ve bilgi verilecektir.” (Tan, 1987, s. 168).

Lise müfredat programı Esbab-ı Mucibe Layihasında görüldüğü üzere, 1924 yılında lise müfredat programlarında, İçtimaiyatın yer alması ve önemi üzerinde durulmasının nedenleri arasında, Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllarda, sosyal olaylar hakkında gençlerin bilgilendirilmesi yer almaktadır. Bu amaçla, İçtimaiyat dersinin hedefleri arasında öğrencinin toplumsal sorunlar üzerinde düşünmesi ibaresi yer almıştır (Zabun, 2002). Bu düşünceyle hareket eden Bakanlık, ders kitaplarında Cumhuriyetin esaslarını temele alan görüşlere yer vermiştir. Böylelikle dönemin Eğitim Bakanı olan Vasıf Bey ve 43 kişilik program heyeti ilk, orta ve lise programlarında bir takım değişiklikler yapmışlardır. Yapılan değişikliklerden biri, lise programlarına İçtimaiyat dersinin konulmasıdır. İçtimaiyat dersi ile ilkin önceki devrin ideolojisine bağlı olan görüşler kitaplardan ayıklanmış ve yerine Cumhuriyetin esasları konmuştur (Çimen, 1997). 1924 yılındaki programda yer alan İçtimaiyat dersinde yapılan bu değişiklikler, 1935 yılında uygulamaya konulan programda da devam etmiştir. 1935 programının temel amaçları içerisinde; “gençleri sosyal vakıalar üzerinde düşündürmeye ve bunlar arasındaki ilgileri araştırmaya alıştırmak ve gençleri Türk devriminin amaç bildiği ideallerin fikri temellerini kavrayacak hale getirmek ve böylece Türk toplumunun gelişmesine yarayacak işler yapacak yurttaşlar yetiştirmek” ibaresi yer almaktadır. Yani 1935 programı ile yeni nesillerden sadece toplumsal olgular üzerinde fikir yürütmesi değil, aynı zamanda toplumsal olgular üzerinde tutum takınması konusunda davranışlar sergilemesi beklenilmiştir (Yazar, 2001). Mesela, 1935 programında; sendikacılık, kooperatifçilik, sanayileşme, demiryolu, bankacılık, devletçilik, aile hukuku, kadın-erkek eşitliği, dil, kültür, ideal birliği, sosyal yardım, ulusal egemenlik, Cumhuriyetçilik ilkeleri gibi bir takım güncel konular ele alınarak, gençlerin bu konular üzerinde düşünmeleri ve bu konularda karşılaşılan problemlere çözüm yolları üretmeleri amaçlanmıştır (Beydoğan, 1988). Bu amaçlar doğrultusunda ele alınan konular, 1957 yılında uygulanan programda da önemini korumuştur.

Günün koşulları içerisinde yaşanan siyasi gelişmelerin programlara yansımaları, sadece 1957 programında değil, 1976 ve daha sonraki programlarda da kendisini göstermiştir. Mesela 1976 programında, Atatürkçülük konusuna dolaylı ve dolaysız hiçbir gönderme yapılmazken, Türk Kültürü konusuna geniş yer verilmiştir. Türk Kültürünün yeni nesiller tarafından özümsemesi için de, programa “Türk Milletinin sosyal ve kültürel mirasını kavramalarında imkân ve zemin hazırlamaktır.” şeklinde amaçlar eklenmiştir. Bunun yanı sıra, sosyoloji öğretmenlerine, “Milli birlik ve beraberliğin dil, kültür ve ülkü birliğiyle sıkı ilişkisine zaman zaman temas fırsatları aramaları, sosyal olayları tarihi akışına da dikkat çekerek öğrencilerin diğer derslerden elde ettiği bilgilerden faydalanarak, sosyolojinin verileriyle öğrencilerin bilgilerinin genişletilmesine gerektiği ölçüde yer vermeleri” gibi sorumluluklar yüklenmiştir (Zabun, 2002, s. 26-27). Türk Kültürü konusunda öğretilmeye yüklenen bu sorumluluklar, 1980 ve sonrasında da devam etmiştir. Fakat 1980 yılında öğretilmeye, Türk Kültürü konusunun yanında, Atatürkçülük konusunun da genç nesillere benimsetilmesi görevi verilmiştir. Öğretilmeye verilen bu görev, 1986 programında da devam etmiştir. Öğretmenden programdaki sosyal konuların, Atatürkçü düşünce konusu ile kaynaştırılarak, aktarılması istenilmiştir. 1980 yılından sonra yaşanan bu gelişmeler, 1995 sosyoloji programının da temellerini oluşturmuş, başka bir deyişle, 1986 yılında programda yer alan ve önemli konulardan biri olan Atatürkçülük ve Türk Kültürü konuları, 1995 programında da yerini korumuştur.

Kısaca belirtmek gerekirse, 1924 yılından başlanarak, 2009 yılına kadar gerek toplum, gerekse insan yetiştirme sistemimizde bir takım değişikliklerin yaşandığı söylenebilir. Özellikle 1924 yılından sonra sosyoloji öğretim programında, hızlı ve köklü yenilikler görülmüştür. Yapılan bu yeniliklerle sosyoloji öğretim programında; yeni

nesillerin; toplumsal kurumlara ve olaylara odaklanması, olayların sebeplerini sorgulaması, hiçbir olayın tek nedeninin olamayacağını bilmesi, ailesine, milletine, vatanına, Atatürk ilkelerine bağlı yaratıcı, problem çözücü bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Böyle bir amaç günümüze kadarki programlarda ifade edilmiştir. Özellikle sosyoloji dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularıyla ilgili yapılan değişiklikler konusunda literatürde çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Bu yönüyle çalışmanın ilgili alanda çalışanlar için bilgilendirici ve kaynak bir çalışma olacağı düşünülmüş ve araştırmanın problem cümlesi 1924-2009 tarihleri arasında Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularının Sosyoloji dersindeki yeri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesinden hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 1924 ve 1935 sosyoloji dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konuları nelerdir?
2. 1957 ve 1976 sosyoloji dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konuları nelerdir?
3. 1986 sosyoloji dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konuları nelerdir?
4. 1995 sosyoloji dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konuları nelerdir?
5. 2009 sosyoloji dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konuları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

1924-2009 yılları arasında Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularının sosyoloji dersindeki yerini belirlemek amacıyla, yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi Tarih, sosyoloji ve antropoloji, eğitim alanlarında olduğu gibi, son yıllarda sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bir araştırmada kullanılacak dokümanlar, nitel ve nicel çalışmalarda kullanılabilmesi gibi, sadece tek başlarına bir araştırmanın tüm veri setini de oluşturabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılırken belirli aşamalar dikkate alınmıştır. Bunlar; dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verinin analiz edilmesi ve verinin kullanılmasıdır. Araştırmada ilk olarak, araştırmanın problem cümlesinden hareket edilerek araştırma kapsamına alınacak dokümanların listesi oluşturulmuştur. Doküman listesinin oluşturulmasında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2003) göre bu örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmakta, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır. İkinci olarak, ulaşılan dokümanların birincil ve ikincil kaynak olup olmadığı tespit edilmiştir. Burada amaç, uzmanlar tarafından hazırlanan kaynaklar arasında tutarlılığı belirlemek, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak ve dokümanları anlaşılır kılmaktır. Üçüncü olarak elde edilen dokümanlar araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak tek tek ele alınmıştır. Dokümanlar ele alınırken, basım yılı, ele alınan konu ve ulaşılan dokümanlar şeklinde kategorileştirilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 1924 yılında Atatürkçülük ve Türk Kültürü konuları, 1976 yılında ise Atatürkçülük konusu sosyoloji dersinin amaçları arasında yer almamaktadır. 1935, 1957, 1986, 1995 ve 2009 yılları arasında her iki konu dersin amaçları arasında bulunmaktadır. Ayrıca Tablo 1'de sosyoloji ders programının uygulandığı her yıl için araştırma kapsamına alınan dokümanlara ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1
Araştırma Kapsamına Alınan Dokümanların Yıl, Konu ve Kaynak Dağılımları

Yıl	Konu		Kaynak
	Atatürkçülük	Türk Kültürü	
1924	-	-	T.C. Kültür Bakanlığı (1938). Lise Programı. İstanbul: Devlet Basımevi 1340/1924 Tarihli orta Mektep ve Lise programlarına Zeyl:57-59
1935	√	√	Tebliğler Dergisi, Cilt 4, Sayı 138, Yıl 1941. Tebliğler Dergisi, Cilt 10, Sayı 450, Yıl 1947. Tebliğler Dergisi, Cilt 17, Sayı 816, Yıl 1954. Sadak, N. (1939). Sosyoloji. İstanbul: Maarif Matbaası. MEB, (1952). Lise Müfredat Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Tablo 1 –devam

Yıl	Konu		Kaynak
	Atatürkçülük	Türk Kültürü	
1957	√	√	T.C. Maarif Vekâleti (1956). Lise Programı. Ankara: Maarif Basımevi. Tebliğler Dergisi, Cilt, 20, Sayı, 976, Yıl 1957. Tebliğler Dergisi, Cilt, 22, Sayı, 1086, Yıl 1959. Tebliğler Dergisi, Cilt 23, Sayı 1117, Yıl 1960. Tebliğler Dergisi, Cilt 23, Sayı 1119, Yıl 1960. T.C. Maarif Vekâleti (1960). Lise Programı. Ankara: Maarif Basımevi.
1976	-	√	MEB (1970). Lise Müfredat Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. MEB (1973). Lise Müfredat Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Tebliğler Dergisi, Cilt 43, Sayı, 2062, Yıl, 1980. Kurtkan, A.(1980). Sosyoloji. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi Kaplan, İ. (2002). Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi. İstanbul: İletişim Yayınları.
1986	√	√	Tebliğler Dergisi, Cilt 41, Sayı, 2104, Yıl, 1981.
1995	√	√	Merter, F. ve Yıldız, H.(2010). “Cumhuriyetten Günümüze Lise Programlarının Atatürk İlke ve İnkılaplarını Genç Nesillere Benimsetmesi Bakımından Değerlendirilmesi.” Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 10, Sayı 20:1-27.
2009	√	√	MEB (2009). Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bulgular

Burada alt problemlere göre, araştırmadan elde edilen bulgular sırasıyla verilir yorumları yapılmıştır.

1924 ve 1935 Sosyoloji Dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü Konularına İlişkin Bulgular

1924 ve 1935 sosyoloji dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

1924 ve 1935 Sosyoloji Dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü Konuları*

Yıl	Konu	Amaç	İçerik (Muhteva)	Öğretim Yöntemi
1924	Atatürkçülük Türk Kültürü	-	-	-
1935	Atatürkçülük	Gençleri Türk devriminin amaç bildiği ideallerden fikri temellerini kavrayacak hale getirmek.	<i>Son Asır Milletlerin Teşekkülü</i> Türkiye’de milliyet fikrinin doğuşu ve Türk inkılabının milliyetçilik fikri <i>Devlet</i> Türk devriminde Halkçılık <i>Devletin Gördüğü İşler</i> Devletçilik Hükümet Türkiye Cumhuriyeti <i>Din</i> Dinin ferdi vicdanlara geçmesi: Laiklik	-
	Türk Kültürü	-	<i>Aile ve Kadın</i> Türkiye’de aile Ailenin muhtelif şekilleri	-

* T.C. Kültür Bakanlığı, 1938, s.17-19

İçtimaiyat bir ders olarak ilk defa, 1924 lise programında yer almıştır. Bu programın içeriği hazırlanırken, Fransa Eğitim Bakanlığı'nın 1920'deki programı (St. Louis Lisesi Programı) dikkate alınmıştır. Fransız eğitim sisteminden alınan program, ülkemizin eğitim düzeyi dikkate alınmadan uygulanmış; hatta liselere program Fransızca gönderilmiştir (Mengüşoğlu, 1975).

Fransa eğitim sisteminden alınan programda içtimaiyat, liselerin iki kolunda yani, Fen ve Edebiyat kollarında okutulmuştur. Liselerde Fen ve Edebiyat kollarının iki ayrı kola ayrılması ilk defa 1923 de, I. Heyet-i İlmiye toplantısında alınan bir kararla olmuştur. Çünkü Osmanlının son zamanlarında okullarda çeşitliliğin olması, beraberinde bir takım problemleri de getirmiştir. Bu problemleri en aza indirmek için, aynı düzeydeki okullar arasında bilgiyi eşitlemek amacıyla, okullarda bölümler Fen ve Edebiyat kolu olarak ayrılmış ve bu kollarla felsefe ve içtimaiyat dersleri okutulmuştur (Beydoğan, 1988). Bu dersler, Fen şubelerinin ikinci sınıfında iki saat, üçüncü sınıfında üç saat, Edebiyat şubelerinin ikinci ve üçüncü sınıflarında ise, ikişer saatten altı saate çıkartılmıştır. Yapılan bu uygulamalar, 1927'de de kısmî değişikliklerle aynen kabul edilmiştir. 1927'de yapılan değişiklikte: "Fen şubesinde ayrıca ahlak felsefesi okutulması faydasız görülmüş, bu şube için içtimaiyat dersleri arasındaki ahlâkî içtimaiyat bahsi kâfi addolunmuştur. Binaenaleyh fen şubesindeki ahlak felsefesi okutulmayacağı için felsefe ve içtimaiyat saatinden biri tenzil edilerek üç saat bırakılmıştır." (1340/1924 Tarihli orta Mektep ve Lise programlarına Zeyl, s. 57-59). Yani 1927 yılındaki değişiklikte, Fen şubesinde okutulan ahlak felsefesi yerine, ahlâkî içtimaiyat okutulmuştur. Lise son sınıflarında, Fen ve Edebiyat kollarında okutulan İçtimaiyat dersinin amaçları arasında; ikince devre öğrencilerin toplumsal sorunlar üzerinde düşünmesine, evrim hakkındaki bilgilere vb. yer verilmiştir (Beydoğan, 1988). Bu amaçlar doğrultusunda, İçtimaiyat dersinin muhtevası üç bölümden oluşmuştur. Bunlar; iktisat sosyolojisi, aile sosyolojisi ve siyaset sosyolojisidir (Yazar, 2001). Programın sonunda din, sanat ve toplum ilişkisine de değinilmiştir. Muhtevanın bu konulardan oluşmasının nedeni, Fransız metoduna ve Durkheim sosyolojisine bağlı kalınmasıdır (Ülken, 1966, s. 57). Buna karşın programın gerek amaçları, gerekse de muhteva (içerik), yöntem ve tekniklerinde Atatürkçülük ve Türk Kültüründen söz edilmemiştir. Bunun sebebi, inkılâpların çoğunun yürürlüğe girmemesidir (Merter ve Yıldız, 2010) (Bkz: Tablo-2).

1924 lise müfredat programlarından sonra, uygulamaya konulan 1935 programına kadar belirli yıllarda ders çizelgelerinde değişiklikler olmuştur. Mesela, 1927 yılında Felsefe grubu haftada altı saattir ve bu altı saatin iki saati İçtimaiyat derslerine ayrılmıştır (Yücel, 1938). 1930 yılındaki lise, orta mektepler talimatnamesinde ise, öğretmenlerden Cumhuriyet eğitimi vermeleri için bir takım derslerin daha ön plana çıkarılması istenilmiştir. Bu derslerden bazıları, Türkçe, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Sosyoloji, Felsefe, Cumhuriyet ve Yurttaşlık Bilgisidir. 1931 yılına kadar, sosyoloji programında değişiklikler yapılmamıştır. 1934 yılına gelindiğinde ise, lise programlarında değişiklik yapıldığı belirtilse de fazla bir değişiklik fark edilmemiştir (Çimen, 1997). 1935 yılına gelindiğinde ise, yeni sosyoloji programı kabul edilmiştir.

31.8.1935 tarih ve 153 sayılı kararla kabul edilen 1935 programı, Fen kolu son sınıfta üç saat, Edebiyat kollarında ise altı saat olarak okutulmuştur. 1935 programı, 1924 programından farklı özellikler taşımaktadır. Bu farklılıklardan biri, dilinin sade olması ve dersin adının Sosyoloji olarak değiştirilmesidir (Beydoğan, 1988; Cicioğlu, 1985; Tan, 1987). Programda yapılan değişiklikler, bununla sınırlı kalmamıştır. 1935 sosyoloji programının muhtevasında da bir takım değişiklikler gözlenmiştir. Programın muhtevası felsefe grubu derslerinden beklenen amaçlardan yola çıkılarak hazırlanmıştır. Dersin muhtevası içerisinde; sendikacılık, kooperatifçilik, sanayileşme, kabotaj ve demiryolu, tekellilik, bankacılık, özel mülkiyet, devletçilik, aile hukuku, kadın-erkek eşitliği, dil, kültür, ideal birliği, sosyal yardım, ulusal egemenlik, Cumhuriyetçilik ilkeleri konuları ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Öğretmenlerden beklenen ise, bu ilkelerin doğruluğunu, verimini ve faydalarını vurgulamasıdır (Tan, 1987, s. 172). Öğretmene yüklenen bu sorumluluk doğrultusunda, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konusunda, programda öğretmenin göz önünde bulunduracağı noktalar bölümünde aşağıdaki ilkelere yer verilmiştir (T.C. Kültür Bakanlığı, 1938, s. 18-19):

Kitaptan Türkiye'de aile bahsi okutulurken öğretmen medeni kanunun aile hukukunda yaptığı devrim üzerinde çok durmalı ve eski fıkıh esasları ile arasındaki ayrılık belirtilmelidir.

Ulusal birliğin dil, kültür, ideal birliğine dayandığı gösterilecektir.

Demokrasiyi doğuran sebepler söylendikten sonra Türk Devleti'nin (Ulusal Egemenlik) idealine bağlılığı belirtilecektir.

Ulusal devletin vazifelerinin nasıl genişlediği gösterilerek devletin sosyal yardım ve ekonomik devletçilik prensibi anlatılacaktır

Hükümet şekilleri bahsinde ulusal hükümetin kurulmasına sebep olan vakalar üzerinde durulacak ve devrimin Cumhuriyet prensibi esaslı muhakemeye dayanan bir kanaat halinde anlatılacaktır.

Din meselesine türlü noktadan bakım kabil olduğu anlatıldıktan sonra sosyoloji bakımından din meselesi üzerinde durulacak, ulusal devletin laik olmasını doğuran sebepler anlatılacaktır.

Programda, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konusunda yapılan bu açıklamalar okullarda okutulan ders kitaplarında da yer almıştır. Bu özelliğinden dolayı, 1935 programı, 1924 programından farklı bir yapıya sahiptir. Bu farklılıklar sonucunda, 1924 programının eksiklikleri eğitimciler ve sosyologlar tarafından tartışılmıştır. Tartışmalardan biri, Hilmi Ziya Ülken tarafından, 1932 yılında Umumi İçtimaiyat kitabında dile getirilmiştir. Ülken tarafından yapılan eleştiriler sonucunda, dönemin Milli Eğitim Bakanlığı özel bir komisyon kurmuştur. Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan zamanında kurulan bu komisyon, 31.08.1935 tarih ve 153 sayılı kararlarla Mehmet İzzet'in içtimaiyat listesinden çıkarılmasına, yerine Necmettin Sadak'ın getirilmesine karar vermiştir (Çimen, 1997). Bu karar doğrultusunda Tebliğler dergisinde (8 Eylül 1941; 8 Eylül 1947) sosyoloji ders kitaplarının Necmettin Sadak tarafından yazılması konusunda bilgilere yer verilmiştir. Sadak'ın kitaplarında üzerinde durduğu en önemli konulardan biri, Atatürkçülük ve Türk Kültürüdür. Atatürkçülük ve Türk kültürü konusundaki düşüncelerini, 1939 yılında liseler için hazırlamış olduğu ders kitabında da ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Liseler için hazırlamış olduğu sosyoloji kitabında, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konusundaki düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“...Türk İnkılabının, kendine yol gösterici kaideler olarak aldığı umdelerden biri milliyetçiliktir. Bundan maksat, asrın ilerleme ve teknik hareketinde diğer ileri milletlerle birlikte yürümek, fakat milli karakter ve benliğini korumaktır: Medeniyette, Avrupa medeniyeti, kültürde Türk Kültürü...Türk Milletinin kamusal vicdanı, tehlike ve birlik zamanında kendi iradesini temsil edecek şahsiyetin, cemiyetin manevi kudretini nefsinde toplamağa muktedir olması lazımdır. Türk Milletinin kamusal vicdanı, tehlike ve birlik zamanında kendi iradesini temsil edecek bir şef üzerinde belirledi: Mustafa Kemal... Bu suretle, milli kuruluş ve kalkınma hareketini yapan Mustafa Kemal sosyolojik bir anlatılma, büyük bir milli, heyecan ve galeyan anında, halkın birleşik vicdanın doğurduğu sosyal bir semboldür. Kuvvet ve kudretin yüksekliği, şahsın temerküz eden-eskilerin ‘kut’ adını verdikleri – milli vicdanın kudret ve kesafetinden ileri geliyor... Türkiye Devleti, demokratik, halkçı olduğu için laiktir.” (Sadak, 1939, s. 45-61-97).

Türk Kültürü konusunda ise;

“Medeni kanundan önceki devirde, Osmanlı devrinde aile soy şeklinde pederşahi tipin karışmasından doğmuştur. Türkiye’de inkılabın aile değişmesine kadar süren bu aile tipi, dini ahkama dayanırdı. Belli başlı bir aile kanunu yoktu... Türk ailesi ancak İnkılabtan sonra, bütün şekilleri kanunla çizilmiş, modern bir aile olmuştur... Cumhuriyet rejiminin 1926 yılında, en medeni ve en demokrat memleketlerin kanunlarına bakarak ilan ettiği medeni kanun, eski devirdeki babalık aile şeklini bırakarak modern aile tipini kabul etmiştir.” (Sadak, 1939, s. 109-110-112).

Necmettin Sadak bu düşüncelerini ders kitaplarında açıklarken, özellikle Atatürkçülük ile ilgili konularda, Mustafa Kemal'in kurmuş olduğu Cumhuriyet Halk Partisi programının maddelerinden hareket etmiş ve parti programı içerisinde yer alan inkılâp konusundaki düşüncelere yer vermiştir. Atatürkçü düşünce sisteminin önemi, Sadak'ın 1939 yılında yazmış olduğu sosyoloji ders kitabından önce, yani 1938 sosyoloji dersi programında da yer almıştır (Çimen, 1997).

1935 yılında sosyoloji programında yaşanan gelişmeler ve değişmeler bununla sınırlı kalmayarak, 1957 programına kadar devam etmiştir. 1957 yılına kadar sosyoloji dersinde yaşanan gelişmeler şunlardır:

- 1937’de sosyoloji, Filozofi başlığı altında lise son sınıflarda Fen kolunda haftada üç saat, Edebiyat kolunda ise haftada yedi saat okutulmuştur. Fen kolunda iki saat sosyoloji, bir saat mantık, Edebiyat kolunda ise üç saat felsefe, iki saat mantık, iki saat sosyolojiye yer verilmiştir (Zabun, 2002, s. 28). Programda Filozofi başlığı altında verilen derslerin başlıca amaçları şu şekilde açıklanmıştır:

“...Liseyi bitirip hayata atılacak ve ya türlü türlü mesleklere girecek olan gençlere yeni hayat alanında Türk ulusunun ilerlemesine yarar genel içtimai ve fikri prensipleri kazandırmak ve onları kendi meslek ve san’atlerinin ötesini görebilir iş adamları ve memlekete yararlı yolda doğru düşünebilen yurttaşlar olarak yetiştirmek... filozofi derslerinin amaçlarından bir diğeri gençleri kalıplaşmış görüşlerden uzaklaştırmak ve olaylara geniş açıdan baktırmak, dünya harbinden sonra her yurttaşın gündelik hayatında önüne çıkan ekonomik sosyal vakıalar üzerinde düşünme melekesini kazandırmaktır” (TC Kültür Bakanlığı, 1938, s. 12).

- 1942 yılında programın hem dili Öz Türkçeleşmiş hem de düzeni değiştirilmiştir. Önceleri sonda yer alan siyaset ve devlet konuları başa, ekonomik ve toplum bilimi konuları ise sona alınmış ve sona eklenen konulara Atatürk devrimine yönelik ilke eklenmiştir. Bu değişimlerin yanı sıra 1942 programında hukuk, siyasal bilim, tarih başlıkları toplumbilim konuları içerisinde yer almıştır (Tan, 1987).

- 17 Eylül 1949'da, IV. Milli Eğitim Şurasında liseler dört yıla çıkartılmıştır. Liselerde yapılan bu değişiklik sonucunda, sosyoloji dersi Felsefe Dersleri içerisinde yer almıştır. Sosyoloji lisede Fen ve Edebiyat kolunda iki saat okutulmuştur. 1949 yılından sonra, Milli Eğitim Bakanlığı bir değişikliğe gitmiştir. Bu değişiklikle 24.7.1953'de yayınlanan bir genelgede, Edebiyat kolunda haftalık ders saatinin; 1/5'i mantık, 2/5'i felsefe, 2/5'i sosyoloji dersine, Fen kolunun haftalık ders saatinin ise; 1/3'ü mantık, 2/5'i sosyoloji dersine ayrılmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 205; Çimen, 1997, s. 64).
- 1952 yılındaki programda, IV. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar, liseler dört yıla çıkartılmıştır. 1952 lise programında, Filozofi-Sosyoloji felsefe dersi ismini alır ve ders lise dördüncü sınıflarında, Fen kolunda bir saat, Edebiyat kolunda iki saat okutulur (Beydoğan, 1988, s. 41; MEB, 1952, s. 72). Liselerde okutulan program, üç ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar Cemiyet Olayları, Sitelere Kadar Cemiyetler ve İlerlemiş Cemiyetler'dir. Ayrıca programın sosyoloji anlayışında da, değişiklikler görülmüştür. Mesela programda toplum bilimi anlayışı, sosyoloji okumanın faydaları, alt bölümler halinde verilmiş ve programda açık bir şekilde ifade edilmiştir.
- 1954-1955 ders yılında liselerde sosyoloji dersine, Fen ve Edebiyat kolunda iki saat yer verilmiştir (Tebliğler Dergisi, 1957:154). Bu yıllar içerisinde konularda her hangi bir değişiklik yapılmamıştır. Yani 1954-1955 yıllarındaki programlarda konular, 1952 yılında olduğu gibi üç ana başlıktan oluşmuştur (Tebliğler Dergisi, 1954, s. 110-111).
- 1956 yılında uygulamaya konulan program, 1954-1955 yıllarında uygulanan programdan farklı özellikler taşımaktadır. Bunun nedenleri arasında, liselerin dört yıldan tekrar üç yıla indirilmesidir. Liselerin üç yıla indirilmesi sonucunda, sosyoloji dersi Fen kolunda üç saat, Edebiyat kolunda altı saat okutulması yönünde kararlar alınmıştır (Beydoğan, 1988).

1935 yılından 1956 yılına kadar yapılan bu değişiklikler sonucunda, yeni sosyoloji programının temelleri atılmıştır. Yeni sosyoloji programının temelleri, 21.9.1957 tarih ve 215 sayılı kararı ile kesinleşmiş ve 1957-1958 ders yılının başından itibaren de, okullarda okutulmuştur. Okullarda okutulan yeni programın bazı konuları, 1935 programında ele alınan konulara benzerlik göstermiştir. Bu konulardan biri Atatürkçülük ve Türk Kültürü konusudur. 1957 programında Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularının amaç, içerik, yöntem-teknik boyutlarında nasıl ele alınarak yeni nesillere benimsetilmeye çalışıldığı Tablo 3'de gösterilmiştir.

1957 ve 1976 Sosyoloji Dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü Konularına İlişkin Bulgular

1957 ve 1976 sosyoloji dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına ilişkin bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3
1957 ve 1976 Sosyoloji Dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü Konuları*

Yıl	Konu	Amaç	İçerik (Muhteva)	Öğretim Yöntemi
			<i>İlerlemiş Cemiyetler* Ünitesi</i>	
			<i>Millet gerçeği ve oluşu</i> (Türkiye'de millet anlayışının evrimi ve milliyetçilik prensibi)	
	Atatürkçülük	-	<i>Devlet</i> (Eski devlet ve bugünkü devlet anlayışı; demokrasi kavramı, demokrasilerde kanun ve hürriyet nizamı)	-
1957			<i>Din hayatı</i> (Laiklik prensibi de izah edilecek, bu prensibin türlü sosyal kurumlara etkisi üzerinde durulacaktır.)	
			<i>İlerlemiş Cemiyetler* Ünitesi</i>	
	Türk Kültürü	-	<i>Ailenin yapısı</i> (Kadının hukuki durumundaki gelişme de incelenecek. Türk kadınlığının sosyal durumundaki gelişmeden bahsedilirken ilgili mevzuatımızda metin olarak faydalanılacaktır.) Uygarlık ve Kültür	-

Tablo 3 –devam

Yıl	Konu	Amaç	İçerik (Muhteva)	Öğretim Yöntemi
1976	Türk Kültürü	Türk Milletinin sosyal ve kültürel mirasını kavramlarından imkân ve zemin hazırlamak (Tebliğler Dergisi, 1976) Milli birlik ve beraberliğin dil, kültür ve ülkü (ideal) birliğiyle sıkı ilişkisine zaman zaman temas fırsatları aramaları, sosyal olayları tarihi akışına da dikkat çekerek öğrencilerin diğer derslerden elde ettiği bilgilerden faydalanarak, sosyolojinin verileriyle öğrencilerin bilgilerinin genişletilmesine gerektiği ölçüde yer vermeleri” istenmektedir” (Tan, 1987, s. 170)	-	-

*T.C. Maarif Vekâleti, 1956; Tebliğler Dergisi, 7 Aralık 1957, s.183.

Talim Terbiye Kurulunun 21.9.1957 tarih ve 215 sayılı kararı ile 1957-1958 ders yılının başından itibaren, sosyoloji dersi liselerin 3.sınıfının Fen ve Edebiyat kollarında tekrar okutulmaya başlanmıştır. 30.9.1957 tarih 976 sayılı kararı ile sosyoloji programında; “sadece muhtevaya yer verilmiş olup, programın amaç, yöntem, teknik ve gerekçelerinin neler olduğu hakkında her hangi bir açıklamaya yer verilmediği ifade edilmektedir” (Beydoğan, 1988, s. 45). (Bkz: Tablo 3). 1957 programının muhtevası içerisinde; millet, devlet, aile vs. gibi konulara ek olarak, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına da yer verilmiştir.

Tablo 3’de görüldüğü üzere, programda Atatürkçülük ve Türk Kültürü konuları şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 1970, s. 30; MEB, 1973, s. 37; T.C. Maarif Vekaleti, 1960, s. 30; Tebliğler Dergisi, 1959, s. 183):

Millet gerçeği ve oluşu (Türkiye’de millet anlayışının evrimi ve milliyetçilik prensibi)

Devlet. (Eski devlet ve bugünkü devlet anlayışı; demokrasi kavramı, demokrasilerde kanun ve hürriyet nizamı)

Din hayatı (Laiklik prensibi de izah edilecek, bu prensibin türlü sosyal kurumlara etkisi üzerinde durulacaktır.)

Ailenin yapısı. (Kadının hukuki durumundaki gelişme de incelenecek. Türk kadınlığının sosyal durumundaki gelişmeden bahsedilirken ilgili mevzuatımızda metin olarak faydalanılacaktır.

1957 yılında programında dönemin siyasi gelişmeleri etkili olmuştur. Bu siyasi gelişmelerden biri, 27 Mayıs Darbesidir. 27 Mayıs Darbesi hakkında 5 Eylül 1960 tarihli Tebliğler dergisinde şu açıklama yapılmıştır: “27 Mayıs inkılabı hakkında tarih, felsefe, yurttaşlık bilgisi gibi derslerin öğretmenleri birer konuşma yapacak, 27 Mayıs inkılabı ile kardeş kavgalarının önüne geçildiği anlatılacak, ‘‘inkılap şehitlerinin Türk Milletine verdikleri büyük misal üzerinde durulacak, milletin kendilerini kahraman Atatürk’ün yanında yer vermesinin manası belirtilecektir.’’. 19 Eylül 1960 Tebliğler Dergisinde ise, 27 Mayıs darbesinin sosyoloji dersinde bütün öğretim boyunca işlenmesine ve 27 Mayıs inkılabı konusunda yazılı ödevlerin verilmesine, yönelik kararlar alınmıştır. Alınan kararlar 1960 hükümet darbesinden sonra hazırlanarak, 9 Temmuz 1961’de kabul edilen değişikliği ile devam etmiştir.

1961 anayasası sonrasında ders kitaplarında yeniden değişiklikler yapılmıştır. Mesela 1957 yılındaki Osman Pazarlı’nın ders kitabında okuma parçaları; Laiklik ve Hukuk iken, 1961-1965’deki ders kitaplarında İnsan Hakları Beyannamesine yer verilmiş, aynı şekilde Cumhuriyet Sevgisi konusunun yerini de 1961 Anayasasının Genel Esasları, Laikliğin Batıda Ortaya Çıkışı, Laikliğin Devlet ve Dinle İlişkisi konuları almıştır. Barışseverlik konusunun yerine ise 1965 yılında Akılcı Dünya ve Kemalizm konuları eklenmiştir (Çimen, 1997). 1957 yılından 1976 yılına kadar uygulamada kalan sosyoloji programının içeriğinde yer alan bu konuların dışında, programa yönelik bir takım kararlar alınmıştır. Bu kararlardan biri, 1974 de toplanan 9. Milli Eğitim Şurası kararlarıdır. 9. Milli Eğitim Şurasında, dört bölüm belirlenmiştir. Bunlar; Dil ve Edebiyat, Ekonomi ve Sosyal Bilimler, Matematik-Fizik ve Tabii Bilimlerdir. Dil ve Edebiyat ile Ekonomi ve Sosyal Bilimler bölümlerinde felsefe grubu dersleri olan felsefe, mantık, sosyoloji, psikoloji derslerine 6 saat yer verilirken, Matematik-Fizik ve Tabii Bilimler bölümlerinde ise, Mantık ve Sosyolojiye haftada üç saat yer verilmiştir (Cicioğlu, 1985). Ders saatlerindeki bu uygulamalar, 1976 programına kadar devam etmiştir.

2.8.1976 tarih 319 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile lise son sınıflarda iki saat Sosyoloji dersine yer verilen yeni bir programa geçilmiştir. Yeni programa, bir önceki programın amaçlarını da kapsayacak şekilde, yeni amaçlar eklenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda, sosyoloji dersi programı dört bölümden oluşmuştur (Yazar, 2001, s. 19). Bunlar, sosyolojinin alanı, Sosyal Yapı, Sosyal Değişme, Uygulamalı Sosyolojiden örneklerdir. Bu bölümlerden Sosyal Yapı ünitesi içerisinde, Türk Kültürü konusuna yer verilmiştir.

1978-1980 arasında iki yıl okutulan 1976 programı, 15.5.1978 tarihli ve 180 sayılı kararı ile kaldırılmış, yerine 1957 programı uygulamaya konulmuştur. Fakat 1976 programı, 15.4.1980 ve 40 sayılı kurul kararı ile tekrar uygulamaya konulmuş ve 1986 yılına kadar uygulamada kalmıştır. (Tan, 1987; Tebliğler Dergisi, 1980). 1976 programının iki yıl uygulamadan kalarak, kaldırılmasının iki temel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, amaçları, ilkeleri, içerikleri, yöntemleri bakımından, günün koşullarına cevap vermediğidir. İkinci neden ise, programda kullanılan dilin öğrencinin seviyesine uygun olmaması gösterilmiştir (Beydoğan, 1988).

1986 yılına kadar yürürlükte kalan 1976 sosyoloji programında, Tablo 3’de görüldüğü üzere, Atatürkçülük konusunda dolaylı ve dolaysız hiçbir gönderme yapılmasa da, Türk kültürü konusunda belli amaçlara yer verilmiştir (Arslanoğlu, 2001; Tan, 1987). Bu amaçlar içerisinde, milli birlik ve beraberlik dil, kültür ve ülkü vs. gibi konular yer almıştır. Programın bu konuları yeni nesillere benimsetmesi için, okullarda Amiran Kurtkan’ın kitabı okutulmuştur. Kurtkan’ın kitabı, bu güne kadar liselerde okutulan ders kitaplarından farklı özellikler taşımaktadır. Mesela Kurtkan kitabında siyasetle ilgili bilgiler yerine bilimsel bilgilere yer verilmiştir. Buna karşın, kitap uzun süre ders kitabı olarak okutulmamıştır. Çimen’e (1997) göre, bunun nedeni kitap dilinin ağır olması ve yeni sosyoloji öğrenen bir öğrenci için konuların anlaşılmasının zor olmasıdır. Bu eleştirilere rağmen, Kurtkan’ın önemle üzerinde durduğu konularından biri, Türk Kültürü olmuştur. Kurtkan kitabında, Türk Kültürü konusuna şu şekilde değinmiştir:

“...Manevi kültürün önemli unsurlarından biri olarak örf ve adetleri birlik şuurunu aşıl原因an değer hükümlerini ihtiva eden milletler bu değer hükümlerine gereken önemi verdikleri takdirde nüfusun sosyal olgunluğa erişebilmesi ve sosyal gelişmenin gerçekleştirilmesi bakımından çok müsait bir kültür hazinesinden yararlanmış olurlar. Türk örf ve adetleri birlik ve bütünlük değer hükümüne dayanmaları bakımından bu hususta son derece önemli bir rol ifa edebilecek özelliktedir. Bu özellikten yararlanıldığı takdirde beyin göçünde önlenerek kültürümüzün zenginleşmesi daha kolaylıkla mümkün olabilecektir.” (Kurtkan, 1980, s. 119-120).

“...Türkler istismarcı bir kültüre sahip olmadıkları için ne ana vatanda ve ne de yayıldıkları topraklarda hiçbir zaman istismar hedefi gütmemiştir... ‘Türk kültürü, fert ve cemiyetlerin bir madalyonun iki yüzü gibi aynı realitenin iki ayrı görünüşü olduğunu öne süren modern sosyolojinin görünüşlerine uygun olarak, fert ve cemiyet menfaatlerini uzaklaştırmış, dengelemiş ve fertlerin cemiyet karşısında küskünlük değil sevgi ve fedakarlık hisleri duyabilmelerini teşvik etmiştir.’” (Kurtkan, 1980, s. 132-133).

1976 yılında ders kitaplarında görüldüğü gibi, Türk Kültürü konusunda bir takım bilgiler yer alırken, Atatürkçü düşünce konusunda dolaylı ve dolaysız hiçbir gönderme yapılmamıştır (Bkz: Tablo 2). Mesela dönemin İkinci Milliyetçi Cephe Hükümeti (1977-1978) Türk milletinin manevi değerlerini benimseyen, koruyan, geliştiren, milletini seven bireyler yetiştirmek istemişler ve bu düşüncelerini hazırladıkları programlara yansıtmışlardır. İkinci Milliyetçi Cephe Hükümetinin (1977-1978) eğitim programında yer alan bu düşünce, Birinci Milliyetçi Cephe Hükümetinin eğitim programında yer alan ifadeye benzemektedir. Kaplan’a (2002) göre, İkinci Milliyetçi Cephe Hükümetinin eğitim programıyla yetiştirilmek istenilen bireyin tanımını şu şekildedir:

“Yetiştirilecek bireyin tanımı yapılırken... Atatürk İnkılaplarına ve Türk Milliyetçiliğine bağlı; ibaresinin ve Türkiye Cumhuriyeti’nin ‘‘insan haklarına milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan’ şeklinde sıfatlarının...’ çıkarılmış olmasıdır... Hükümet, sosyal bilimlere ilişkin ders kitaplarının yeniden yazılacağını ilan eder. Yeni nesillere dünya görüşü aşlamakta önemli rol oynayan, bilhassa ahlak, sosyoloji, felsefe ve psikoloji gibi derslerin kitapları evlatlarımızın milli inançlarını, manevi değerlerini tahrip edici değil, bilakis milli ve manevi değerlere bağlılığı temin edici şekilde yeniden yazılacaktır.” (Kaplan, 2002, s. 254).

Partinin eğitim programında yer alan bu açıklamalarda görüldüğü üzere, 1976 programında ele alınan Türk Kültürü konuları dönemin hükümetinin eğitim programlarında da önemle üzerinde durulan konuların başında gelmiştir. Buna karşın, 1976 programında Atatürkçülük konuları konusunda dolaylı ve dolaysız bir bilgi bulunmamaktadır. 1980 yılından sonra Atatürkçülük konularına geniş yer verilmiştir. Amaç “Atatürkçü düşünce sistemini benimseyen, Atatürkçü olarak yetiştirilen, Atatürkçülüğü davranış haline getiren” bireyler yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için de Milli Eğitim Bakanlığı Atatürk İnkılap ve İlkelerine yönelik bir yönergeyi okullara iletmiştir. Okullarda iletilen bu yönerge, sadece İnkılap derslerinde değil, bütün derslerde uygulanmaya ve öğrencilerin Atatürkçü olarak yetiştirilmelerine yöneliktir (Çimen, 1997, s. 109). Sosyoloji dersinde de, bu yönergenin belirlemiş olduğu öğrenci modelini yetiştirmek için, İlerlemiş Toplumlar ünitesinin

Millet konusunda; Atatürk'ün millet anlayışı ile milliyetçilik, halkçılık, devletçilik ilkelerine, Atatürk'ün din konusundaki düşüncelerine, Türk ailesine, Türk kadınına ayrıntılı bir şekilde yer verildiği ders kitaplarında görülmektedir. 1980 sonrası sosyoloji ders kitaplarının diğer bir özelliği, İstiklal Marşının ve daha sonraki sayfaya Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nin konulmasıdır (Çimen, 1997).

1986 Sosyoloji Dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü Konularına İlişkin Bulgular

1986 sosyoloji dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4
1986 Sosyoloji Programında Atatürkçülük ve Türk Kültürü Konuları*

Konu	Amaç	İçerik (Muhteva)	Öğretim Yöntemi
Atatürkçülük	-	Sosyal Yapı Ünitesi <i>Millet</i> Atatürkçü düşüncede millet anlayışı Milleti meydana getiren unsurlar Milletin tanımı Milli ahlaka uygun hareket etme Atatürkçü düşünce sisteminde milliyetçilik Millet ve milliyetçilik Atatürkçü düşüncede sosyal kültürel milli güç Atatürkçü düşüncede kadının Türk toplumundaki yeri Atatürkçü düşüncede dayanışmanın toplum hayatındaki önemi	Düz anlatım yöntemi
		<i>Din</i> Laikliğin genel esasları ve temel amaçları Din ve Laiklik Atatürkçü düşüncede laiklik kavramı Din konusunda; Atatürkçü düşüncede laiklik kavramı	
Atatürkçülük	-	<i>Ekonomi</i> Türklerde ekonomik düzen ve Atatürk'ün görüşleri Atatürkçü düşünce sisteminde insanın yeri <i>Atatürkçü Düşünce Sistemi</i> Atatürkçülüğün tanımı ve önemi, amacı Atatürkçülüğün nitelikleri Atatürkçü düşünce sisteminin diğer düşünce sistemleri ile mukayesesi <i>Hareket Noktaları</i> Atatürkçü düşünce sistemlerinin hareket noktaları	Düz anlatım yöntemi
Türk Kültürü	Türk Milletinin sosyal ve kültürel mirasını kavramalarında imkan ve zemin hazırlamak Dünyadaki diğer cemiyetlerin sosyal ve kültürel yapılarını daha iyi tanıyabilmeleri için gerekli zemini hazırlamak Kültür unsurları arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlayarak şahsiyet bütünlüğü sağlamak.	Sosyal Yapı Ünitesi <i>Türk Kültürünün Genel Nitelikleri</i> Devamlılık ve yaygınlık Demokrasiye açık olmak Teşkilatçılığa elverişli olmak Adaleti yerleştirmek ve yaymak Maddi ve manevi fedakarlık <i>Kültür ve Sosyal Kurumlar</i> Kültürün tanımı Kültürün kazanılması <i>Kültürel Unsurlar Açısından Temel Sosyal Kurumlar</i> Türklerde aile	Düz anlatım yöntemi

*Beydoğan, 1988; Tebliğler Dergisi, 1981, s.37

1981-1982 yılında sosyoloji dersi, Felsefe grubu (Felsefe-Sosyoloji-Mantık) dersleri içerisinde yer almıştır. Sosyoloji dersinin felsefe grubu dersleri içerisinde yer alması, Fen ve Edebiyat kollarındaki ders saatini değiştirmemiştir. Yani sosyoloji Fen ve Edebiyat kollarında iki saat okutulmasına devam edilmiştir. Ayrıca,

1.12.1981 tarih 2104 sayılı Tebliğler dergisinde alınan kararlar, 1986 programına da hazırlık olması açısından, Atatürkçülük konusuna sosyoloji dersinde yer verilmiştir. Bu kararlar, 1.12.1981 tarih 2104 sayılı Tebliğler dergisinde "...Konular işlenirken yeri geldikçe Atatürk ilke ve görüşleri ile bağlantı kurulmalı; konuların ilgisine göre gerekli açıklamalar yapılmalıdır." şeklinde ifade edilmiş ve bu ifade doğrultusunda şu ilkelere yer verilmiştir (Tebliğler dergisi, 1981, s. 37):

Millet konusunda, Atatürk'ün "Millet" anlayışı ve Milliyetçilik ilkesi.

Devlet konusunda, Atatürk'ün "Devlet" anlayışı Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Devletçilik ilkeleri.

Din hayatı konusunda, Atatürk'ün Laiklik ilkesi, Laikliğin dinsizlik olmadığı, Atatürk'ün İslam dinine verdiği önem.

Kültür ve Medeniyet konusunda, Atatürk'ün bütünleyici ilkelerinden Bilimsellik, Akılcılık, Çağdaşçılık ve Batılılaşma ilkeleri ile Atatürk'ün Sanat ve sanatçıya verdiği önem.

Belirtilen ilkeler doğrultusunda, liselerde sosyal bilimler alanında eğitim gören öğrencilere verilen sosyoloji dersi amaç, muhteva, yöntem ve uygulama ilkeleri bakımından yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler yapılırken, Türk toplumunun yapısı, kültürel değişimleri, Atatürk ilke ve inkılapları ile kaynaştırılarak verilmeye çalışılmış ve muhteva bu düzenlemeler doğrultusunda hazırlanmıştır (Beydoğan, 1988). Yapılan düzenlemeler 16.01.1986 tarihli ve 1 sayılı Talim Terbiye kararı ile felsefe grubu öğretim programlarında uygulanmıştır. Çünkü 12.5.1986 tarih ve 102 sayılı kararı ile liseler için hazırlanan haftalık ders çizelgesinde sosyoloji adı bulunmamıştır. Sosyoloji, felsefe grubu dersleri içerisinde yer almış ve Fen ve Matematik alanlarında haftada üç saat, Edebiyat alanlarında ise, haftada altı saat okutulmuştur. Bu uygulama kredi ve ders geçme sisteminin uygulamaya konulduğu 1992 yılına kadar devamlılığını korumuştur (Arslanoğlu, 2001). Uygulamada olduğu süre içerisinde, programda Atatürkçülük konusu, yeni nesillere daha önceleri uygulanmış olan programlardan farklı bir biçimde ele alınarak, kavratılmaya çalışılmıştır. Mesela, 1935 ve 1942 programları Atatürk inkılaplarını tek tek ele alarak açıklamış, 1986 programı ise, Atatürkçü düşüncenin özelliklerini belirleyerek, bunları ders konuları haline getirmiştir (Bkz: Tablo 4).

Tablo 3'de görüldüğü üzere, sosyal yapı ünitesinde, Atatürkçülük konusunda şu içerikler yer almıştır (Tan, 1987, s.174; Zabun, 2002, s. 38-39):

Atatürkçü düşüncede millet anlayışı,

Atatürkçü düşüncede millet ve yurt sevgisi,

Atatürkçü düşünce sisteminde milliyetçilik,

Atatürkçü düşüncede sosyal ve kültürel milli güç,

Atatürkçü düşüncede kadının Türk toplumundaki yeri ve hakları,

Atatürkçü düşüncede laiklik kavramı,

Türkiye'de ekonomik düzen ve Atatürk'ün görüşleri,

Atatürkçü düşüncede insanın yeri,

Atatürkçü düşünce sisteminin diğer düşünce sistemleriyle karşılaştırılması

Gene ilk kez bu programda Türk kültürünün genel niteliklerinin tanıtıldığı bir bölüme yer verilmiştir.

1986 programının muhtevasında Atatürk ilke ve inkılaplarına ek olarak, program ilk defa muhtevaya, Türk Kültürünün Unsurları adlı bir bölümü eklemiştir (Beydoğan, 1988, s. 54). Aynı zamanda programda, açıklamalar kısmında öğretmenin ders işleniş esnasında yapması gerekenlerin neler olduğu açıklamış ve daha çok anlatım yöntemine yer verilmiştir. Mesela öğretmen 1986 programında "Niçin sosyoloji okuyoruz? Atatürk konusunda telkinlerde bulunacak vs. konusunu sosyolojinin amaçlarını ifade edecek şekilde anlatacaktır." Bunlara ek olarak programda, Türkçenin yaşayan, canlı, tabii ve zengin olma özelliği, barışçılığın medeniyete etkisi, Türk İnkılabının uygulama dönemi, Türk İnkılabı ve sonuçları konularının ev ödevi olarak verilmesi istenmiştir (Beydoğan, 1988; Zabun, 2002).

1991-1992 yılına gelindiğinde, liselerde kredili sisteme geçilmiştir. Kredili sistem ile birlikte öğrencilere seçmeli ve ortak dersler verilmiştir. Kredili sistemde bu uygulamanın temel amaçlardan biri, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneğine uygun dersi seçme hakkının tanınmasıdır (Çimen, 1997). Liselerde seçmeli ders olarak okutulan derslerden biri sosyolojidir. 1991-1992 yıllarında sosyoloji 1981-1982 yıllarında olduğu gibi, felsefe grubu dersleri içerisinde yer almıştır. Felsefe grubu dersleri olan sosyoloji, felsefe, mantık, Fen ve Matematik kollarında eğitim gören öğrenciler için seçmeli iken, Sosyal Bilimler ve Edebiyat kollarında okuyan öğrenciler

çin, haftada iki saat zorunlu dersler olmuştur. Felsefe grubu dersleri içerisinde yer alan sosyoloji dersinin amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme boyutları programın yetiştirmek istediği insan modeline göre oluşturulmuştur. Yetiştirilmek istenen insan modeline göre, sosyoloji dersinde bazı konulara önem verilmiştir. Sosyoloji dersinin üzerinde durduğu konulardan biri, Atatürkçülük diğeri ise, Türk Kültürüdür. Bu konular 1991-1992 yılından sonra uygulamaya konulacak olan 1995 sosyoloji programında, ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır (Bkz: Tablo 5).

1995 Sosyoloji Dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü Konularına İlişkin Bulgular

1995 sosyoloji dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

1995 Sosyoloji Programında Atatürkçülük ve Türk Kültürü Konuları*

Konu	Amaç	İçerik	Öğretim Yöntemi
Atatürkçülük	Cumhuriyet'i diğer yönetim biçimlerinden ayıran üç temel ilke (Çağdaşlık, Laiklik, Millilik)'nin önemini kavrayabilme.	<i>Toplumsal Yapı Ünitesi</i> Atatürk'ün millet anlayışı Atatürk'ün milliyetçilik anlayışı Atatürk'ün halkçılık anlayışı Milli birliğin sağlanması Milleti meydana getiren unsurlar	Düz anlatım Yöntemi Tartışma Yöntemi (Tebliğler Dergisi, 1995, 2444).
	Millet kavramının kapsamını kavrayabilme	<i>Kültür ve Toplumsal Kurumlar Ünitesi</i> Atatürkçü düşüncede Türk kadınının yeri Atatürk'ün ekonomik sistemlerle ilgili görüşleri Atatürkçü düşüncede insanlık, hak ve sorumluluk Atatürkçülüğün önemi Atatürkçülüğün bütünlük niteliği Atatürkçülüğün yabancı ideolojilerden farkı	Düz anlatım Yöntemi Tartışma Yöntemi (Tebliğler Dergisi, 1995, 2444).
Atatürkçülük	Kadının toplum içindeki yerini kavrayabilme	Laikliğin anlamı Din ve laiklik ilişkisi Atatürkçü düşüncede lâiklik anlayışı Din ve vicdan hürriyeti Anayasadaki lâiklik kavramı Anayasada yer aldığı şekliyle laiklik Atatürkçülüğün önemi Atatürkçülüğün bütünlük niteliği	Düz anlatım Yöntemi Tartışma Yöntemi (Tebliğler Dergisi, 1995, 2444).
	Din ve Laiklik ilişkisini kavrayabilme	<i>Toplumsal Değişme Ünitesi</i> Atatürk inkılapları ile gelen köklü değişmeler İnkılaplardan sonra gelen değişimlerin Türkiye'nin gelişmişlik düzeyine etkisi	
Türk Kültürü	Din kurumunun yapısını kavrayabilme	<i>Kültür ve Toplumsal Kurumlar Ünitesi</i> Örf ve adetler Örf adetlerin kültür içerisindeki yeri Atatürk'ün kültür konusundaki görüşleri Atatürk'ün kültürel emperyalizm, kültürel yozlaşma konusundaki düşünceleri Tarihten günümüze aile	Düz anlatım Yöntemi Tartışma Yöntemi (Tebliğler Dergisi, 1995, 2444).
	Din ve laiklik ilişkisini kavrayabilme	Kültür çeşitli boyutlarını (ne olduğu, milli kültürün anlamı, kültür değişmesi, vb.) kavrayabilme	
Türk Kültürü	Türk toplumunun yapısını tanıyabilme, bu günü daha bilinçli yorumlayabilme		
	Kültürün kazanılmasının önemini kavrayabilme		
Türk Kültürü	Milletler ailesi içerisinde, Türk toplumunun saygın ve onurlu bir yeri olduğu bilincini güçlendirebilme.		

* Merter ve Yıldız, 2010, s.18

1992 kredili sistemin uygulandığı yıldan sonra, yeni bir sosyoloji programı hazırlanmıştır (Merter ve Yıldız, 2010:18). Yeni sosyoloji öğretim programı 01.11.1995 tarihli ve 353 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile kabul

edilmiş, 04.12.1995 tarihli 2444 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanmıştır (Yazar, 2001). 1997-1998 öğretim yılından itibaren ise, okullarda uygulanmak üzere kabul edilmiştir (Arslanoğlu, 2001). Kabul edilen program, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 19.8.1998 tarih ve 174 sayılı kararı ile, ortaöğretim kurumlarının 9., 10., 11. ve 12. sınıflarının sosyal bilimler alan dersleri arasında iki saatlik zorunlu ders, Fen Bilimleri, Türkçe-Matematik, Yabancı Dil, Sanat ve Spor alanlarıyla, Fen liselerinde iki saat seçmeli ders olarak okutulması uygun görülmüştür (Zabun, 2002). Okullarda okutulmak üzere gönderilen 1995 sosyoloji öğretim programının açıklamalar bölümünün içeriği hazırlanırken, sadece Türkiye’de değil, dünyada yaşanan gelişmelerin de göz önüne alınarak hazırlandığı belirtilmiştir. Bu programda içerik, amaçlardan yola çıkılarak Sosyolojiye Giriş, Toplumsal Yapı, Kültür ve Toplumsal Kurumlar, Toplumsal Değişme ünitelerinden oluşmaktadır. Tablo 5’te görüldüğü üzere, 1995 programının içeriğinde, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularının hangi üniteler içerisinde yer aldığı gösterilmektedir. Bu üniteler Toplumsal Yapı, Kültür ve Toplumsal Kurumlar, Toplumsal Değişme üniteleridir. Mesela Türk Kültürü konusu Kültür ve Toplumsal Kurumlar ünitesinde şu şekilde açıklanmıştır:

“...Türkiye Cumhuriyeti’nin temeli kültürdür. Sözü, kültüre verdiği önemi belirtir. Onun bu konudaki amacı bir kültür değişmesi yapmak ve yeni Türk insanın yetiştirecek Türk Kültürünü yaratmaktır. Oluşturmak istediği kültürü şöyle tanımlar: bir milli eğitim programından söz ederken, eski devrin boş inançlarından ve yaradılış niteliklerimizle hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, doğrudan ve batıdan gelebilen bütün etkilerden tamamen uzak, milli karakterimiz ve tarihimizle uyumlu bir kültür kastediyorum. Çünkü milli dehamızın tam olarak gelişmesi, ancak böyle bir kültür ile sağlanabilir.” (Erdem, 2003, s. 99-100).

Aynı ünite içerisinde, Atatürkçülük konusunda ise şu ifadelerle yer vermiştir:

“...Laik devlet sistemlerinde ‘din kamu hizmeti olarak kabul edilemez. Laik düzenlerde ‘devlet dini’ söz konusu olamaz” (Erdem, 2003, s. 127). “Atatürkçülüğün önde gelen özelliklerinden biri insan sevgisidir... Atatürk’ün akılcı, eşitlikçi, toplumcu, insancıl, özellikleriyle ulus, yurt, devlet yönetimi uluslar arası ilişkiler hakkındaki düşünce ve eylemleri bir bütünlük oluşturur. Buna Atatürkçü düşünce sistemi, kısaca Atatürkçülük diyoruz.” (Erdem, 2003, s. 157-158).

1995 programı öğretim yöntemleri konusunda incelediğimizde, Tablo 5’te görüldüğü üzere, iki yönetime yer verilmiştir. Bunlar anlatım ve tartışma yöntemidir.

2009 Sosyoloji Dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü Konularına İlişkin Bulgular

2009 sosyoloji dersinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına ilişkin bulgular Tablo 6’da yer almaktadır. Talim Terbiye Kurulunun 14.12.2009 tarih ve 237 sayılı kararı ile kabul edilen program genel liselerin 9., 10., 11., 12. sınıflarında iki saat okutulmuştur (Tebliğler Dergisi, 2009, s. 1585). Yeni kabul edilen program, 1995 programından farklı özellikler taşımaktadır. Bunlardan biri 1995 programında Sosyolojiye Giriş (% 15), Toplumsal Yapı (% 35), Kültür ve Toplumsal Kurumlar (% 35), Toplumsal Değişme (% 15), üniteleri yer alırken, 2009 programında, Sosyolojiye Giriş (% 8), Birey ve Toplum (% 14), Toplumsal Yapı (% 10), Toplumsal Değişme ve Gelişme (% 17), Toplum ve Kültür (% 17) ve Toplumsal Kurumlar (% 34) ünitelerine yer verilmiştir. 2009 programındaki üniteler içerisinde özellikle Toplum ve Kültür, Toplumsal Kurumlar ünitelerinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına geniş yer verilmiştir. Atatürkçülük ve Türk Kültürü konusunun yoğun bir şekilde verildiği bu ünitelerin kazanım sayılarına ve ders saatine baktığımızda Toplum ve Kültür ünitesinin kazanım sayısı sekiz, ders saati 12, Toplumsal Kurumlar ünitesinin kazanım sayısı 22, ders saati 25’dir. Başka bir deyişle, Atatürkçülük konusunun yer aldığı, Toplumsal Kurumlar ünitesinin diğer üniteler içerisindeki oranının fazla olduğu söylenebilir. Buna karşın, 2009 programında Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularının yer aldığı ünitelerin oranları, 1995 programında bu konuların yer aldığı ünitelerdeki oranlarından az olduğu görülmektedir. Yani 1995 programında Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına ünitelerde ayrılan oran, 2009 programındaki ünitelere ayrılan orandan fazladır. Fakat 2009 programında görülen bu değişime karşın, ünitelerde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına geniş yer verilmiş ve okullarda okutulan ders kitaplarında bu konuların yeni nesillere benimsetilmesi amacıyla, bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Mesela, 2009 yılındaki ders programında Atatürkçülük ve Atatürkçü düşünce sistemi 1995 programında yapılan tanımdan farklı bir şekilde tanımlanmıştır.

“...Atatürkçülük bir sistem olarak, bir hedefi ve bir hedefe ulaşmak için kendine özgü bir stratejiye sahiptir. Atatürkçü düşünce sisteminin hedefi, Türk milletini çağdaş uygarlık seviyesine ulaştırmaktır. Bu hedefe ulaşmak için izlediği strateji ise, ne batı dünyasının vahşi kapitalist yöntemi ile ne de doğu dünyasının insan hak ve özgürlüklerini ortadan kaldırıp yeni bir kölelik düzeni getiren kolektivist sistemle uyudur. Çünkü bu iki sistemde de insanın doğasına uymayan aşırılıklar vardır. Birincisi, insan benciliğinin en had safhaya ulaşmasıdır, ikincisi de insanı köleleştirmek pahasına, devlet egosunun en had safhaya ulaşmasıdır. Dolayısıyla,

Atatürkçü düşünce sistemi, bu ikisinin de dışında, apayrı bir sistem ve strateji özelliği taşır.” (MEB, 2009, s. 161-162).

Tablo 6
2009’da Hazırlanan Sosyoloji Programında Atatürkçülük ve Türk Kültürü*

Konu	Kazanım	Tema	Öğretim Yöntemi
<i>Atatürkçülük</i>			
Cumhuriyeti diğer yönetim biçimlerinden ayıran üç temel ilkenin (çağdaşlık, laiklik ve millîlik) önemini kavrar.		<i>Toplumsal Kurumlar</i> Millet, Milliyetçilik, Halkçılık ve Millî Birlik	
Din ve laiklik kavramlarının ilişkisini yorumlar.		Atatürk inkılaplarıyla gelen köklü değişimler	
Atatürkçü düşünce sisteminde laiklik anlayışını ortaya koyar.		Atatürk’ün kültür konusundaki görüşleri	Soru-cevap
Atatürk’ün ekonomik sistemlerle ilgili görüşlerine örnekler verir.		Atatürkçü düşüncede kadının yeri	Tartışma
Atatürk’ün kadın haklarına verdiği öneme örnekler verir.		Laiklik	Gözlem
Atatürk’ün eğitim konusundaki fikirlerini ifade eder.		Devletçilik ve liberalizm	Beyin Fırtınası
Atatürkçü düşünce sisteminde vatandaşlık, hak ve sorumluluk kavramlarını ilişkilendirerek örnekler verir.		Atatürkçülüğün yabancı ideolojilerden farkı	Benzeşim
		Din ve vicdan hürriyeti	Münazara
		Atatürkçülüğün önemi	
		Medeni Kanun’un kadına tanıdığı sosyal, siyasal ve ekonomik haklar	
		Atatürk’ün eğitime verdiği önem	
<i>Türk Kültürü</i>			
Farklı toplumlardaki aile yapısı ile Türk aile yapısını karşılaştırır		<i>Toplumsal Kurumlar</i> Ailenin yapısı; kuruluşu, sürekliliği ve akraba arası ilişkiler	
Kültürler arası etkileşimde kendi kültürünün rolünü değerlendirir.		Çekirdek aile, geniş aile, geçici geniş aile, eksik aile vb. aile tipleri	Soru-cevap
Kültürün işlevlerinin toplumdaki yerini ve önemini analiz eder.		<i>Toplum ve Kültür</i> Kültürel Tutumlarımız	Tartışma
		Türk ve/veya İslam kültürünün uygarlığa katkıları	Gözlem
		Kültürün kazanılması, kültür-sanat-eğitim-dil ilişkisi	Beyin Fırtınası
			Benzeşim
			Münazara

* MEB, 2009

Türk Kültürü konusunda Atatürk’ün düşüncelerinden örnekler verilmiştir:

“Türkiye Cumhuriyeti’nin temeli kültürüdür. Bu sözü burada ayrıca izaha lüzum görmüyorum. Çünkü bu, Türkiye Cumhuriyeti’nin okullarda birçok vesilelerle eser halinde tespit edilmiştir... Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.”

“... Atatürk dini politika aracı olmaktan kurtarıp hak ettiği konumda görmek ister. Çıkarıcılığın kaynağı olan siyasetten uzaklaştırmaya çalışır.” (MEB, 2009, s. 88-140).

2009 programına uygun hazırlanan ders kitaplarında Atatürkçülük konusu ele alınırken, 2488 sayılı Tebliğler Dergisindeki bir takım kararlar dikkate alınmıştır. Bunlar:

“...Atatürkçülük konuları ele alınırken 2488 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Orta Öğretim Kurumlarının Öğretim Programları ile Ders Kitaplarında Yer Alması Gereken, Atatürkçülük ile İlgili Konuları esas alınmalıdır.” (MEB, 2009, s. 7).

“...Atatürkçülükle ilgili Konular büyük ölçüde derslerin alan bilgisi konuları ile kaynaştırılmaya çalışılmıştır... Ayrıca, Atatürkçülükle ilgili Konular yazılırken, davranışların arka arkaya sıralanması şeklinde metin oluşturma yoluna gidilmemelidir... Atatürkçülükle ilgili Konuların ortaöğretim kurumlarını kapsayan konuları yürürlükten kaldırılarak yerine burada hedef, davranış ve açıklamalar şeklinde belirtilmiş olan Atatürkçülükle İlgili Konular uygulamaya konulmuştur.” (Tebliğler Dergisi, 1998, s. 588).

Yukardaki açıklamalarda görüldüğü üzere, 2009 programı birçok yönü ile diğer programlardan da farklı özellikler taşımaktadır. Bu farklılıklar içerisinde en dikkati çeken programın öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemesidir. Yani program öğrencinin gelişimsel özellikleri doğrultusunda araştırma yapmasını, bilgiyi yapılandırmasını ve yaparak-yaşayarak öğrenmesini amaçlamaktadır. Mesela, Atatürkçülük konusunun geniş yer

verildiği Toplumsal Kurumlar ünitesi içerisinde yer alan Yaşasın Demokrasi! Yaşasın Cumhuriyet! etkinlik örneği, 2629 sayılı Tebliğler dergisinde yapılan değişiklikle şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğrencilerden tarihte görülmüş farklı yönetim şekilleriyle ilgili bir araştırma yapmaları istenir. Araştırma sonuçları siyasal yönetimlerin benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak gruplandırılır. Gruplandırılmış olan bu yönetim şekilleri günümüzde geçerli olan demokrasinin kurum ve kuruluşları açısından dikkate alınarak birey, toplum, devlet ilişkisi ortaya konulur.” (Tebliğler Dergisi, 2010, s.137).

2010 yılında yayınlanan 2629 sayılı dergide özellikle programın öğrenmeyi öğrenme yolunda öğrenciyi merkeze aldığı ve öğretmen rehberliğinde öğrenmesini gerçekleştirdiği görülmektedir. Örneğin, program daha önceki programlarda yer alan “Öğretmen bilgi-iletişim teknolojilerini derste kullanabilir.” ifadesini “Öğretmen bilgi-iletişim teknolojilerini derste kullanmalıdır.” şeklinde ele almıştır. Başka bir deyişle, öğretmenin öğrencide istedik davranışları kazandırması için, öğrenme-öğretme sürecinde farklı araç-gereçlerden yararlanması koşulu getirilmiştir. Böylece 2009 programı, 21.yüzyılda yetiştirilmek istenen insan modelini (bilgiyi seçen, bilgiyi yapılandıran, yaratıcı, problem çözen vs.) elde etmek amacıyla diğer programlardan farklı uygulamalar, etkinlikler, yöntem-teknikler ve araç-gereçler kullanılmak istenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Atatürkçülük ve Türk Kültürü konuları 1924-2009 yılları arasında farklı şekillerde ele alınmış ve bu farklılıklar günün programlarına yansımıştır. Bu yansımaları bakıldığında, 1924 programında Atatürk İlke ve İnkılaplarının bu dönem içerisinde yürürlüğe girmemesi nedeniyle Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına yer verilmediği görülmüştür. 1935 sosyoloji dersi öğretim programının en önemli özelliği, dersin adının sosyoloji olarak değiştirilmesidir. Programın 1924 programından farkı, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularını tek tek ele alarak ayrıntılı bir şekilde incelemesidir. Diğer bir özelliği ise, güncel olan bazı toplumsal sorunları sorgulamasıdır. 1957 programına bakıldığında ise, amaç, muhteva, yöntem-teknik öğeleri içerisinde en fazla muhteva ön plana çıkartılmıştır. Programda Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına yönelik olarak da muhtevada milliyetçilik prensibi, laiklik prensibi, kadın hakları vs. gibi konulara değinilmiştir. Aynı zamanda programda, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konusu dışında günün koşulları içerisinde yaşanan siyasi gelişmelere de yer verilmiştir. 1976 sosyoloji programı amaçlarına bakıldığında ise, ilkeleri, içerikleri, yöntemleri bakımından günün koşullarına cevap vermemesi, dilinin öğrenci düzeyine uygun olmaması nedeniyle iki yıl sonra uygulamadan kaldırılmıştır. Bu süre içerisinde, gerek programda gerekse ders kitabında Atatürkçülük konularına yönelik dolaylı ve dolaysız herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Buna karşın, Türk Kültürü konusuna geniş yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

1986 programı, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularını yoğun bir şekilde ele almıştır. Program bu sebepten dolayı; amaç, muhteva, yöntem ve uygulama ilkeleri yönünden tekrar düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler doğrultusunda, muhtevaya Türk Kültürünün Unsurlar eklenmiştir. Türk Kültürünün Unsurları içerisinde özellikle aile Türklerde aile, Ailenin Kutsallığı, Aile bireyleri arasında dayanışma gibi konulara değinilmiştir.

1995 sosyoloji programına baktığımızda, içeriğinde Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularının Toplumsal Yapı, Kültür ve Toplumsal Kurumlar, Toplumsal Değişme ünitelerinde yer aldığı görülmüştür. Belirtilen bu ünitelerin program içerisindeki payına baktığımızda; Toplumsal Yapı % 35 (Atatürk’ün millet anlayışı, Atatürk’ün milliyetçilik anlayışı, Atatürk’ün halkçılık anlayışı, Milli birliğin sağlanması), Kültür ve Toplumsal Kurumlar % 35 (Atatürk’ün kültür konusundaki görüşleri, Atatürkçü düşüncede Türk kadınının yeri, Atatürkçü düşüncede laiklik anlayışı, Din ve vicdan hürriyeti Anayasadaki laiklik kavramı, Atatürk’ün ekonomik sistemlerle ilgili görüşleri, Atatürkçü düşüncede insanlık, hak ve sorumluluk, Atatürkçülüğün önemi, Atatürkçülüğün bütünlük niteliği, Atatürkçülüğün, yabancı ideolojilerden farkı), Toplumsal Değişme % 15 (Atatürkçü düşüncede toplumsal dayanışma, Atatürk inkılapları ile gelen köklü değişmeler)’dir (Tebliğler Dergisi, 1995, s. 759; Yazar, 2001, s.23). Görüldüğü üzere, 1995 programı 1986 programına çok benzemektedir. Fakat aralarında bir takım farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklardan biri ünite isimleri, diğeri ise ünitelerin program içerisindeki oranlarıdır. Yani 1986 programında Atatürkçülük ve Türk Kültürüne ayrılan oran % 60 iken, 1995 de % 85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2009 programının 1995 programı ile bazı amaçları ve içerikleri ortak olmasına karşın, konuları işleyiş yönünden farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklara baktığımızda; 1995 programında dört ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerin program içerisindeki dağılımına baktığımızda, Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularına geniş yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, 1995 programında Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularının ele alındığı ünitelerden, Toplumsal Yapı ünitesinin program içerisindeki oranı, 2009 programında azaltıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, 1924-1935-1957 ve 1995 programlarına kadar öğrenci merkezli bir eğitim sisteminin benimsenmediği ve öğrencinin daha çok bilişsel alanına ağırlık verildiğini görmekteyiz. Buda öğretmen ve öğrenci arasında tek yönlü bir iletişimin oluşmasına ve öğrencinin süreç içerisinde bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırmasına engel olmaktadır. Bu anlayış, 2009 programları ile ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Çünkü 2009 sosyoloji programı yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsemiş ve her öğrencinin öğrenme yollarının ve zekâlarının aynı olmadığı düşüncesinden yola çıkmıştır. Böylelikle 2009 sosyoloji öğretim programı; kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme durumunu ve değerlendirme boyutlarını öğrenci merkezli anlayışa uygun olarak yeniden yapılandırmıştır.

Sosyoloji dersi programında yer alan Atatürkçülük ve Türk Kültürü konusuna yönelik özel amaçlar için hazırlanan etkinliklerin ne kadarının öğrenci seviyesine uygun olduğu araştırılabilir.

Örtük program yolu ile Atatürkçülük ve Türk Kültürü konularının ders kitaplarında öğrencilere nasıl kavratılmaya çalışıldığına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça/References

- Arslanoğlu, İ. (2001). Ortaöğretimde sosyoloji ders kitapları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(1), 67-80.
- Aslantürk, Z. ve Amman. M. T. (1992). *Sosyolojiye giriş*. Bolu: Çamlıca Yayınları.
- Başaran, İ.E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. İstanbul: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmeti ve Basım Yayın Dağıtım.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk: Sorunlar-Çözüm Aramaları-Uygulamalar*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Beydoğan, H. Ö. (1988). *Lise sosyoloji müfredat programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1992). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cicioğlu H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çağlayan, A. (2004). *Eğitimde özlenen öğretmenler*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Çimen, L. (1997). *1923'den Günümüze lise sosyoloji ders kitapları ve sosyalleştirme rolleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, S. (2003). *Sosyoloji*. İstanbul: Fil Yayın Evi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergun, D. (1979). *100 sorudan sosyoloji el kitabı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Güleryüz, H. (2000). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güngör, E. (1982). *Dünden Bugünden Tarih, Kültür, Milliyetçilik*. Ankara: Mayaş Yayınları.
- Kaplan, İ. (2002). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde program geliştirme çalışmaları ve yönelimler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kurtkan, A.(1980). *Sosyoloji*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- MEB, (1952). *Lise müfredat programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1970). *Lise müfredat programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1973). *Lise müfredat programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2009). *Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mengüşoğlu, T.(1975). *Lise müfredat programı hakkında düşünceler*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Meriç, C.(1974). *Bu Ülke*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Meriç, C.(2002). *Jurnal 2*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Merter, F. ve Yıldız, H.(2010). Cumhuriyetten günümüze lise programlarının Atatürk İlke ve İnkılâplarını genç nesillere benimsetmesi bakımından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 1-27.
- “Mukaddime” *İçtimaiyat Mecmuası*, 1917, Yıl 1, Sayı:1, S. 2.
- Tan, M. (1987). *Ortaöğretim kurumlarında sosyoloji öğretimi. Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayınları.
- T.C. Kültür Bakanlığı (1938). *Lise programı*. İstanbul: Devlet Basımevi
- T.C. Maarif Vekâleti (1956). *Lise programı*. Ankara: Maarif Basımevi.

- T.C. Maarif Vekâleti (1960). *Lise programı*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Tebliğler Dergisi, Cilt 4, Sayı 138, Yıl 1941.
- Tebliğler Dergisi, Cilt 10, Sayı 450, Yıl 1947.
- Tebliğler Dergisi, Cilt, 17, Sayı, 816, Yıl 1954.
- Tebliğler Dergisi, Cilt, 20, Sayı, 976, Yıl 1957.
- Tebliğler Dergisi, Cilt, 22, Sayı, 1086, Yıl 1959.
- Tebliğler Dergisi, Cilt 23, Sayı 1117, Yıl 1960.
- Tebliğler Dergisi, Cilt 23, Sayı 1119, Yıl 1960.
- Tebliğler Dergisi, Cilt 24, Sayı 1174, Yıl 1961.
- Tebliğler Dergisi, Cilt 97, Sayı, 1900, Yıl, 1976
- Tebliğler Dergisi, Cilt 43, Sayı, 2062, Yıl, 1980.
- Tebliğler Dergisi, Cilt 41, Sayı, 2104, Yıl, 1981.
- Tebliğler Dergisi, Cilt 56, Sayı, 2444, Yıl, 1995
- Tebliğler Dergisi, Cilt 56, Sayı, 2444, Yıl, 1995
- Tebliğler Dergisi, Cilt 34, Sayı, 2488, Yıl, 1998
- Tebliğler Dergisi, Cilt 78, Sayı, 2104, Yıl, 2007
- Tebliğler Dergisi, Cilt 73, Sayı, 2635, Yıl, 2009.
- Tebliğler Dergisi, Cilt73, Sayı, 2629, Yıl, 2010.
- Sadak, N. (1939). *Sosyoloji*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Ülken, H. Z. (1966). *Dünya ve Türkiye’de sosyoloji öğretimi ve araştırmaları*. İstanbul: Türk Sosyoloji Cemiyeti Yayınları.
- Uçan, A. (1989). Çağdaş eğitimde program geliştirme sürecine genel bir bakış. *Eğitim Bilimleri Sempozyumu*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 15 – 17 Mayıs 1989, Malatya.
- Yazar, T. (2001). *Lise sosyoloji öğretim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, H.A.(1938). *Türkiye’de ortaöğretim*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Zabun, B. (2002). *Türkiye’de ortaöğretimde sosyoloji öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 1340 (1924) Tarihli orta mektep ve lise müfredat programlarına zeyl*. İstanbul: Devlet Matbaası.

Veri ve Olasılık Öğrenme Alanlarında Yapılmış Çalışmaların İçerik Analizi

Tuğba Tosun^{*1} ve Deniz Özen Ünal²

Öz

Bu çalışmada; Matematik Dersi Öğretim Programı yer alan *veri işleme* ve *olasılık* öğrenme alanlarına yönelik alan yazında yer alan araştırma eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye’de yapılan ortaokul düzeyinde 34 bilimsel makale, 24 yüksek lisans ve 3 doktora tezi olmak üzere toplam 61 çalışma taranıp içerik analizi yapılmıştır. İlgili çalışmalara ulaşabilmek için; olasılık, veri işleme, grafik kavramları ile istatistiksel düşünme ve istatistiksel okuryazarlık kavramları çerçevesinde tarama yapılmıştır. Araştırmanın bulguları anahtar kelimeler, araştırma yöntemleri, araştırma desenleri, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve araştırmaların amaç ve sonuçlarını kapsayacak şekilde temalara ayrılmıştır. Veriler, yüzde ve frekansa dayalı olarak yorumlanmış, bulgular tablolarla sunulmuştur. Elde edilen bulgulara dayanarak, yapılan araştırmaların çoğunluğunun Veri ve Olasılık öğrenme alanlarında kullanılabilecek öğretim yöntemlerinin etkililiğini araştırmak amacıyla yapıldığı; yöntem olarak çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin, desen olarak ise deneysel desenlerin kullanıldığı; verilerin ise en çok başarı testleri aracılığıyla elde edildiği tespit edilmiştir. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde en çok işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olduğu, yaşanan zorluklar incelendiğinde ise en çok çizgi grafiği konusunda zorlandığı sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Veri işleme
Olasılık
İstatistik
İçerik analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

28 Kasım 2018

Kabul Tarihi

19 Haziran 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egged.489275

A Content Analysis of the Studies about Data and Probability Learning Areas

Abstract

This study aims to investigate research trends in the literature on *Data Processing* and *Probability* learning areas in the Mathematics Curriculum. To this end, a total of 61 studies performed at elementary school level (5-8th grades) in Turkey, including 34 papers, 24 theses and 3 dissertations were reviewed and subjected to content analysis. To reach relevant studies, the literature was reviewed within the concepts of probability, data processing, graphics and statistical thinking/literacy. The findings were categorized into themes including keywords, methods, designs, sample sizes, instruments, data analysis methods and objectives and results of the research. The data was interpreted based on percentage and frequency, and the findings were presented in tables. Based on the findings obtained, it was determined that most of the studies have been performed to examine the effectiveness of teaching methods suitable of being used in Data and Probability. It was also found that the most commonly used methods are quantitative methods and the most commonly used designs are experimental designs, and that the data have been obtained mostly through achievement tests. When the results of the studies have been examined, it was concluded that the most effective learning method is cooperative learning, and that the biggest challenge is related to line chart.

Keywords

Data processing
Probability
Statistics
Content analysis

Article Info

Received

November 28, 2018

Accepted

June 19, 2019

Article Type

Research Paper

Atf. Tosun, T. ve Özen Ünal, D. (2019). Veri ve olasılık öğrenme alanlarında yapılmış çalışmaların içerik analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 244-261. doi:10.12984/egged.489275

* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹ Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, tubatosunx@gmail.com

² Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, deniz.ozen@adu.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

During the age of innovation, different fields are being developed at a tremendous rate. Education systems are also affected by such development and change. To educate and cultivate individuals who are the type of people that societies need in the improvement process, everyone should be trained for the specific needs. This improvement may only be possible with a well-functioning education system. It can be said that one of the building blocks of an education system is the curriculum (Yenilmez & Sölpük, 2014). Since developments and changes in education curriculums have been affected in parallel with changes in the field of education, one can conclude that mathematics curriculum changes according to time and certain conditions (Bal, 2008). Mathematics Education Program and curriculums published by the Ministry of National Education of Turkey has seen important changes since 2004 (Baki & Gökçek, 2005). One learning area that has changed in the mathematics curriculum is the area that includes the topics of *probability–statistics*. The aim of the fields of Statistics and Probability is summarized overall by Baki (2015), and it is considered to be related to situations in which students are faced with generating research questions, data collecting, data processing, data editing and expressing data by using different forms of representation. Furthermore, students should subsequently interpret and calculate the probabilities of an event by analyzing the situation. In this study, the learning areas of *data* and *probability* on an elementary school level (5-8th grades) in Turkey were examined by considering studies and the specific design methods followed, the specific data collection instruments used, the specific data analysis methods employed and the kind of results reached. Therefore, this study can be considered to be useful for identifying the needs of researchers, teachers and curriculum developers as it provides a descriptive analysis of a number of studies in related learning areas in a mathematics curriculum. The aim of this content analysis is to determine comprehensively the studies regarding *data* and *probability* in elementary school.

In this context, for this purpose, the following questions guided the current study:

1. What is the distribution of the keywords of the studies on Data and Probability learning areas?
2. What is the distribution of the research methods of the studies investigated?
3. What is the distribution of the research design of the studies investigated?
4. What is the distribution of the sample size of the studies investigated?
5. What is the distribution of the data collection instrument of the studies investigated?
6. What is the distribution of the data analysis method of the studies investigated?
7. What is the distribution of the aims of the studies investigated?
8. What is the distribution of the results of the studies investigated?

Method

This study was designed in qualitative approach and document analysis is used as the method. Document analysis includes the analysis of related resources and the necessary information about the subjects, facts and events that are to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2005). The document analysis is thought to be suitable for the purpose of this research as it is a qualitative research method used to analyze existing written materials within a scope of related subjects (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Kılıç, 2008).

This study aimed to examine the studies about *data* and *probability*. To this end, national papers from Google Scholar and theses from well-known national databases to go over the *data* and *probability* studies in the elementary school in Turkey. To gather related studies in the following databases were searched; Dergipark, Google Scholar, ULAKBIM National Databases and YOK National Thesis Centre. The keywords were as follows: probability, data processing and graphics within the framework of statistical thinking and statistical literacy. For the reliability of this research, researchers independently coded all the studies selected for the credibility of the coding. Thus, inter-rater reliability formulated by Miles and Huberman (1994) was found to be .87.

Findings

A total of 61 open access studies conducted at elementary school level in Turkey, including 34 papers, 24 theses and 3 dissertations were reviewed and subjected to content analysis. The research findings were divided into themes including keywords, research methods, research designs, sample sizes, data collection instruments, data

analysis methods and objectives, aims and results of the research. Frequencies of the studies about Data and Probability Learning Areas by means of the codes and themes are presented in this section. According to findings obtained, it was resolved that a major part of studies have been performed so as to inspect the adequacy of showing strategies equipped for being utilized in Data Processing and Probability learning areas. It was also found that the most commonly used research methods are quantitative research methods and the most commonly used designs are experimental designs, and that the data have been obtained mostly through achievement tests. When the results of the studies and the challenges have been examined, it was concluded that the most effective learning method is cooperative learning method, and that the biggest challenge is related to the subject of *line chart*.

Discussion and Conclusion

In this study, elementary school level studies conducted in Turkey were examined. To access the studies on data processing and probability learning areas, we had to examine them descriptively and scan national research papers. Dergipark, Google Scholar, ULAKBIM National Database and YÖK National Thesis Center were the databases used to access publications in the literature. The databases revealed a total of 61 full texts, and a content analysis of these texts led to the findings of the study. To explore related studies of the mathematics curriculum regarding data processing and probability learning; statistics, probability, data processing, graphics and statistical thinking, statistical literacy concepts were formed within the scope of the obtained documents. Thus, the findings and evaluations of this study depend more on the findings of the articles analyzed than on the subjective perspectives of the researchers. Most of the studies obtained were papers and only three doctoral dissertations were found. More than half of the studies were designed as quantitative research; the method used the least was the mixed methods design. To investigate the research on data and probability in future studies, it can be recommended that research can be designed with a qualitative research approach or a mixed methods design that will include both qualitative and quantitative research, which will contribute to the literature.

Giriş

Bilim ve teknolojinin etkisiyle yaşanan gelişmeler eğitim alanına da yansımaktadır. Toplumların bu süreçte ihtiyaç duyduğu insan tipine uygun bireyler yetiştirilebilmesi ve bireylerin bu ihtiyaçlar doğrultusunda eğitilebilmesi ise ancak iyi işleyen bir eğitim sistemi ile mümkündür. Bu sistemlerin yapıtaşlarından birisinin de öğretim programları olduğu düşünüldüğünde (Yenilmez ve Sölpük, 2014) eğitim alanındaki gelişim ve değişimlerinden de en çok öğretim programlarının etkilendiği ve eğitim alanındaki değişimlere paralel olarak zamana ve koşullara göre değiştiği görülmektedir (Bal, 2008). Bu durumu geçmişten bugüne yenilenen ve değişen öğretim programlarına bakarak fark etmek mümkündür.

Matematik Öğretim Programları incelendiğinde; bütün öğretim programlarında olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle önemli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir (Baki ve Gökçek, 2005). 2013 yılında ise eğitim sisteminde yapılan değişiklikler sonucunda öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi ihtiyaç olarak görülmüştür. Bu durumun özellikle matematik öğretim programları üzerindeki yansımaları olarak programdaki bazı öğrenme alanları, konular ve kazanımların sınıf seviyeleri ve içerikleri yeniden düzenlenmiş ve çeşitli değişiklikler yapıldığı görülmüştür (Kılıç, Aslan Tutak ve Ertaş, 2014). Matematik öğretim programlarında sınıf düzeyleri ve içerik açısından değişiklik gösteren öğrenme alanlarından biri de Olasılık – İstatistik konularını içeren öğrenme alanıdır. Geçmiş ilköğretim matematik öğretim programına (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) göre Olasılık öğrenme alanı 5. sınıf dışındaki sınıflarda (6, 7, 8) yer alırken; Veri öğrenme alanı yalnızca 5. sınıfta bulunmaktadır. Bunun yanında, programda 5. sınıfta yer alan Veri öğrenme alanı, diğer sınıf düzeylerinde (6, 7, 8) İstatistik olarak adlandırılmış ve Olasılık öğrenme alanı ile birleştirilerek *olasılık ve istatistik* olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda *veri* veya *istatistik* öğrenme alanları 2005 programında bütün sınıf düzeylerinde yer almaktadır (MEB, 2005). 2013 matematik öğretim programında (MEB, 2013) ise *olasılık* öğrenme alanı sadece 8. sınıfta yer alırken, *veri işleme* öğrenme alanı bütün sınıf düzeylerinde mevcuttur (MEB, 2013). Önceki programdan (MEB, 2005) farklı olarak, 2013 öğretim programında *olasılık* ve *istatistik* öğrenme alanı revize edilerek, *veri işleme* ile *olasılık* olmak üzere iki ayrı öğrenme alanı oluşturulmuştur. 2013 ve 2018 matematik dersi öğretim programları sınıf bazında incelendiğinde ise veri işleme, olasılık öğrenme alanlarının iki programda da değişikliğe uğramadan yer aldığı görülmektedir (MEB, 2013; 2018). Süreç içerisinde değişen matematik programlarında İstatistik öğrenme alanının *veri işleme*, *veri* başlıklarıyla da yer aldığı görülse de bu iki temel alan çeşitli kaynaklara göre birlikte düşünülmesi gereken iki temel alandır (Baki, 2015; MEB, 2009).

İstatistik – olasılık temel alanlarının amacı geniş kapsamda, öğrencilerin karşılaştığı herhangi bir durum ile ilgili, araştırma sorusu üretme, veri toplama, veri işleme, veri düzenleme, verileri farklı temsil biçimleri ile ifade edebilme, yorumlayabilme ve bunun yanında bir olayın olma durumlarını inceleyerek olasılıklarını hesaplayabilme şeklinde özetlenmiştir (Baki, 2015). Benzer şekilde Altun (2008) da ortaokul düzeyi öğrencileri bakımından istatistik alanı ve konularını; bilgileri sistematik olarak toplayabilme, organize etme; elde edilen sonuçları grafiklerle ifade ve analiz edebilme; analiz sonucunda da bilgiyi yorumlama, değerlendirme ve karar verme aşamasında istatistiği kullanabilme olarak yorumlamıştır. Bu konuların öğretiminde önemli amaçlardan biri öğrencilerin günlük hayatlarını fazlasıyla etkileyecek olan bu istatistiki bilgilere (Schield, 2010) hazırlamaktır.

İstatistik – Olasılık alanları; başka bir deyişle Matematik Dersi Öğretim Programında (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) da belirtildiği şekilde (MEB, 2018) *veri işleme* ve *olasılık* öğrenme alanları, 2009 yılında 1-5. sınıf arasında *veri*; 6-8. sınıf arasında ise *olasılık-istatistik* öğrenme alanları altında ele alınmıştır (MEB, 2009). Bunun yanında yine MEB (2013) 5-8 Matematik Öğretim Programında ise *veri işleme* ve *olasılık* öğrenme alanları olarak parçalanarak tüm sınıf düzeylerinde *veri işleme* öğrenme alanına değinilirken, sadece 8. Sınıfta *olasılık* öğrenme alanından bahsedilmektedir. Öğrenme alanları, sınıf düzeyleri ve konu başlıkları değişiklik gösterse de matematik öğretim programları öğrencilerin bilinçli vatandaş olabilmeleri için veri analizini bilmelerini ve istatistik-olasılık ile ilgili akıl yürütebilmelerini beklemektedir (MEB, 2009; MEB, 2013).

İstatistik - Olasılık alanları 2009'dan günümüze değişikliklere uğramış olmasına rağmen Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) 1-4. Sınıflar için *veri işleme* öğrenme alanı *veri toplama ve değerlendirme* alt öğrenme alanı olarak ilkokulun tüm sınıf seviyelerinde yer almaktadır. Benzer şekilde *veri işleme* öğrenme alanı; 5-8. Sınıflar için *veri toplama ve değerlendirme* ve *veri analizi* alt öğrenme alanları olarak ortaokulun tüm sınıf seviyelerinde (MEB, 2018) ve son olarak yalnızca 8. Sınıf düzeyinde, *basit olayların olma olasılığı* alt öğrenme alanı ile *olasılık* öğrenme alanı yer almaktadır (MEB, 2018).

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'nin [National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)] (2000) de öğrencilerden ortaöğretimin sonuna kadar istatistik öğrenme alanı ile ilgili ortak beklentilerini İstatistik Eğitiminde Değerlendirme ve Öğretim Rehberi Raporu'nda (2005) [Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE)] görmek mümkündür. Bunlar; verilere yönelik sorular oluşturma ve sorulara yönelik veri toplama, verileri organize etme ve uygun temsil biçimleri ile gösterme; verilerin analizi için gerekli

istatistiksel yöntemleri seçebilme; var olan veriler üzerinden tahminlerde bulunarak değerlendirme ve çıkarım yapabilme şeklinde belirtilmiştir. Bu doğrultuda istatistik eğitiminin; verileri grafiğe dökme becerisi gibi dar bir bakış açısından çok, veri toplama, veri analizi gibi önemli becerileri kapsayacak şekilde bir çerçevede ele alındığı söylenebilir (Carnell, 2008; Shaughnessy, Garfield ve Greer, 1996).

Buna paralel şekilde alan yazında (Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2010) veri işleme ve olasılık konularında başarı gösteren bireylerin matematik ile diğer disiplinler arasında veya günlük yaşam arasında daha kolay ilişki kurabildikleri, bu yüzden bu alanların matematiğin en önemli alanları olduğundan bahsedilmiştir (Mokros ve Russell, 1995). Yurt dışındaki matematik programlarında olasılık ile ilişkilendirilebilecek kavramların orantısal akıl yürütme becerilerini desteklediği düşüncesiyle okul öncesi düzeyden başlamak üzere bütün sınıf düzeylerinde yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (NCTM, 2000). Ancak ortaokul matematik öğretim programında (MEB, 2018) sadece 8. sınıfta olasılık öğrenme alanı yer almaktadır. Fen ve Matematik eğitiminin de kritik bir bileşeni olarak görülen veri alanında; verilerin kaydedilmesi, yorumlanması ve temsil edilmesi gibi aktivitelerin bilimde doğru sorgulamalar yapılabilmesi bakımından önem taşıdığı, bu yüzden ders kitaplarında ve öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilmektedir (Morris, Masnick, Baker ve Junglen, 2015). Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak gerek ülkemizde gerek diğer ülkelerde matematik öğretim programlarında veri ve olasılık alanlarının önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (CCSSI, 2010; NCTM, 2000; MEB, 2018).

Toplumda istatistiksel becerilere olan ihtiyaç karşısında yenilik arayışına gidilmesiyle beraber bu konuda yapılan çalışmalar artmaktadır. Bu durum, istatistik ve veri kapsamında ele alınan konuların, günlük yaşamda gerekliliği ile birlikte öğretim programlarında yer almasıyla sonuçlanmıştır (NCTM, 2000). Güven, Öztürk ve Özmen (2015) istatistiksel sürecin tam anlamıyla günlük hayatta yaşanması, bu konuda deneyim kazanılması ve yaşanan deneyimler ve zorlukların ortaya koyulması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin ilgili öğrenme alanları kapsamında zorlandıkları konular üzerine yapılan çalışmalar alanyazında ele alınmıştır (Çakmak ve Durmuş, 2015; Kaynar ve Halat, 2012; Padilla, McKenzie ve Shaw, 1986; Rubin, Hammerman, ve Konold, 2006; Ulusoy ve Çakıroğlu, 2013). Ayrıca istatistiğin ve temsil biçimlerini anlamlandırma ve anlamlı öğrenmeye katkıda bulunacağına dair çalışmalar (Akkan, Baki ve Çakıroğlu, 2012; Friel, Curcio ve Bright, 2001; Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2010) ile bu temsil biçimlerinin kavramsal anlamının yanında problem çözme becerilerinin gelişmesine etkisi açısından da önemli olduğunun savunulduğu (Schultz ve Waters, 2000) çalışmalar yer almaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma eğilimlerinin belirlenmesine ve araştırmaların içeriğini anlamaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada; ortaokul düzeyinde *veri işleme* ve *olasılık* öğrenme alanlarına yönelik araştırmaların eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi *Veri işleme ve olasılık öğrenme alanlarına yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan anahtar kelimeler, araştırma yöntemleri, araştırma desenleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve yapılan çalışmaların amaçları ile sonuçları nasıl bir dağılım göstermektedir?* olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesi ile ilgili olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırma kapsamındaki çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Araştırma kapsamındaki çalışmalarda kullanılan yöntemler nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Araştırma kapsamındaki çalışmalarda kullanılan desenler nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Araştırma kapsamındaki çalışmalar örneklem büyüklüğü açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Araştırma kapsamındaki çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Araştırma kapsamındaki çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Araştırma kapsamındaki çalışmaların amaçları nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Araştırma kapsamındaki çalışmaların sonuçları nasıl bir dağılım göstermektedir?

Bu çalışmada, *veri işleme* ve *olasılık* öğrenme alanlarında ortaokul düzeyinde Türkiye’de yapılan çalışmalar incelenerek, çalışmaların genel olarak hangi yöntemlerle, hangi desenler, hangi veri toplama araçları, hangi veri analiz yöntemleri kullanılarak, hangi amaçlarla ele alındığını ve ne tür sonuçlara ulaşıldığını ortaya koyan bir çalışmadır. Bu nedenle, araştırmacıların, öğretmenlerin ve program geliştiricilerin matematik öğretim programındaki ilgili öğrenme alanlarındaki çalışmaların içerik analizi ile bu konularda yapılabilecek araştırmalara yönelik ihtiyaçların belirlenmesine faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma bir nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Bu bağlamda araştırılması hedeflenen konular, olgular ve olaylar hakkında gerekli bilgileri içeren ilgili kaynakların analizini kapsayan nitel araştırmalardan doküman incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2005) tercih edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen doküman inceleme, belgesel tarama olarak belirtilen, ilgili konular kapsamında var olan yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2008).

Veri Toplama Araçları

Araştırma problemine uygun öğrenme alanlarını ve sınıf düzeyini temel alan 61 çalışma; kullanılan anahtar kelimeler, öğretimde ele alınan teknik, örneklem büyüklüğü, örneklem sınıf düzeyi, araştırma yöntemi, araştırma türü, araştırma deseni, veri toplama aracı, veri analizi yöntemi, araştırmanın amacı ve araştırmanın sonucu kategorilerini içeren dokuz bölümlü bir form altında kodlanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olan bu formda incelenmek istenen bilgilere yer verilmiştir. Elde edilen çalışmaların sınıflandırılması ve kodlama süreci boyunca güvenilirliği artırmak adına kullanılan bu formun geliştirilme sürecinde iki ayrı matematik eğitimi uzmanından görüşleri alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra bu form son haline getirilerek araştırmaların sınıflandırılmasında ve incelenmesinde kullanılmıştır. Yapılan kodlamalara ilişkin güvenilirlik hesaplamaları *Geçerlik Güvenirlik Önlemleri/İnandırıcılık* başlığı altında ele alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, Türkiye’de ortaokul düzeyinde yapılan *veri işleme* ve *olasılık* öğrenme alanlarına yönelik çalışmalara ulaşmak ve incelemek amacıyla; ulusal veri tabanları taranmıştır. Alan yazındaki yayınlara ulaşmak için taranan; Dergi Park, Google Akademik, ULAKBİM Ulusal Veri Tabanı ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından toplam 61 çalışmaya ulaşılmıştır. İlgili çalışmalara ulaşabilmek için *Veri İşleme* ve *Olasılık* öğrenme alanlarına dair Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) yer alan; olasılık, veri işleme, grafik kavramları ve aynı zamanda istatistik kavramı ile ilişkili kavramlar olan istatistiksel düşünme, istatistiksel okuryazarlık kavramları çerçevesinde tarama yapılmıştır. Tam metinlerine ulaşılabilen bilimsel makaleler ve tez çalışmalarından uygun olanları araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ulaşılan çalışmaların yıllara göre dağılımının, 2003-2017 yılları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 1
Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2003-2005 yılları arası	2	3.28
2006-2008 yılları arası	7	11.48
2009-2011 yılları arası	17	27.87
2012-2014 yılları arası	20	32.79
2015-2017 yılları arası	15	24.59
Toplam	61	100

Tablo 1 incelendiğinde 2003-2005 yılları arasında 2 (% 3.28), 2006-2008 yılları arasında 7 (% 11.48), 2009-2011 yılları arasında 17 (% 27.87), 2012-2014 yılları arasında 20 (% 32.79) ve son olarak 2015-2017 yılları arasında 15 (% 24.59) tane olmak üzere toplam 61 çalışmanın yıllara göre dağılımları ve frekansları görülmektedir.

Tablo 2
Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Tür	f	%
Bilimsel Makale	34	55.74
Yüksek Lisans Tezi	24	39.34
Doktora Tezi	3	4.92
Toplam	61	100

Tablo 2’ye bakıldığında ulaşılan çalışmaların; 34’ünün (% 55.73) bilimsel makale, 24’ünün (% 39.34) yüksek lisans ve 3’ünün (% 4.91) doktora tezi olduğu görülmektedir.

Tablo 3
Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Tür	f	%
5. Sınıf	4	6.56
6. Sınıf	5	8.20
7. Sınıf	15	24.59
8. Sınıf	24	39.34
Ortaokul (5-8.) Sınıflar	13	21.31
Toplam	61	100

İncelemeye alınan çalışmalarda, örneklemelerin tamamı gruplanacak olursa 5. Sınıflar düzeyinde 4 (% 6.56), 6. Sınıflar düzeyinde 5 (% 8.20), 7. Sınıflar düzeyinde 15 (% 24.59), 8. Sınıflar düzeyinde 24 (% 39.34) ve tüm ortaokul (5-8) sınıf düzeylerinde ise 13 (% 21.31) çalışmaya ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Betimsel içerik analizi; belirlenen konu üzerinde birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların incelenerek alandaki genel eğilimlerin değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Elde edilen tüm çalışmaların analiz sürecinde bilimsel makalelerin ve tezlerin tam metinleri araştırmacı tarafından incelenmiş, Matematik öğretim programı *veri işleme ve olasılık* öğrenme alanları kapsamında olmayan, başka disiplinleri içeren yayınlar inceleme sürecine dahil edilmemiştir. Bu bağlamda araştırma problemine uygun öğrenme alanlarını ve sınıf düzeyini temel alan, belirli değişkenler açısından incelenmiş 61 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Seçilen araştırmalar; kullanılan anahtar kelimeler, öğretimde ele alınan teknik, örneklem büyüklüğü, örneklem sınıf düzeyi, araştırma yöntemine, araştırma türü, araştırma deseni, veri toplama aracı, veri analizi yöntemi, araştırmacının amacı ve araştırmacının sonucu kategorileri altında göre kodlanmıştır. Araştırmacının veri toplama aracı olan bu formda incelenmek istenen bilgilere yer verilmiştir. Elde edilen çalışmaların amaç ve sonuç temaları halinde elde edilen nitel bulgular alt temalar halinde detaylı bir şekilde verilmiştir. Yayın inceleme formundaki çalışmalardan elde edilen kodlar, SPSS 18.0 istatistik paket programı aracılığıyla betimsel analiz edilerek, frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları tablolar halinde sunulmaktadır.

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri/İnandırıcılık

Analiz sürecinde incelenen araştırmalar iki matematik eğitimcisi tarafından kodlanmış ve hazırlanan yayın inceleme formunda toplanmıştır. Araştırmacının güvenilirliğinin sağlanması için verilerin farklı araştırmacılar ya da aynı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yapılan analizlerin karşılaştırılması ve aralarındaki benzerlik ilişkilerinin hesaplanması ile yapılabilir (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada da, veriler iki araştırmacı tarafından incelenerek, Kodlayıcılar arası güvenirlilik Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen (Görüş Birliği)/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formül ile hesaplanmıştır. Buna göre araştırmacının kodlayıcılar arası güvenirliliği .87 bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısının .70'in üzerinde çıkması nedeniyle araştırma güvenilir olarak kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Araştırma kapsamında analizleri yapılan çalışmalar, belirlenen temalar ile alt problemlere göre sıralı bir şekilde tablolar yardımıyla bu bölümde gösterilmiştir.

Öncelikle *Araştırma kapsamındaki çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler nasıl bir dağılım göstermektedir?* sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda ulaşılan 61 çalışmada kullanılan anahtar kelimelerin dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Çalışmalarda Kullanılan Anahtar Kelimelerin Dağılımları

Tema	f	%
Grafik	18	29.51
Temsil Biçimleri	2	3.28
İstatistik	7	11.48
İstatistiksel Okuryazarlık/Düşünme	8	13.11
Olasılık	15	24.59
Veri	4	6.56
Diğer	12	19.67
Toplam	61	100

Tablo 4 incelendiğinde anahtar kelimelerin yedi farklı temada birleştirildiği görülmektedir. Bunlardan 18 tanesi (% 29.51) *Grafik* başlığı altında Matematik Öğretim Programında ilgili kazanımlarda da yer alan daire grafiği, sütun grafiği, çizgi grafiği, grafiksel gösterim, grafik okuma, grafik yorumlama ile ilgili çalışmalar toplanmıştır. 2 çalışmada (% 3.28) rastlanan *temsil biçimleri* ise bu grafiklerin gösterimine yönelik çalışmaları ifade etmektedir. Benzer şekilde elde edilen 8 çalışmanın ise (% 13.11) istatistiksel süreçler ile ilgili olduğu; istatistiksel okuryazarlık ve istatistiksel düşünmeye yönelik olduğu görülmektedir. İstatistiksel süreçten farklı olarak sadece istatistik ile ilgili olan 7 çalışma (% 11.48) araştırma kapsamında incelenmiştir. Bunun yanında 4 çalışmada ise (% 6.56) *Veri* başlığı kapsamında aynı şekilde programda yer alan Veri İşleme, Veri Toplama ve Değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır. *Diğer* teması altında incelenen 12 çalışma (% 19.67) ise konularla ilgili temel kavramlar ve anahtar kelimeler ile taramalar yapılarak ulaşılan, fakat *anahtar kelimeler* olarak araştırılması hedeflenen konu ile ilgili bir kavram belirtilmeyen araştırmaları kapsamaktadır. *Diğer* başlığı altında öğretim yöntemi etkililiğinin incelenmesi ve duyuşsal özelliklerin incelenmesi amacıyla incelenen bazı çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda anahtar kelimeler; işbirlikli öğrenme yöntemi, tutum, motivasyon, matematik öğretimi, akademik başarı, kalıcılık düzeyi, matematik başarısı vb. olarak belirtilmiştir. Konuyla ilgili olan bu çalışmalar araştırmacılar tarafından *Diğer* teması altında ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmalarda kullanılan yöntemlere yönelik frekans ve yüzde dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem	f	%
Nicel	36	60.55
Nitel	18	27.86
Nitel+Nicel	4	6.55
Karma	3	4.91

İncelenen çalışmalar araştırma yöntemine göre; 36'sı (% 60.65) nicel yöntem, 18'i (% 27.86) nitel yöntem, 3'ü (% 4.91) karma yöntem olarak nitelendirilmemiş olan hem nitel hem nicel yöntem ve 4'ü (% 6.55) karma yöntem olmak üzere dört grupta incelenmiştir.

Tablo 6'ya göre yapılan çalışmaların birçoğu (% 44.26) deneysel desenlerde gerçekleştirildiği, bir kısmında ise betimsel desenlerin (% 37.69) tercih edildiği söylenebilir. Betimsel desende yapılan çalışmalar da kendi içerisinde sınıflandığında ise 11 çalışmanın (% 18.03) durum çalışması olarak desenlendiği görülmektedir. Yapılan araştırmaların dört tanesinde (% 6.56) ise araştırmacının deseni belirtilmemiştir, yine bu durumda Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6
Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Desenlerinin Dağılımı

Araştırma Deseni	f	%	
Betimsel	Durum	11	18.03
	Doküman İnceleme	2	3.28
	Diğer	10	16.39
Deneysel	27	44.26	
Gelişimci Araştırma	2	3.28	
Açıklayıcı/Karma	3	4.92	
Korelasyonel	2	3.28	
Belirtilmemiş	4	6.56	
Toplam	61	100	

Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmalar örneklem büyüklüğü bakımından belirli aralıklar altında gruplandırılarak elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur. Buna göre elde edilen çalışmaların örneklem büyüklüğü açısından dağılımı ise; 0-50 katılımcıyla yürütülen 11 (% 18.03), 50-100 katılımcıyla yürütülen 27 (% 44.26), 100-150 katılımcıyla yürütülen 5 (% 8.20) ve 150'den fazla katılımcıyla yürütülen 16 (% 26.23) çalışmaya rastlanmaktadır. Yürütülen çalışmalarda araştırmalara dahil olan kişi sayısının 50-100 kişiyi belirten aralıkta yoğunlaştığı görülmektedir. Veri toplama araçlarına yönelik dağılım Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7
Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Örneklem Büyüklüğü Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	<i>f</i>	%
0-50	11	18.03
50-100	27	44.26
100-150	5	8.20
150+	12	19.67
Toplam	61	100

Tablo 8'e göre veri toplama araçları yedi farklı başlık altında ifade edilmiştir. Bu tabloda, bir çalışmada birden çok ölçme aracı kullanıldığı durumlar olduğu için toplam ölçme aracı frekansı ve yüzdesi belirtilmemiştir. Buna göre yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak 40'ında (% 65.57) başarı testleri, bilgi testleri, gelişim testleri gibi testlerin, 12'sinde (% 19.67) görüşme formlarının; 15'inde (% 24.59) ise alan ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir. Açık uçlu sorular ve etkinlikler ile veri toplanan çalışma sayısı 13 (% 21.31) iken; anket-form ve gözlem aracılığıyla veri toplanan her birinde 7 adet (% 11.47) çalışma bulunmaktadır. Son olarak, doküman inceleme yöntemi ile veri toplanan 6 (% 9.84) çalışmaya rastlanmıştır.

Tablo 8
Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Kullanılan Veri Toplama Araçları Dağılımı

Veri Toplama Araçları	<i>f</i>	%
Test	40	65.57
Görüşme	12	19.67
Ölçek	15	24.59
Açık Uçlu Soru-Etkinlik	13	21.31
Anket-Form	7	11.47
Gözlem	7	11.47
Doküman İnceleme	6	9.84

Elde edilen çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Verilerin Analiz Yöntemleri Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	<i>f</i>	%
Betimsel	18	29.51
İstatistiksel	42	68.85
İçerik Analizi	4	6.55

Tablo 9'a göre, veri analiz yöntemleri dağılımı üç farklı başlık altında ifade edilmiştir. Bazı araştırmalarda birden çok veri analizi yöntemi kullanıldığı için frekans (*f*) ve yüzde (%) toplamaları bu tabloda belirtilmemiştir. Yapılan bu çalışmaların 18 tanesinde (% 29.51) betimsel yöntemler kullanıldığı, 42'sinde (% 68.85) istatistiksel yöntemler kullanıldığı ve 4'ünde (% 6.55) içerik analizi kullanıldığı ifade edilmiştir. Bunun yanında istatistiksel analiz yapılan çalışmalarda t-testi, ANOVA, Mann Whitney U, MANCOVA analizlerinin de kullanıldığı Tablo 9'a ek olarak belirtilebilir.

Elde edilen çalışmaların amaçlarına yönelik bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10
Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Amaçlarına Yönelik Dağılımı

Amaç	<i>f</i>	%
Yöntem Etkililiği	35	55.77
Kavram Bilgisi İnceleme	21	34.42
Bilgi-Beceri İnceleme	6	9.83
Duyuşsal Özellikler	14	22.95
Çizim Becerisi İnceleme	4	6.55
Diğer	7	11.47

Tablo 10'da analiz edilen çalışmaların amaçlarına yönelik bulguları altı ayrı başlık altında ele alınmıştır. İncelenen çalışmaların 35 tanesinde (% 55.77) *yöntem etkililiğinin* incelendiği görülmektedir. Burada *yöntem etkililiği* ile ortaokul düzeyi öğrencilere ilgili konularda uygulanan çalışma yapıları, materyaller, kavram haritaları ya da geleneksel öğretimden farklı öğretim teknikleri ve farklı öğretim araçları kastedilmektedir. Ele alınan çalışmaların 21 tanesinde (% 34.42) *kavram bilgisi inceleme* amacına yönelik bir araştırma yapıldığı

görülmektedir. *Kavram bilgisi inceleme* ise olasılık, istatistik, grafik gibi temel kavramlar üzerine yapılan araştırmaları temsil etmektedir. Çalışmaların 6 tanesi (% 9.83) *bilgi-beceri inceleme* amacı altında ele alınmıştır. *duyuşsal özellikler* kapsamında incelenen 14 çalışmada (% 22.95) ise tutum, motivasyon, kaygı gibi duyuşsal özellikler vurgulanmaktadır. *Çizim becerisi inceleme* ile ele alınan 4 çalışmada (% 6.55) öğrencilerin veriler ile grafik, tablo, histogram çizebilmelerine yönelik yürütülen araştırmaları kapsarken, *diğer* başlığı altındaki 7 çalışma (% 11.47) ise doküman incelemesi, ölçme aracı geliştirme gibi çalışmaları kapsamaktadır. Bazı çalışmalarda birden fazla amaca hitap edildiği için, aynı çalışmanın iki tema altına dahil edildiği durumlar dolayısıyla frekans ve yüzde ile ilgili toplam belirtilmemiştir. Elde edilen çalışmaların sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11 incelendiğinde elde edilen çalışmaların sonuçlarına yönelik bulgular beş ayrı başlık altında ele alınmıştır. Tablo 11’e göre *yöntem etkililiği* alt temasında yapılan toplam 20 çalışmada çalışmalarda en çok (% 9.83) *işbirlikli öğrenmeye* başvurulduğu görülmektedir. Bunun yanında *diğer* başlığı kapsamında incelenen 4 çalışmada (% 6.55) ise *proje tabanlı öğrenme, etkinlik temelli öğrenme, graf teori, probleme dayalı öğrenme, argümantasyon yoluyla öğrenme, sınav yoluyla öğrenme, aktif öğrenme ve çoklu zeka kuramına göre öğrenme* teknikleri ile yapılan çalışmalar incelenmiştir. *Yaşanılan zorluklar* alt temasındaki toplam 25 çalışmaya (% 40.93) bakıldığında ise ortaokul düzeyi öğrencilerin en çok çizgi grafiği konusunda zorluk yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 11
Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Sonuçlarına Yönelik Dağılımı

Tema	Araştırma Alanı	f	%
Yöntemin Etkililiği	İşbirlikli Öğrenme	6	9.83
	Bilgisayar Destekli	5	8.19
	Yaratıcı Drama (Dramatizasyon, Canlandırma)	2	3.27
	Gerçekçi Matematik	4	6.55
	Diğer	3	4.91
Sınıf Düzeylerine Göre Farklılıklar	---	8	13.11
	Histogram	3	4.91
	Çizgi Grafiği	10	16.39
	Sıklık Tablosu	1	1.63
Yaşanılan Zorluklar	Daire Grafiği	2	3.27
	Sütun Grafiği	4	6.55
	Veri Toplama-Analiz- Yorumlama	1	1.63
	Olasılık	4	6.55
Kavram Öğrenimi	-	6	9.83
Diğer	-	4	6.55

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkiye’de ortaokul düzeyi *veri işleme* ve *olasılık* konularında yapılan çalışma eğilimleri elde edilen bulgular doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmanın literatür tarama sürecinde Türkiye’de yapılan ortaokul düzeyindeki *veri işleme* ve *olasılık* öğrenme alanlarına yönelik çalışmalara yıllar bazında bir sınırlama getirilmemesine rağmen edilen çalışmaların 2003-2017 yılları arasında olduğu görülmektedir. Çalışmaların dağılımları incelendiğinde yıllar geçtikçe bu konuda yapılan çalışmalarda sayısal bir artış olduğu görülmektedir. Burada araştırmaların, yarısından fazlasının 2012 yılından sonra yapılmasının, *veri işleme* ve *olasılık* konularına 2012 yılından itibaren bir yönelim olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu öğrenme alanları; 2009 matematik öğretim programında 1-5 sınıf düzeyinde *veri* öğrenme alanı olarak, 6-8 sınıf düzeyinde istatistik ve *olasılık* öğrenme alanı olarak bir arada ele alınmıştır (MEB, 2009). 2013 programından itibaren ise *veri işleme* tüm sınıf düzeylerinde ayrı ayrı, *olasılık* öğrenme alanı ise sadece 8. Sınıf düzeyinde ele alınmıştır (MEB, 2013). Dolayısıyla 2013 yılından itibaren öğretim programlarında ilgili öğrenme alanlarının ayrı ayrı ele alınmasının, 2012 yılı itibarıyla bu alanlarda yapılan çalışmaların artmasına neden olduğu söylenebilir.

Ayrıca *veri işleme* ve *olasılık* öğrenme alanlarından; *veri işleme* öğrenme alanına yönelik çalışmaların, *olasılık* öğrenme alanına göre daha az sayıda olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Yanık, Özdemir ve Eryılmaz Çevirgen (2017) de özellikle *veri işleme* öğrenme alanını ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğunu ve bu çalışmalarında çoğu zaman ilgili öğrenme alanına dolaylı olarak değindiklerini vurgulamıştır. Oysa Matematik öğretim programlarının her kademesinde yer alan *veri* konusuna ilişkin öğrenme alanının matematik, fen bilimleri, sosyal

bilimler gibi disiplinler için önemli bileşenlerden biri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda literatürde de verileri analiz etmenin, veri toplama ve değerlendirmenin, verileri yorumlamanın, çıkarım yapabilmenin ve tahminlerde bulunmanın önemi vurgulanmıştır (Ertem, 2007; Koparan ve Güven, 2013). Bu nedenle yapılan çalışmaların arttırılmasının literatüre önemli ölçüde katkısının olacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların büyük bir kısmının bilimsel makale türünde olduğu görülmüş, lisansüstü doktora tezi türünde ise sadece üç çalışmaya erişilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda lisansüstü eğitim alan öğrenciler, son yıllarda öneminin artan bu konularla ilgili olarak yapılacak çalışmaların çoğalması açısından teşvik edilebilir.

Ele alınan çalışmaların yarısından fazlası nicel araştırma olmakla birlikte, nitel desenlenen çalışmalar nicel araştırmalara kıyasla daha az sayıda yapılmıştır. Ayrıca araştırmalarda en az kullanılan yöntemin de karma yöntem olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda nicel yöntemin sıklıkla kullanılmasının sebebi olarak; bu yöntemin araştırma sonuçlarını genelleme, geniş örneklemelere ulaşabilme ve zaman açısından sağladığı kolaylıklar gösterilebilir (Göktaş ve diğ., 2012). Nitel araştırmaların nicel araştırmalara göre daha az tercih edilmesi literatürde nitel araştırmaların daha fazla zaman alması, alanda yetkinlik gerektirmesi, örneklem seçiminden kaynaklanan vb. farklı iş yükleri getirmesi gibi sebeplerle açıklanmaktadır (Arık ve Türkmen, 2009; Bağ ve Çalık, 2017; Ozan ve Köse, 2014). Araştırma deseni olarak karma yöntem kullanılan çalışmalara az rastlanması ise bu desenin farklı ölçme araçlarını kullanmayı gerektirmesi ve birlikte gerektirdiği iş yükü dolayısıyla fazla tercih edilmemesinden kaynaklanabilir (Bağ ve Çalık, 2017; Doğan ve Tok, 2018). Gelecek çalışmalarda *veri* öğrenme alanına yönelik konuların, derinlemesine incelenmesi amacıyla, nitel araştırma ya da karma yöntem araştırması olarak desenlenmesinin alan yazına katkısı olacağı söylenebilir. Özellikle karma yöntem araştırmalarının alanyazına kazandırılması, birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılması boyutuyla araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin arttırılmasına da katkıda bulunabilir (Sözbilir ve Kutu, 2008).

Araştırmaların örneklem türü incelendiğinde ise ortaokul düzeyinde en çok 8. Sınıf öğrencilerinin katılımı ile çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu durum kazanımlarla ilişkilendirildiğinde, öğrencilerin 8. Sınıfa geldiklerinde üç veri grubunu içeren çizgi ve sütun grafiklerini yorumlayabilmeleri ve araştırma sorularına ilişkin verileri uygunluğuna göre sütun, daire ve çizgi grafiği ile gösterebilmeleri ve bu gösterimler arasında uygun olan dönüşümleri yapabilmeleri açısından yetkinliğe ulaşmış olmalarıyla açıklanabilir. Özelde ortaokulun diğer sınıf düzeylerinde de ilgili öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar yer alsa da 8. Sınıflarda bu kazanımların tamamının öğrenilmiş olması ve yapılan çalışmaların kazanımlar açısından içeriğin zengin olması örneklem türü açısından en çok 8. Sınıf öğrencileriyle çalışılmış olmasına sebep olabilir.

Yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu deneysel desen, daha az bir kısmı ise betimsel desenlerden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmaların amaçlarına göre incelendiğinde, birçoğunun araştırmalarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğinin incelenmesine dayalı olduğu görülmektedir. Bu durumda matematik öğretiminde geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak işbirlikli öğrenme, bilgisayar destekli öğretim gibi yöntemlerin etkililiğinin test edilmesine yönelik eğilim olduğu söylenebilir. Bu durumda Türkiye’de 2005 yılı itibarıyla ilköğretim ve ortaöğretim programlarında (MEB, 2005; MEB, 2018) yapılandırıcılık, çoklu zeka, bilgi iletişim teknolojileri kullanımı ve işbirlikli öğrenme gibi konuların öneminin artışıyla araştırmacıların bu tür müdahalelerin nasıl etkileri olduğunu belirleme isteğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Elde edilen çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin yedi ayrı başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında yapılan çalışmaların en çok *grafik* başlığı altında, ikinci olarak ise *olasılık* başlığı altında toplandığı görülmüştür. Grafikler ile ilgili yapılan çalışmaların olasılık konusuna göre daha fazla oluşunun sebebinin ortaokul matematik öğretim programlarındaki grafikler ile ilgili kazanımların, olasılık ile ilgili kazanımlardan daha fazla oluşu ve içerik açısından çeşitlenmesinden (MEB, 2009; MEB, 2013; MEB, 2018) kaynaklandığı düşünülebilir. Öte yandan diğer teması altında incelenen çalışmaların ise *veri* ve *olasılık* konuları ile ilgili olmalarına rağmen matematik öğretim programlarında yer alan ilgili öğrenme alanları altındaki terimler ve kavramlardan (MEB, 2018) herhangi birini içermedikleri görülmüştür. Bu durumun sebebi yapılan araştırmalarda, matematik eğitiminde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi, duyuşsal beceriler, başarı durumu gibi değişkenlerin öne çıkarılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunda ölçme aracı olarak başarı testleri, yeterlik testleri gibi testlerin kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun nicel desenlenmiş deneysel çalışmalarda başarı testlerinin diğer ölçme araçlarına kıyasla uygulanmasının tercih edilmesine ve kısa zamanda çok sayıda veri toplama imkân vermesinden kaynaklandığı söylenebilir (Bağ ve Çalık, 2017; Şimşek ve diğ., 2009).

İlgili çalışmalarda istatistiksel yöntemlerin betimsel yöntemlerine göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun elde edilen çalışmaların daha çok nicel araştırmaya göre desenlenmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Literatür incelendiğinde bu durumu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Arık ve Türkmen, 2009; Karadağ, 2009; Fazlıoğulları ve Kurul, 2012; Hranstinski ve Keller, 2007).

Yapılan araştırmaların amaçları ele alındığında en çok kullanılan öğretim yöntem etkililiğinin araştırıldığı benzer şekilde sonuçlarda da aynı temanın ele alınması üzerine işbirlikli öğrenme ve bilgisayar destekli öğretim ile ilgili konularda çalışmalara rastlandığı görülmektedir. Benzer şekilde Tatar, Kağızmanlı ve Akkaya'nın (2013) da bilgisayar destekli öğretimin daha fazla kullanılması sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda ilgili konularda planlanacak çalışmalara bilgisayar destekli öğretim entegre edilebilir veya geleneksel öğretimin yanında kullanılabilir öğretim yaklaşımlarının, materyallerin öğretim sürecine olumlu katkı sağlayabileceği söylenebilir. Benzer şekilde yine amaçlar arasında *kavram bilgisi inceleme* başlığı altında ele alınan çalışmalarda çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu başlık altında istatistik-olasılık alanları ile ilgili temel kavramlar konusunda öğrencilerin mevcut bilgilerini (Çakmak ve Durmuş, 2015) ve yeterliklerini inceleyen (Koparan ve Güven,2014) çalışmalar ele alınmıştır. *Kavram bilgisi inceleme* amacına benzer bir içerikle sonuçlarda ele alınan *kavram öğrenimi* üzerine de çalışmalara (Hayat, 2009; Çakmak, 2014) ulaşılmıştır. Araştırmaların sonuçları ele alındığında *yaşanılan zorluklar* başlığı altında en çok *çizgi grafiği* konusuna dair zorluklar yaşandığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sütun ve daire grafiklerinde de birtakım zorluklar yaşadıkları, hata ve kavram yanlışlarına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Literatür incelendiğinde de gerek çizgi grafiğinde yaşanan zorluklar (Gürakar, 2010; Selamet, 2014; Sezgin-Memnun, 2013) gerekse sütun ve daire grafiklerinde yaşanan zorluklar ve kavram yanlışları (Tortop, 2011; Turhan, 2015) çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır.

Araştırma sonucunda *veri ve olasılık* öğrenme alanlarının öğretiminin nasıl olması gerektiğine dair nitel ve derinlemesine çalışmalara yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Gerek araştırmacılar gerekse alanın uygulayıcısı olan öğretmenler veri, olasılık ve ilişkili diğer kavramların öğretiminde yaşanan zorluklara vurgu yapmaktadır (Batanero, Serrano ve Garfield, 1996; Ficshebein ve Schnarch, 1997; Hacısalıhoğlu-Karadeniz, 2016; Kutluca ve Baki, 2009; Shaugnessy, 1992). Dolayısıyla alanın öğretimine yönelik tasarım araştırması ve öğretim deneyi çalışmalarının yapılması ve yaygınlaştırılması araştırmacılara ve uygulayıcılara ışık tutacaktır.

Bu araştırmada *veri ve olasılık* öğrenme alanlarında temel kavramlar olarak ele alınabilecek Matematik dersi Öğretim Programında yer alan; olasılık, veri işleme, grafik kavramları ve aynı zamanda istatistik kavramı ile ilişkili kavramlar olan istatistiksel düşünme, istatistiksel okuryazarlık kavramları üzerinden tarama yapılarak, ilgili konulardaki araştırma eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak *veri ve olasılık* alanları ile ilgili ulusal literatürde yer alan çalışmaların nasıl çeşitlendiği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara dayanarak araştırmacılara giderek önemi artan bu öğrenme alanlarında nitel ve karma desen çalışmalar yapmaları, lisansüstü çalışmalar için bu alanda öğrenim gören öğrencilerini teşvik etmeleri ve bu alanın öğretimine ilişkin çalışmalar yoluyla uygulayıcı ve öğretmenlere öncülük etmeleri önerilebilir.

Kaynakça/References

- Akkan, Y., Baki, A. ve Çakıroğlu, Ü. (2012). 5-8. sınıf öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerinin problem çözme bağlamında incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 1-13.
- Altun, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe (6, 7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaacılık.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009, Mayıs). *Eğitim Bilimleri Alanında Yayımlanan Bilimsel Dergilerde Yer Alan Makalelerin İncelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bağ, H. ve Çalık, M. (2017). İlköğretim düzeyinde yapılan argümantasyon çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 281-303. doi:10.15390/EB.2017.6845
- Baki, A. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi* (6. Baskı). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2005). Comparison of the development of elementary mathematics curriculum studies in Turkey and U.S.A. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(2), 579-588.
- Bal, P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Batanero, C., Serrano, L. & Garfield, J. B. (1996). *Heuristics and biases in secondary school a students' reasoning about probability*. Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 20th, Valencia, Spain.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carnell, L. J. (2008). The effect of a student-designed data collection project on attitudes towards statistics. *Journal of Statistics Education*, 16(1). doi: 10.1080/10691898.2008.11889551.
- Common Core State Standards Initiative (CCSSI) (2010). Common Core State Standards for Mathematics. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.
- Çakmak, Z. T. ve Durmuş, S. (2015). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin istatistik ve olasılık öğrenme alanında zorlandıkları kavram ve konuların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 27-58.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi:10.15390/EB.2014.3412
- Doğan, H. ve Tok, T. N. (2018). Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi Örneği. *Current Research in Education*, 4(2), 94-109.
- Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiye’deki Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinin Karakteristikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 43-75.
- Fischbein, E. & Schnarch, D. (1997). The evolution with age of probabilistic, intuitively based misconceptions. *Journal For Research in Mathematics Education*, 28, 96-105. doi:10.2307/749665
- Friel, S. N., Curcio, F. R., & Bright, G. W. (2001). Making sense of graphs: Critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal For Research in Mathematics Education*, 32(2), 124-158. doi:10.2307/749671
- GAISE (2005). Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A curriculum framework for PreK–12 statistics education. The American Statistical Association (ASA).
- Göktaş, Y., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., Aydemir, M., Küçük, S., Telli, E. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M. (2016). Beşinci sınıf öğrencilerinin veri işleme konusundaki kazanımlara ulaşabilme durumlarının belirlenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(1), 221-236. doi:10.13114/MJH.2016119300

- Hrastinski, S. & Keller, C. (2007). An examination of research approaches that underlie research on educational technology: a review from 2000 to 2004. *Journal of Educational Computing Research*, 36(2), 1-22. doi:10.2190/H16L-4662-6000-0446
- Jones, G. A., Thornton, C. A., Langrall, C. W., Mooney, E. S., Perry, B. & Putt, I. J. (2000). A Framework for Characterizing Children's Statistical Thinking, *Mathematical Thinking and Learning*, 2(4), 269-307. doi:10.1207/S15327833MTL0204_3
- Kaynar, Y. ve Halat, E. (2012, Haziran). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin sıklık tablosu okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Kılıç, H., Aslan-Tutak, F. ve Ertaş, G. (2014). TIMSS merceğiyle ortaokul matematik öğretim programındaki değişiklikler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 129-141.
- Koparan, T. ve Güven, B. (2013). İstatistik öğretiminde yeni yaklaşımların istatistiksel okuryazarlığa etkisi: Proje tabanlı öğrenme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 356-377.
- Kutluca, T. ve Baki, A. (2009). 10. sınıf matematik dersinde zorlanılan konular hakkında öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 616-632.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim matematik dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *İlköğretim Matematik 6-8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Mokros, J. & Russell, S. (1995). Children's concepts of average and representativeness. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(1), 20-39. doi:10.2307/749226
- Morris, B. J., Masnick, A. M., Baker, K., & Junglen, A. (2015). An analysis of data activities and instructional supports in middle school science textbooks. *International Journal of Science Education*, 37(16), 2708-2720. doi:10.1080/09500693.2015.1101655
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136. doi:10.19126/suje.76547
- Padilla, M. J., McKenzie, D. L. & Shaw Jr, E. L. (1986). An examination of the line graphing ability of students in grades seven through twelve. *School Science and Mathematics*, 86(1), 20-26.
- Rubin, A., Hammerman, J. & Konold, C. (2006). *Exploring informal inference with interactive visualization software*. Proceedings of the Seventh International Conference on Teaching Statistics. Netherlands.
- Schild, M. (2010). Assessing Statistical Literacy: Take CARE. In P. Bidgood, N. Hunt, and F. Joliffe (Eds.), *Assessment Methods in Statistical Education: An International Perspective* (pp. 133-152). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Schultz, J. E. & Waters, M. S. (2000). Why representations?. *Mathematics Teacher*, 93(6), 448-453.
- Shaughnessy, J. M. (1992). "Research in probability and statistics: reflections and directions". In D.A. Groups, (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Macmillian 465-494, New York.
- Shaughnessy, J. M., Garfield, J. & Greer, B. (1996). Data handling. In A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & C. Laborde (Ed.), *International handbook of mathematics education* (pp. 205-237). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. doi:10.1007/978-94-009-1465-0_7
- Sözbilir, M. & Kutu, H. (2008). Development and Current Status of Science Education Research in Turkey. *Essays in Education* [Special issue], 1-22.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T. ve Çiğdem, H. (2009). İkininli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 945-966.

- Tatar, E., Kağızmanlı, T. B. ve Akkaya, A. (2013). Türkiye'deki teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının içerik analizi. *Buca Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 35, 33-50.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ulusoy, F. ve akıroğlu, E. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin histogram kavramına ilişkin kavrayışları ve bu kavramın öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *İlköğretim Online*, 12(4), 1141-1156.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (7th Edition). United State: Pearson Education.
- Yenilmez, K. ve Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013), *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Ek A

İncelenen Çalışmalar

- Akkaya, R. (2010). *Olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki kavramların gerçekçi matematik eğitimi ve yapılandırıcılık kuramına göre bilgi oluşturma sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Arı, E. ve Topçu, B. (2013). İlköğretim 6-7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin matematik dersinde istatistik ve olasılık konusuna karşı tutumlarının sınıf düzeyi bakımından değerlendirilmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Erzincan University Journal of Science And Technology*, 6(1), 87-98.
- Arısoy, B. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB ve TOT tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "istatistik ve olasılık" konusunda akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Berkün, N. D. (2016). *Permütasyon ve olasılık konusunun öğretiminde bilgi değişme tekniğinin kullanılmasının akademik başarıya ve hatırd tutma düzeyine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Besler, B. (2009). *8. Sınıf Matematik Dersi "Permütasyon ve Olasılık" Konusunun Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygun Olarak Hazırlanmış Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cihan, E. (2017). *Gerçekçi matematik eğitiminin olasılık ve istatistik öğrenme alanına ilişkin akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çakmak, Z. T. (2014). *İlköğretim 6-8. sınıf matematik öğrencilerinin istatistik ve olasılık öğrenme alanında zorlandıkları kavram ve konuların belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çakmak, Z. T. ve Durmuş, S. (2015). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin istatistik ve olasılık öğrenme alanında zorlandıkları kavram ve konuların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 27-58.
- Çakmak, Z. Çetin, Ö. F. ve Bekdemir, M. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin istatistik konusundaki matematiksel dil becerilerinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 299-317. doi:10.17051/ıo.2016.73927
- Çelik, H. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin "Olasılık Ve İstatistik" Ünitesini Öğrenmeleri Üzerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 45-64.
- Çelik, H. C. ve Çevik, M. N. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin "istatistik ve olasılık" ünitesini öğrenmeleri üzerinde bilgisayar destekli öğretimin etkisi*. In 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Elazığ.
- Çimenci, F. A. (2016). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlilik inançlarının grafik okuma ve yorumlama başarı düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çubuk, Ş. (2004). *Matematik öğretiminde 'permütasyon ve olasılık' konusunun bilgisayar destekli öğretim materyalleri ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dereli, A. (2009). *Sekizinci Sınıf öğrencilerinin olasılık konusundaki hataları ve kavram yanlışlıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Duran, M. Doruk, M. ve Kaplan, A. (2017). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve kaygılarına etkililiğinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 55-87.
- Duran, M., Özdemir, F., ve Kaplan, A. (2015). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımına yönelik bir araştırma: olasılık konularının öğretimi örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 250-284.
- Efe, M. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenci takımları başarı bölümleri ve küme destekli bireyselleştirme tekniklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "istatistik ve olasılık" ünitesindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ekinözü, İ. (2003). *İlköğretimde Permütasyon ve Olasılık Konusunun Dramatizasyon İle Öğretiminin Başarıya Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ekinözü, İ. ve Şengül, S. (2007). Permütasyon ve olasılık konusunun öğretiminde canlandırma kullanılmasının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 251-258.
- Erbilgin, E., Arıkan, S. ve Yabancı, H. (2015). Çizgi Grafiğini Yorumlama ve Oluşturma Becerilerinin Ölçülmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 43-61.

- Ercan, Ö. (2008). *Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "Permutasyon Ve Olasılık" Ünitesindeki Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Ersoy, E. (2013). *Gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretim yönteminin 7.sınıf olasılık ve istatistik kazanımlarının öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ertem, S. (2007). *Veri toplama ve değerlendirme ünitesinin, ilköğretim öğrencilerinin bilimsel tutum geliştirmelerine katkı getirecek şekilde yeniden düzenlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Esen, B. (2009). *Matematik eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda olasılık konusunun öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Güner, N. (2015). 6.-8. sınıf matematik ders kitaplarındaki geometri, veri ve olasılık sorularının TIMSS bilişsel düzeylerine göre sınıflandırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 77-90. doi:10.9779/PUJE710
- Gürakar, N. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin istatistik temsil biçimlerini kullanma becerilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gürbüz, R. (2006). Olasılık kavramlarının öğretimi için örnek çalışma yapılarının geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 111-123.
- Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H., Birgin, O. ve Erdem, E. (2010). Etkinlik temelli öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin bazı olasılık kavramlarındaki gelişimlerine etkisi: Yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1021-1069.
- Gürsoy, K., Güler, M., ve Çelik, R. (2014). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin istatistiğe karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 5(1), 60-72.
- Güven, B. ve Koparan T. (2014). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Olasılık Kavramına Yönelik İstatistiksel Okuryazarlık Seviyelerine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 60-84. doi:10.17051/io.2014.45537
- Güven, B., Öztürk, T. ve Özmen, Z. M. (2015). Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İstatistiksel Süreçteki Deneyimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 343-363. doi:10.15390/EB.2015.3313
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M. (2016). Beşinci sınıf öğrencilerinin veri işleme konusundaki kazanımlara ulaşabilme durumlarının belirlenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(1), 221-236. doi:10.13114/MJH.2016119300
- Hayat, F. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin olasılıkla ilgili kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyleri ve kavram yanılgılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Işık, A., ve Özdemir, G. (2014). Çalışma Yapraklarıyla Olasılık Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research MAJER*, 12, 4-16.
- Katranç, Y. ve Altun, M. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Olasılık Bilgisini Oluşturma ve Pekiştirme Süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 11-58.
- Kaynar, Y. (2012). *Yeni ilköğretim II. kademe matematik öğretim programının istatistik boyutunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Keskin, S. ve Kılıç, D. (2016). Ortaokul 7. Sınıf Matematik Dersinde Olasılık Konusunun İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1173-1183.
- Koparan, T. ve Güven, B. (2013). İlköğretim İkinci kademe öğrencilerinin istatistiksel düşünme seviyelerindeki farklılaşma üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 12(1), 158-178.
- Koparan, T. ve Güven, B. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerinin Örneklem Kavramına Yönelik İstatistiksel Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4).
- Koparan, T. ve Güven, B. (2014). Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Çıkarıma Yönelik İstatistiksel Okuryazarlık Seviyelerine Etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 33-48.
- Koparan, T. ve Güven, B. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin İstatistiksel Düşünme Seviyelerinin M3ST Modeline Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 37-51.

- Laçın, F. (2014). *Kavram haritası ve vee diyagramının ilköğretim 8. sınıf istatistik ve olasılık konusunda öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Memnun, D. S. (2008). Sekizinci sınıfta permütasyon ve olasılık konularının aktif öğrenme ile öğretiminin uygulama düzeyi öğrenci başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 403-426.
- Memnun, D. S., Altun, M. ve Yılmaz, A. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin olasılıkla ilgili temel kavramları anlama düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 11-29.
- Memnun, S. (2013). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma ve çizme becerilerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1153-1167.
- Özbay, S. (2012). *İnformel çıkarsamalı akıl yürütmede öğrencilerin örneklem hakkındaki akıl yürütme ve düşünme süreçleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Selamet, C. S. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin tablo ve grafik okuma ve yorumlama başarı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Seyhanlı, S. S. (2017). *Graf teorisinin ilköğretim 8.sınıf olasılık konusunun öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şan, İ. (2014). *7. sınıf matematik dersi olasılık ve istatistik öğrenme alanının öğretiminde 'Sınav yoluyla öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve sınav kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şengül, S. ve Katrancı, Y. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “tablo ve grafikler” konusu ile ilgili yakınsal gelişim alanlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(5), 633-665. doi:10.9761/JASSS519
- Toluk, Uçar, Z. ve Akdoğan, E. N. (2009). 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Kavramına Yüklediği Anlamlar. *İlköğretim Online*, 8(2), 391-400.
- Tuncer, T. (2011). *Matematik dersi yedinci sınıf “permütasyon ve olasılık” konusunda uygulanan üst biliş stratejilerinin, öğrencilerin başarılarına, üst biliş becerilerine, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ünlü, M. (2008). *İşbirlikli öğretim yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "permütasyon ve olasılık" konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, M. ve Aydın, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “permütasyon ve olasılık” konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16.
- Yabanlı, H., Yıldırım, B. ve Günaydın, Ö. (2013). Haritadan çizgi grafiğine. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(1), 12-19.
- Yanık, H. B., Özdemir, G. ve Çevirgen, A. E. (2017). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Veri İşlemeye Yönelik Görevlerin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 45-61.
- Yayla, G. ve Özsevgeç, T. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Grafik Becerilerinin İncelenmesi: Çizgi Grafikleri Oluşturma Ve Yorumlama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1381-1400.
- Yıldırım, D. ve Albayrak, Y. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Farklı Temsil Biçimlerine Göre Doğrusal İlişki Konusunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 11-26.
- Yılmaz, N. ve Ay, S. P. (2016). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Histogram Grafiğini Yapılandırma, Anlamlandırma ve Yorumlama Sürecine İlişkin Bir Durum Çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4). doi:10.17051/ıo.2016.66174

Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Eğitsel Dijital Oyun Tasarımlarının ve Tasarım Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Hatice Yıldız Durak^{*1} ve Fatma Gizem Karaoğlan Yılmaz²

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik eğitsel dijital oyun tasarımlarının ve tasarım sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcılar bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 30 öğretmen adaydır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve öğrenci projeleri incelenmiştir. Katılımcılar 14 hafta süren Matematik öğretimi amaçlayan bir eğitsel dijital oyun tasarlama sürecine dahil edilmişlerdir. Çalışmada nitel verilerin yanı sıra katılımcıların hazırladıkları oyunlar analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinin akademik alanda en çok problem çözme becerilerini geliştirdiğini, yaratıcılık kazandırdığını, matematik alanında teknolojiyi kullanabilme yeterlilikleri geliştirdiğini; teknoloji yeterliliği bağlamında öğretmen adaylarının en çok teknoloji kullanma yeterliliği kazanma noktasında gelişim gösterdiğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler

Öğretmen adayları
Matematik eğitimi
Eğitsel dijital oyun
tasarımı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

29 Haziran 2018

Kabul Tarihi

29 Temmuz 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egjeed.439146

An Investigation of Prospective Teachers' Educational Digital Game Designs for Mathematics Teaching and Their Opinions on the Design Process

Abstract

The aim of this study is to examine the pre-service teachers' views on the design process in designing an educational digital game for mathematics teaching. The case study method was used for the research design. In addition to the qualitative data, the digital games prepared by the participants were analyzed by the researchers. The participants were 30 pre-service teachers studying in the third year of Department of Mathematics Education at a public university. In this study, semi-structured interview form was used and student projects were examined. Participants were involved in designing an educational digital game aimed at teaching 14 weeks of Mathematics. The results of the study indicated that the process of designing educational digital games, according to the pre-service teachers' views, mostly allowed them to develop problem solving skills in the academic field, promoted creativity, and developed competencies to use technology in mathematics. In the context of technology competence, pre-service teachers showed the most improvement in gaining competence in technology use.

Keywords

Teacher candidates
Mathematics education
Educational digital
game design

Article Info

Received

June 29, 2018

Accepted


July 29, 2019

Article Type

Research Paper

Atf. Yıldız Durak, H. ve Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2019). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik eğitsel dijital oyun tasarımlarının ve tasarım sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 262-278. doi: 10.12984/egjeed.439146

* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹  Bartın Üniversitesi, Fen Fakültesi, Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri Bölümü, Türkiye, hatvil05@gmail.com

²  Bartın Üniversitesi, Fen Fakültesi, Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri Bölümü, Türkiye, gkaraoaglanyilmaz@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

The use of games in education has been rapidly developing in line with the advancement of technology. Educational games are expected to be integrated into the learning process with a steady increase in the intensity of using information technology for the education of K-12 students. The literature review showed that the use of educational games makes a positive contribution to the learning process. Educational games increase the interest and attendance of students in comparison to traditional classroom practices; make lessons entertaining, improve academic performance, and contribute to the development of students' motivations. Educational games increase the skills of critical thinking, creative thinking, decision making, and evaluation with game-based learning scenarios. Educational games also support social and technical skills of students. Critical thinking and problem-solving are considered to be the most important learning skills of the 21st century and these skills can be enhanced with educational games.

There are various obstacles in terms of the integration of educational games into education. First of all, teachers have technological and pedagogical deficiencies. Teachers have an important role in integrating educational games into education. Although the majority of teachers have positive thoughts on using educational games in learning environments, very few of them use these games in educational settings. The main obstacle that teachers confront in terms of educational games is the lack of skills in designing and using educational games. Teachers also have this common belief that they need to put a great effort to learn about using educational games and about their design, in addition to the heavy workload they already have. At this point, it can be argued that the teachers face technical difficulties in using educational games. On the other hand, some teachers are not aware of the potential of the pedagogical opportunities and the content presented by educational games. Therefore, they think that it is not necessary to integrate educational games into education and training.

Due to these reasons, teachers should be able to acquire technical skills related to educational games and be aware of the potential contributions of the educational games. The present study aimed to provide experience for pre-service teachers on the use of educational games. In this study, pre-service teachers were tried to gain experience about educational games. Pre-service teachers were chosen to be included in the study as they will become teachers of the future.

Method

The aim of this study is to investigate prospective teachers' educational digital game designs and their views on the design process for mathematics teaching. In this study, case study of qualitative research method was used to determine the opinions of pre-service teachers on the design of educational digital games.

The present research study was conducted with 3rd year pre-service teachers of the Department of Mathematics Education, who attended the elective course titled Educational Computer Games Design. Participants of the study consisted of 30 university students studying at a state university in Turkey in the fall semester of the 2017-2018 academic year. The age of the university students ranged between 20 to 24 years old. Of the participants, 13 were male, and 17 were female. Semi-structured interview form was used to collect data. Student projects were also examined.

Findings

The research study investigated the factors that pre-service teachers considered in terms of the process of designing educational digital games for teaching mathematics. In the scope of the study, the use of color, background, character selection, instruction, level of knowledge, and branch structure were examined. The findings revealed that the majority of games prepared by pre-service teachers do not include adaptation, time limitation and directives for use, according to the preliminary knowledge levels. Pre-service teachers reported that they have educational awareness yet they cannot realize their designs due to technical shortcomings and time constraints.

According to research findings, pre-service teachers made the most academic progress in the process of designing educational digital games. The process of designing educational digital games have improved their ability to use mathematical technology, and accordingly enhanced their problem-solving skills, creativity, and academic ability. According to the interview results, pre-service teachers stated that they were provided a suitable environment for improving their problem-solving abilities. In the context of technology proficiency, the findings demonstrated that pre-service teachers made the most progress in acquiring technology competence. In

terms of the field knowledge, game designed activities seem to contribute to the process of teaching mathematics.

Discussion and Conclusion

The present study revealed that the provision of the aforementioned elective course in primary school mathematics teaching can be effective in terms of realization of game design and game designed activities.

Depending on the majors of the pre-service teachers, future studies conducted on digital games may address the issues of game design and the design of the game concerning differentiation. According to Becker (2007), pre-service teachers need guidance on when, how, and which games will serve their educational purposes in particular. From this point of view, it may be suggested that the pre-service teachers' education should include more courses about designing educational games. In addition, Bourgonjon et al. (2013) suggest that pre-service teachers should be informed of the practices related to educational games before experiencing game design.

It is seen that the most challenging situation in the process of designing digital games is the design of game scenarios. It is thought that, as a new method, teacher candidates have problems in teaching mathematics with games and therefore it is difficult to present content with a game and make it a scenario. According to Werbach and Hunter (2012), game scenarios and gamification activities should focus on intrinsic motivation rather than exogenous motivation to contribute to learning performance. For this reason, scenarios supporting autonomy, competence and sense of commitment should be developed in game design processes. Another reason why teacher trainees have difficulty in determining game scenarios may be due to the effort to ensure that the scenarios of educational digital games increase the motivation.

Data were obtained according to the participants' own statements. The participants of this study have taken computer use courses in previous periods and have realized digital story design in many courses. This may have an impact on the process and results of the study. On the other hand, the fact that this course is applied in elementary school mathematics education and was an elective may have an impact on the results of the study in the realization of game design activities. In future studies, prospective teachers may study whether there is a difference in their views on digital games, game designs and their opinions about the design of games depending on their majors. Experimental studies can be conducted to evaluate the effectiveness of educational digital games designed in future studies. The effects on the students using educational digital games designed in this way can also be evaluated. In addition, eye movement tracking technology can be used to examine the design features of the designed games. The generalizability of this study conducted with mathematics teacher candidates can be repeated with the prospective teachers studying in the other departments.

Giriş

Eğitimde oyun kullanımına yönelik uygulamalar, teknolojideki gelişmeler doğrultusunda hızlı bir şekilde gelişmektedir (Sardone ve Devlin-Scherer, 2010). K 12 düzeyindeki öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanım yoğunluğunun sürekli artması (Durak ve Seferoğlu, 2018) ile, eğitsel oyunların öğrenme süreciyle bütünleştirilmesini kolaylaştıracaktır (Furio, Gonzalez-Gancedo, Juan, Seguí ve Rando, 2013).

Alanyazın incelendiğinde, eğitimde oyunların kullanımının eğitime olumlu yönde katkıları olduğu görülmüştür. Eğitimde kullanılan eğitsel oyunlar, geleneksel sınıf uygulamalarına göre öğrencilerin ilgi ve derse katılımlarını arttırmakta (Rosas ve diğ., 2003); dersi eğlenceli hale getirmekte (Berns, Gonzalez-Pardo ve Camacho, 2013; Rosas ve diğ., 2003), akademik performansı arttırmakta (Dede, Ketelhut ve Nelson, 2004; Gros, 2007) ve öğrencilerin güdülenmelerinin olumlu yönde gelişmesine (González-González ve Blanco-Izquierdo, 2012) katkıda bulunmaktadır. Eğitsel oyunlar oyuna dayalı öğrenme senaryoları ile eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve değerlendirme becerilerini arttırmaktadır (Karadağ, 2015). Ayrıca eğitici oyunlar öğrencilerin sosyal ve teknik becerilerini desteklemektedir (Berns ve diğ., 2013; González-González ve Blanco-Izquierdo, 2012). Eleştirel düşünme ve problem çözme, 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin en önemlisi olarak kabul edilmektedir ve eğitsel oyunlar ile bu becerilerin geliştirilebileceği düşünülmektedir (Day, Arthur ve Gettman, 2001; DeLisi ve Wolford, 2002; Gee, 2007).

Eğitsel oyunların, genellikle öğrencilerin olumsuz tutuma sahip oldukları matematik eğitimine de önemli katkıları olduğu görülmektedir. Foster, Katz-Buonincontro ve Shah'a (2011) göre eğitsel oyunlar matematik eğitiminde öğrencilerin derse katılımlarının arttırmanın ve etkin öğrenmeyi sağlamanın en iyi yoludur. Matematik eğitiminde eğitsel oyun kullanımı öğrenmeye yönelik güdülenmelerini arttırmakta, matematik konularıyla ilgili soyut konulara dair somut deneyimler yaşatmaktadır (Stupiansky, Stupiansky ve Nicholas, 1999). Buradan hareketle matematik eğitiminde oyun kullanımının daha etkili bir matematik öğretimi sağlayacağı söylenebilir.

Eğitsel oyunların eğitimle bütünleştirilmesinde bazı engeller vardır (Güleroğlu, 2015). Bu engellerin başında öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik yetersizlikleri gelmektedir (Sancar- Tokmak, 2014). Çünkü eğitsel oyunların eğitimle bütünleştirilmesinde öğretmenlerin önemli rolü vardır. Noraddin ve Kian'a (2015) göre öğretmenlerin çoğunluğu eğitsel oyunları öğrenme ortamlarında kullanma konusunda olumlu düşüncelere sahip olsalar da, çok azı bu oyunları eğitim ortamlarında kullanır. Razak, Connolly ve Hainey'e (2011) göre öğretmenlerin eğitsel oyunlar konusundaki olumlu düşüncelerini uygulamaya dökme noktasında engel oluşturan durum eğitsel oyun tasarlama ve kullanma konusundaki becerilerden yoksun olmalarıdır. Nitekim alanyazında öğretmenlerinin teknolojiyi eğitimle bütünleştirme deneyimleri üzerinde teknik becerilerinin önemli etkisi olduğu vurgulanmıştır (Durak ve Seferoğlu, 2017; Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016; Yıldız, Sarıtepeci ve Seferoğlu, 2013). Ayrıca öğretmenler, eğitsel oyunların tasarımı ve kullanımını öğrenmek ve kullanmak için çok fazla çaba gerektirdiğini ve zaten sahip oldukları ağır iş yüküyle bunun üstesinden gelemeyeceğini düşünmektedir (Kebritchi, 2010; Romero ve Barma, 2015). Bu noktada öğretmenlerin eğitsel oyunları kullanma konusunda teknik beceriler konusunda engellerle karşılaştığı söylenebilir. Öte yandan bazı öğretmenler eğitsel oyunlarının sunduğu içerik ve pedagojik fırsatların potansiyelinin farkında değildir (Siko ve Barbour, 2012). Dolayısıyla da eğitsel oyunları tasarlama ve eğitimle bütünleştirilmesi için büyük çabalar göstermenin gerekli olmayacağını düşünmektedirler (Noraddin ve Kian, 2015).

Eğitsel dijital oyunlar, tüm eğitim kademelerinde, eğitim sürecinde öğrenci meşguliyetini artırma, aktif katılımını sağlama (Kim, 2015) öğrenmeyi kolaylaştırma, güdülenmeyi, başarıyı artırma ve derse karşı olumlu tutumlarının geliştirilmesi (Karataş, 2014) için önemli bir araçtır. Eğitim süreciyle eğitsel dijital oyunların bütünleştirilmesi için öğretmenlerin eğitsel dijital oyunlarla ilgili bilgi ve deneyim sahibi olmaları önemli görülmektedir. Somyürek'e (2014) göre Z kuşağında yer alan öğrencilerinin okuldan ve öğrenme öğretmen sürecinden beklentileri önceki kuşaklara göre giderek farklılaşmaktadır. Bu beklentileri karşılayabilme noktasında eğitsel dijital oyunların iyi bir çözüm olacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin eğitsel oyunlarla ilgili teknik becerileri kazanması sağlanmalı ve eğitsel oyunların eğitsel katkılarıyla ilgili potansiyelleri konusunda farkındalık yaratılmalıdır. Bu çalışmada eğitsel oyunlarla ilgili deneyim kazandırmak için öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının seçilme nedeni, geleceğin öğretmenleri olacak olmalarıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik bir eğitsel dijital oyun tasarlama sürecine girdikten sonra sürece dair görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyun tasarımları nasıldır?
- Oyun tasarlama etkinliklerinin mesleki gelişimlerine katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyunlar hakkındaki deneyimlerinde zorlayıcı durumlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyun tasarlama süreçlerine yönelik görüşlerini belirleyebilmek için bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamada ve görmede, olası açıklamaları geliştirmede ve değerlendirmede kullanılan durum çalışması (Gall, Borg ve Gall, 1996) ile yürütülmüştür. Durum çalışması desenlerinden ise bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Araştırmada seçilen durum Eğitsel Bilgisayar Oyunları Tasarımı dersini almakta olan Matematik Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencileridir. Yin'e (2003) göre bu desen tek bir birim veya durumun ayrıntıları ile açıklığa kavuşturulmasında ve kendine özgü durumların araştırılmasında kullanılmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını; 2017-2018 akademik yılı güz döneminde Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 30 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar seçmeli Eğitsel Bilgisayar Oyunları Tasarımı dersini almakta olan Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adaylarının yaşları 20 ile 24 arasında değişmektedir. Katılımcıların 13'ü erkek, 17'si kadındır. Çalışmanın amacı bağlamında, çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme seçim yöntemi örnekleme biriminin belirlenmesinde kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmanın amacına göre bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine incelenmesine fırsat sunan, amaçlanan özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2012). Amaçlı örnekleme, amaca uygun ve kolay erişilebilir örneklemin seçilmesini öneren bir yöntemdir. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış öğrenci görüşlerini belirleme formu ve öğrenci projeleri kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu. Araştırmada öğretmen adaylarını eğitsel dijital oyun tasarlama sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenci görüşlerini belirleme formu kullanılmıştır. Öğrenci görüşlerini belirleme formu, altı maddeden oluşmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form uygulanmadan önce, eğitim teknolojisi alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda formdaki madde sayısında değişme olmamıştır. Uzmanlarca getirilen öneriler maddelerin içeriğine yönelik olmuştur. Uzmanlardan gelen dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. *Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formunda* yer alan maddeler Ek C'de sunulmuştur.

Öğrenci Projeleri. Eğitsel Bilgisayar Oyunları Tasarımı dersi kapsamında öğrenciler ortaokul eğitim programının inceleyerek bir veya birden fazla kazanımı ele alan bir oyun senaryosu hazırlamışlardır. Bu oyun senaryosu bağlamında seçtikleri kazanımları ele alan bir oyun tasarlamışlardır. Bu bağlamda da öğrenciler dönem sonunda projeler üretmişlerdir. Öğrencilerin ortaya koyduğu projeler Tasarımsal ve Eğitsel açıdan incelenmiştir (bkz. Ek A, Ek B).

Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Eğitsel dijital oyun tasarlama süresi toplamda 14 hafta sürmüştür. Uygulama öncesinde veri toplama araçlarının oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması ve uzman görüşünün alınarak veri toplama aracına son şeklinin verilmesi çalışması yapılmıştır. Uygulama öncesi uygulama planı yapılarak haftalık konu dağılımı hazırlanmıştır. Ayrıca derste kullanılacak etkinlikler ve materyaller geliştirilmiştir.

Uygulama sürecinin başında öğretmen adayları beşer kişilik altı gruba ayrılmıştır. Gruplar başlangıçta ele alınacak kazanımlar ve içerikle ilgili araştırma yapmıştır. Konu belirlendikten sonra hazırlayacakları oyunun senaryosunu, sahne, dekor ve karakterlerine karar vermişlerdir. Seçilen karakterlerin, sahne ve dekorun tasarımını gerçekleştirdikten sonra bunları Scratch programı ile birleştirmişlerdir. Süreç sonunda oyunun hatasız çalışıp çalışmadığı kontrol ederek sınıf ortamında oyunlarını paylaşmışlardır. Ayrıca çalışmalarını ilgili bir proje raporu hazırlayarak, proje amacı, proje içeriği, belirlenen kazanımlar ve içerik, hedef kitle, hedef kitleye uygunluk durumu raporlandırılmıştır (Ek A, Ek B). Uygulama sonrasında katılımcılardan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşlerini belirleme formu ile veri toplanmıştır. Verilerin toplanması gönüllülük esasıyla gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci, öncesi ve sonrasına dair ayrıntılar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Araştırma Süreci

Uygulama Süreci Öncesi	Uygulama (1.Hafta...14. Hafta)	Uygulama Sonrası
Veri toplama araçlarının oluşturulması	İşbirlikli grupların oluşturulması (1. Hafta)	Veri Toplama Araçlarının Uygulanması
Uzman görüşünün alınarak veri toplama aracına son şeklinin verilmesi	Proje çalışmaları için ortaokul matematik dersi öğretim programının incelenmesi (2. Hafta)	
Uygulama planının yapılması	Proje çalışmalarına paralel olarak Scratch programının tanıtımı, haftalık Scratch uygulamaları ve çevrim-içi kaynak paylaşımları (2. Hafta-10. Hafta)	
Haftalık konu dağılımının yapılması	Proje çalışmalarının aşamaları: Ele alınacak kazanımlar ve içeriklere karar verme (2. hafta)	
Ders etkinliklerinin ve materyallerin hazırlanması	Ele alınacak kazanımlar ve içerikle ilgili araştırma (3. hafta-5.hafta) Hazırlanacak oyunun senaryosunu yazma (6. hafta-8. hafta) Oyunun hikaye kartlarının çizimi (9. hafta-10. hafta) Tasarlanan senaryo, karakter, sahne ve dekorun geliştirilmesi (11. hafta-13. hafta) Ses kayıtlarının yapılması (11. hafta-13. hafta) Scratch programı ile multimedyanın birleştirilmesi (11. hafta-13. hafta) Oyunun hatasız çalışıp çalışmadığı kontrol edilmesi (13.hafta-14. hafta) Grup Sunumları ve proje raporu hazırlama (13.hafta-14. hafta)	

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramaları ortaya çıkarmaktır. Betimsel analiz verilerin özetlenmesi ve yorumlanması için tasnifini içerirken, içerik analizi ile veriler daha derin bir işleme tabi tutulur. Böylece betimsel analiz ile elde edilemeyen kavram ve temalar içerik analiz sonucu bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde organize edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Analiz sürecinde, toplanan veriler düzenlenmiş ve hazırlanan ürünler detaylıca incelenmiştir. Çalışma süresince toplanmış olan ham veriler araştırmacı tarafından açık kodlama yöntemi ile kodlanmıştır. Açık kodlama ile veri parçaları (cümle, proje bölümü) sorgulanarak içinde barındırdığı anlam ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar verileri bütün olarak inceleyerek, verileri ilk okumada yüzeysel olarak kodlamıştır. İkinci okumada muhtemel kodlar belirlemiştir. Üçüncü okumada benzer kodlar tek bir kod altında toplamıştır. Dördüncü okumada kodların yer alacağı temalar saptanmıştır. Beşinci okumada kod ve tema uyumları tekrar gözden geçirilmiş ve kategorilere son hali verilmiştir.

Bu çalışmalar sonucunda taslak form (açık kodlama sonucu ilk oluşturulan kod-tema-kategori ilişkilerini gösteren liste) oluşturulmuştur. Çalışmadan elde edilen ham veriler bir alan uzmanına gönderilmiş ve bu uzman tarafından kodlanmıştır. Alan uzmanı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında lisans, yüksek lisans ve doktorasını tamamlamış ve Matematik eğitiminde oyun tasarımı ile ilgili konuda deneyime sahiptir. Kodlamanın güvenilirliği için kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayı hesaplanmıştır. Her iki kodlayıcının vermiş olduğu ortak kod sayısının, toplam kod sayısına bölünmesiyle elde edilen güvenilirlik yüzdesi % 89'dur (127(ortak kod)/143(toplam kod)) (Miles ve Huberman, 1994). Kodlamalar arası farklılıklar üzerinde araştırmacılarca uzlaşmaya varılmıştır. Ayrıca tablolarda verilen frekanslar öğrenci sayısını değil kodların sayısını göstermektedir. Kodların kodlanma sıklığını sunarken frekans (*f*) kullanılmıştır.

Öğrenci projelerinin incelenmesinde de içerik analizi aşamaları uygulanmıştır. Oyunların tasarımsal özelliklerine ilişkin incelenen özellikler örtük özellikler değildir. Oyunların analizinde tasarımsal açıdan incelenmesi gereken tüm unsurlar listelenmiştir. Bunlar renk ve arkaplan kullanımı, yönergelerin sunulup sunulmadığı, bilgi seviyelerinin (level kavramı) oluşturulup oluşturulmadığı, zaman sınırlamasının olup olmadığı, oyunda kullanıcı performansına yönelik bir puanlama sisteminin olup olmadığı ve oyunda kullanılan karakterlerin kaynağı incelenmiştir. Oyunların incelenmesiyle ilgili kodlayıcılar arası güvenirlik yüzdesi % 100'dur (55/55).

Öte yandan ğretmen adayları farklı sorular altında bazı düşünceleri tekrar dile getirmişlerdir. Bu nedenle toplam kod sayısı ile ğrenci sayıları birbirinden farklı olabilir.

Geçerlik Güvenirlik nlemleri/İnandırıcılık

Araştırmanın geçerliği için farklı kaynaklardan (görüşme ve projeler) planlanan zamanlarda veri toplanmıştır. Yani veri kaynakları çeşitlenmiştir. Araştırma süreci, uygulama süreci, öncesi ve sonrası ayrıntılı olarak açıklanmış ve verilerin analiz süreci ayrıntılandırılarak sunulmuştur. Sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklamak için uygulama sürecinin ayrıntılarını hafta hafta gösteren bir tablo oluşturulmuştur. Güvenirlik için araştırmacıların, süreçte üstlendiği rolü açıklamıştır. Veri analizi sürecinde kodlayıcı güvenirliğine yer verilmiştir. Uygulama süreci açık ve ayrıntılı şekilde rapor edilmiştir.

Araştırmacının/Araştırmaların Rolü

Çalışmanın uygulanması sürecinde seçmeli Eğitsel Bilgisayar Oyunları dersinin yürütülmesinde sorumlu olan araştırmacılar, eğitmen olarak, laboratuvar faaliyetlerini yürütmüştür. Bunun yanı sıra ğretim amaçlı yardımcı materyaller hazırlamak, ders içi uygulamaları gerçekleştirmek, ğretmen adaylarına dönütler vermek, proje etkinliklerini yönlendirmek, ders dışından da kaynaklara erişim için çevrim-içi ortam tasarlamak, bu ortamda sorulan sorular ve yardım taleplerini cevaplamak gibi görevleri gerçekleştirmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amaı doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularıyla ilgili ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyun tasarımları

Araştırmanın birinci araştırma sorusu doğrultusunda ğretmen adaylarının altı dijital oyun tasarımları incelenmiş ve tasarımda nelere dikkat ettiklerine ilişkin nitel veri analizi sonucu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğretmen Adaylarının Oyun Tasarımlarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Alt kodlar	f
Tasarımsal geler açısından	Renk ve arkaplan kullanımı	Mavi yeşil ağırlıklı renk seçimi	4
		Dığer renkler(kırmız, sarı, siyah ağırlıklı)	2
		Düz arkaplan seçimi	4
		Karmaşık arkaplan seçimi	2
	Yönergelerin sunumu	Yeterince yönerge sunulmuş	2
		Kısmen yönerge sunulmuş	1
		Yönerge sunulmamış	3
	Bilgi Seviyeleri (Level belirleme)	Var	1
		Yok	5
	Zaman sınırlaması	Var	1
		Yok	5
	Puanlama	Var	5
		Yok	1
	Karakter kullanımı	İlginç karakterler oluşturma	1
Programda var olan karakterleri kullanma		4	
İnternet üzerinden bulduğu sıradan karakterleri kullanma		1	
Kendi karakterlerini izme		1	

Tablo 2 –devam

Tema	Kod	Alt kodlar	f
Eğitsel açıdan	Oyunun karmaşıklığı	Karmaşık	2
		Karmaşık değil	4
	Seçilen eğitsel hedeflere uygunluk	Uygun	5
		Kısmen uygun Uygun değil	1 0

Tablo 2’de öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinde tasarımsal ve eğitsel açıdan nelere dikkat ettikleri incelenmiş ve oyun tasarlama sürecinde mavi tonları ($f=4$) ve düz arka plan renklerini ($f=4$) kullandıkları, oyunlarda çoğunlukla yönerge kullanmadıkları ($f=3$) görülmüştür. Öğretmen adaylarının hazırladığı oyunların çoğunluğunda öğrencilerin ön bilgi seviyelerine göre uyarlama ($f=5$) ve zaman sınırlaması ($f=5$) yoktur.

Tasarlanan eğitsel dijital oyunların eğitsel açıdan çoğunlukla karmaşık (seviyeler, dallanmalı akış, bilgi düzeyine göre farklı içerik vb.) olmadığı ($f=2$) sürecinin, ortaokul düzeyi matematik öğretim programında yer alan hedeflere çoğunlukla uygun içerik hazırladıkları görülmektedir. Bu belirlemeyi yaparken ortaokul matematik öğretim programından ele alınan bölümün de öğrencilerce sunumu istenmiştir.

Oyun tasarlama etkinliklerinin mesleki gelişimlerine katkısı hakkındaki görüşleri

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda öğretmen adaylarının dijital oyun tasarım sürecinin mesleki gelişimlerine katkısı hakkındaki görüşlerine ilişkin nitel veri analizi sonucu Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Oyun Tasarlama Etkinliklerinin Mesleki Gelişimlerine Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Teknoloji yeterliği	Teknoloji kullanma yeterliliği kazanma	7
	Yeni teknolojileri kullanmaya uyum sağlama	4
	Materyal geliştirmek için teknolojiyi kullanma	2
	Karşılaşılan teknik problemleri çözmeye	2
	Farklı teknolojileri kullanma	2
Akademik/bilişsel gelişim	Problem çözme becerilerini geliştirme	5
	Yaratıcılık kazandırma	3
	Matematik alanında teknolojiyi kullanabilme yeterlilikleri geliştirme	3
	Gereksinimler doğrultusunda bilgi aramayı sağlama	2
	Kendi gereksinimleri doğrultusunda oyun hazırlama	2
	Teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterliği arttırma	1
	Tasarım yapma ve ürün ortaya koyma	1
Mesleki öz güven kazandırma	1	
Pedagojik alanda gelişim	Yeni bir öğretim yöntemini uygulama yeterliliği kazanma	3
	Farklı öğrencilere öğretim materyalini uyarlama yeterliliği kazanma	2
	Genel kavramsal bilgileri öğretmek için materyal tasarlama	2
	Kavramsal yanılgıları gidermek için materyal tasarlama	1
	Öğrenme çıktılarını geliştirilen materyal ile tespit etme	1
	Neyin nasıl öğretilceği üzerine düşünme ve çözüm sunma	1
Farklı bir değerlendirme yaklaşımı için bir değerlendirme aracı tasarlama	1	
Alan bilgisi açısından gelişim	Matematik öğretimini zenginleştirme	3
	Matematik ve teknolojiyi birleştirme	2
	Matematik kavramlarının öğretimi üzerine uygulama yapma	2
Olumsuz görüşler	Mesleki gelişimime katkısı olmadı	2

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adayları eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinde en çok akademik alanda gelişim gösterdiği görülmektedir. Eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinin akademik alanda en çok problem çözme becerilerini geliştirdiği ($f=5$), yaratıcılık kazandırdığı ($f=3$), matematik alanında teknolojiyi kullanabilme yeterlilikleri geliştirdiği ($f=3$) görülmektedir. Teknoloji yeterliliği bağlamında bakıldığında öğretmen adaylarının en çok teknoloji kullanma yeterliliği kazanma ($f=7$) noktasında gelişim sağladıkları görülmüştür. Alan bilgisi açısından ($f=7$) oyun tasarlama etkinliklerinin matematik öğretimine katkı sağladığı görülmektedir.

Bunların yanı sıra bazı öğrenciler de eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinin mesleki gelişimine herhangi bir katkısı olmadığını belirtmiştir.

Bu bağlamda bazı öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar şöyledir:

Evet mesleki gelişim açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. Teknoloji bilgisinin yanında alan bilgisinin farklı öğretim yollarını öğrenmiş olduk. [Ö12]

İllaki katkısı oluyor. İstedığınız amaçlara yönelik oyun geliştiriyorsunuz. Bu oyunu geliştirirken senaryo yazıyorsunuz olasılıkları düşünüyorsunuz, yazma ve analitik düşünme beceriniz gelişiyor. Oyunu geliştirirken birçok teknik sıkıntıyla karşılaşıyorsunuz. Grup arkadaşlarınızla olmazsa sınıftaki diğer arkadaşlarınızla çözmeye çalışıyorsunuz. İşbirliği içinde çalışmayı öğreniyorsunuz. Teknolojiye daha çok hakim olursunuz. Sonuçta bir materyal hazırlamakta aslında mesleki özgüven kazandırıyor. [Ö17]

Matematik dersi zor ve sıkıcı bir ders olarak görülüyor. Oyunlar matematik dersini eğlenceli hale getirir ve zenginleştirir. Bir de Matematikte kavram yanlışları önemli ve oyunların kavram yanlışlarının giderilmesi için yararlı olduğunu düşünüyorum. Oyun geliştirirken ben de konunun ayrıntılarını senaryolaştırdıkça bazı kavram yanlışlarımı giderdim. [Ö1]

Öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyun tasarlama sürecine dair deneyimlerinde zorlayıcı durumlar

Araştırmanın üçüncü araştırma problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyun geliştirme sürecine dair deneyimlerinde zorlayıcı durumlar hakkındaki görüşlerine ilişkin nitel veri analizi sonucu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Eğitsel Dijital Oyun Tasarlama Sürecine Dair Deneyimlerinde Zorlayıcı Durumlara Dair Görüşleri

Tema	Kod	f
Zorlayıcı durumlar	Oyun senaryosu tasarımı	4
	Oyunda ödül mekanizması kurma	3
	Güdülenmeyi arttıracak çekiciliği sağlamak	3
	Hayal edilenin yansıtılamaması	3
	Teknoloji kullanımı	2
	Level oluşturma	2
	Zaman sınırı koyma	2
	Oyunda elde edilecek skorla ilgili düzenlemeler	2
	Tasarımda renk seçimi ve uyumu	2
	Yaş düzeyinin seveceği karakter seçimi	2
	Çok kullanıcı oyun tasarlayamama	2
	Arayüzlerdeki resimlerin tasarımı	2
	İçeriğin müfredata uygunluğu sağlama	2
	İçeriğin sunumunun nasıl olacağını seçimi	1
	Yönergeleri istenilen şekilde düzenleyememe	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital oyun tasarlama sürecinde en çok zorlandıkları durumun oyun senaryosu tasarlama olduğu görülmektedir. Yeni bir yöntem olarak oyun ile matematik öğretimi konusunda öğretmen adaylarının sorun yaşadığı ve bu nedenle bir içeriğin oyunla sunumu ve bunun senaryolaştırılması konusunda zorlandığı düşünülmektedir. Diğer kodlara bakıldığında öğretmen adaylarının en çok oyunda ödül mekanizması kurma ($f=3$), güdülenmeyi arttıracak çekiciliği sağlamak ($f=3$) ve hayal edilenin yansıtılamaması ($f=3$) noktasında zorlandığı görülmüştür.

Bu bağlamda bazı öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar şöyledir:

Oyun tasarlarken en zoru sürece başlamaktı. Hangi kazanımı seçeceğimize karar veremedik. Kazanımı seçtik. İçerik yazmakta çok zorlandık. Kısacası eğitsel oyunlarda en zorlayıcı şey içeriği ve oyunun senaryosunu belirlemektir. [Ö2]

Derste en çok tasarladığım oyunu oluştururken zorlandım. Oyunda zorluk seviyeleri yapmak istedik. Bunun için çok örnek inceledik. Zaman sınırı ve bazı ölçütler eklemek istedik. Kullandığımız programı daha detaylı öğrenmek için çabaladık. Ayrıca internetten farklı yerlerden bulduğumuz karakterler renk ve yapı açısından uyum göstermedi. Onunla uğraştık. Bir karakterin oyun içinde birden fazla kostümünü kullanmamız gerekti. Ama bunu hazırlamak çok zaman alıcıydı. Derste süre yetersizdi. [Ö11]

Oyunu hazırlarken teknik anlamda zorlandık. Bir de oyunun düzeyi ortaokul öğrencilerine uygun olur mu sorusu üzerinde grup arkadaşlarımla çok düşündük. [Ö15]

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik programında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyun tasarım süreçleriyle ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinde tasarımsal ve eğitsel açıdan nelere dikkat ettikleri görülmüştür. Renk, arkaplan, karakter seçimi, yönerge, bilgi düzeyleri, dallanmalı yapı kullanımı incelenmiş ve öğretmen adaylarının hazırladığı oyunların çoğunluğunda öğrencilerin ön bilgi seviyelerine göre uyarılama, zaman sınırlaması ve yönerge kullanımı olmadığı görülmüştür. Öğretmen adayları eğitsel açıdan farkındalıklarının olduğunu ancak teknik bazı yetersizliklerden ve zaman kısıtlamasından dolayı tasarladıklarını gerçekleştiremediklerini bildirmiştir. Becker'e (2007) göre ne zaman, nasıl ve hangi oyunların özellikle eğitim amaçlarına hizmet edeceği konusunda öğretmen adaylarının rehberliğe ihtiyaçları vardır. Buradan hareketle öğretim programında öğretmen adayların eğitsel oyun tasarlama ile ilgili daha fazla derse yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca Bourgonjon ve diğerleri (2013) bu konuda öğretmen adaylarının oyun tasarlama deneyimi yaşamadan önce, eğitsel oyunlarla ilgili yapılan uygulamalardan haberdar edilmesi gerektiğini önerir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinde en çok akademik/bilişsel olarak gelişim göstermiştir. Eğitsel dijital oyun tasarlama sürecinin akademik alanda en çok problem çözme becerilerini geliştirdiği, yaratıcılık kazandırdığı, matematik alanında teknolojiyi kullanabilme yeterlilikleri geliştirdiği görülmektedir. Öğretmen adayları sürecin problem çözme becerisini geliştirmek için uygun bir ortam sunduğunu belirtmiştir. Teknoloji yeterliliği bağlamında bakıldığında öğretmen adaylarının en çok teknoloji kullanma yeterliliği kazanma noktasında gelişim sağladıkları görülmüştür.

Mevcut çalışmada öğretmen adayları grup olarak eğitsel oyunları tasarlasalar da, bireysel olarak çaba göstermişlerdir. Dahası, katılımcıların çoğu, tasarımlarını kontrol ederken, her adımda tasarımlar hakkında arkadaşlarının veya öğretim elemanının fikirlerini aldıklarını belirtmiştir. Bu geri bildirimlerle oyun tasarımları tasarım ilkeleri açısından daha uygun hale gelmiştir. Böylece öğretmen adaylarının tasarımsal açıdan yeterliliklerinin geliştirilmesine katkı yapılmıştır. Katılımcıların oyun tasarımı etkinliklerinin katkılarıyla ilgili çoğunlukla olumlu tepki gösterdiği görülmekte ve oyun tasarımının mesleki, alan bilgisi ve teknik açıdan katkılarının olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, eğitsel dijital oyunların tasarlama sürecinin birçok beceri gerektirdiğinin göstergesidir. Ayrıca oyun tasarlama sürecine ilişkin görüşler, öğretmen adaylarının oyun tasarlama sürecinde becerilerini nasıl yansıttığını göstermektedir. Bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte, Ding (2019), oyun tasarımında dikkate alınması gereken faktörlerin oyunun eğitimle bütünleştirilmesinde belirleyici olduğunu belirtmiştir. Ancak tasarımsal öğelerin yaş grubu veya öğrencilerin kişisel özelliklerine göre olumlu ya da olumsuz sonuçları olabileceği vurgulanmıştır. Dolayısıyla gelecek çalışmalarda tasarlanan dijital eğitsel oyunların hedef kitleye uygulanarak geribildirimlerin incelenmesi ve oyunların buna göre iyileştirilmesi önerilebilir.

Öğretmen adaylarının dijital oyun tasarlama sürecinde en çok zorlandıkları durumun oyun senaryosu tasarlama olduğu görülmektedir. Yeni bir yöntem olarak oyun ile matematik öğretimi konusunda öğretmen adaylarının sorun yaşadığı ve bu nedenle bir içeriğin oyunla sunumu ve bunun senaryolaştırılması konusunda zorlandığı düşünülmektedir. Werbach ve Hunter (2012) göre oyun senaryolarının ve oyunlaştırma etkinliklerinin öğrenme performansına katkı sağlayabilmesi için dışsal güdülemeden ziyade içsel güdülenmeye odaklanması gerekir. Bu nedenle oyun tasarlama süreçlerinde özerklik, yetkinlik ve bağlılık hislerini destekleyici senaryolar geliştirilmelidir. Öğretmen adaylarının oyun senaryosu belirlemede zorlanmalarının bir diğer nedeni ise eğitsel dijital oyunların senaryolarının güdülenmeyi artıracak nitelikte olmasını sağlama çabası olabilir.

Katılımcıların kendi beyanları doğrultusunda veriler elde edilmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları daha önceki dönemlerde Bilgisayar kullanımı dersi almış ve birçok derste dijital hikâye tasarımı gerçekleştirmiştir. Bu durumun çalışmanın süreci ve sonuçları üzerinde bir etkisi olabilir. Öte yandan bu uygulamanın yapıldığı dersin ilköğretim matematik öğretiminde ve seçmeli olması oyun tasarım etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde, çalışmanın sonuçları üzerinde etkili olabilir. Gelecek çalışmalarda öğretmen adaylarının branşlarına bağlı olarak dijital oyunlara bakışlarında, oyun tasarımlarında ve oyunların tasarımıyla ilgili görüşlerinde farklılaşma olup olmadığıyla ilgili çalışma yapılabilir. İleride yapılacak çalışmalarda tasarlanan eğitsel dijital oyunların etkililiğini değerlendirecek deneysel çalışmalar yapılabilir. Bu şekilde tasarlanan eğitsel dijital oyunları kullanan öğrencilere etkileri de değerlendirilebilir. Ayrıca göz hareketlerini izleme teknolojisiyle, tasarlanan oyunların tasarım özellikleri incelenebilir. İlköğretim matematik öğretmeni adayları ile yapılan bu çalışmanın diğer bölümde öğrenim gören öğretmen adayları ile tekrarlanarak genellenebilirliği artırılabilir.

Kaynakça/References

- Becker, K. (2007). Digital game-based learning once removed: Teaching teachers. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 478-488. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00711.x
- Berns, A., Gonzalez-Pardo, A., & Camacho, D. (2013). Game-like language learning in 3-D virtual environments. *Computers & Education*, 60(1), 210-220. doi:10.1016/j.compedu.2012.07.001
- Bourgonjon, J., De Grove, F., De Smet, C., Van Looy, J., Soetaert, R., & Valcke, M. (2013). Acceptance of game-based learning by secondary school teachers. *Computers & Education*, 67, 21-35. doi:10.1016/j.compedu.2013.02.010
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Day, E. A., Arthur J, W., & Gettman, D. (2001). Knowledge structures and the acquisition of a complex skill. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 1022. doi:10.1037/0021-9010.86.5.1022
- De Lisi, R., & Wolford, J. L. (2002). Improving children's mental rotation accuracy with computer game playing. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 272-282. doi:10.1080/00221320209598683
- Dede, C., Ketelhut, D., & Nelson, B. (2004, April). Design-based research on gender, class, race, and ethnicity in a multi-user virtual environment. In *American educational Research Association Conference, San Diego, CA, Retrieved* (Vol. 2807).
- Ding, L. (2019). Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study, *Computers in Human Behavior*, 91, 1-11. doi:10.1016/j.chb.2018.09.022
- Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. İçinde B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017*, (ss. 537-556). Ankara: TOJET.
- Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımları ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili unsurlar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 1-23. doi:10.17943/etku.288822
- Foster, A., Katz-Buonincontro, J., & Shah, M. (2011, March). Designing a game-based learning course: K-12 integration and pedagogical model. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1477-1483). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Furió, D., González-Gancedo, S., Juan, M. C., Seguí, I., & Rando, N. (2013). Evaluation of learning outcomes using an educational iPhone game vs. traditional game. *Computers & Education*, 64, 1-23. doi:10.1016/j.compedu.2012.12.001
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. (6th ed.) NY, England: Longman Publishing.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games+good learning* (pp. 1-82). New York: Peter Lang.
- González-González, C., & Blanco-Izquierdo, F. (2012). Designing social videogames for educational uses. *Computers & Education*, 58(1), 250-262. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.014
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-38. doi:10.1080/15391523.2007.10782494
- Güleroğlu, M. (2015). *Pre-service teachers' beliefs, experiences and perceptions on mobile games*. (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Turkey.
- Karadağ, R. (2015). Pre-Service teachers' perceptions on game based learning scenarios in primary reading and writing instruction courses. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 185-200. doi:10.12738/estp.2015.1.2634

- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2),315-333.
- Kebritchi, M. (2010). Factors affecting teachers' adoption of educational computer games: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 256-270. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00921.x
- Kim, B. (2015). Designing gamification in the right way. *Library Technology Reports*, 51(2), 29-35.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). California: SAGE Publications.
- Noraddin, E., & Kian, N. T. (2015). Three learning potentials in digital games: perception of Malaysian university teachers. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(2), 143-160.
- Razak, A. A., Connolly, T., & Hainey, T. (2011, October). The use of Games-Based Learning Within the Curriculum for Excellence: The Teachers' Perspective. In *European Conference on Games Based Learning* (p. 1). Academic Conferences International Limited.
- Romero, M., & Barma, S. (2015). Teaching pre-service teachers to integrate serious games in the primary education curriculum. *International Journal of Serious Games*, 2(1), 45-54. doi:10.17083/ijsg.v2i1.43
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., ... & Rodriguez, P. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94. doi:10.1016/S0360-1315(02)00099-4
- Sancar Tokmak, H. (2015). Pre-service teachers' perceptions on TPACK development after designing educational games. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 392-410. doi:10.1080/1359866X.2014.939611
- Sardone, N. B. & Devlin-Scherer, R. (2010). Teacher candidate responses to digital games: 21st-century skills development. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(4), 409-425. doi:10.1080/15391523.2010.10782558
- Sartepci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH projesi kapsamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620. doi:10.16949/turkbilmat.277873
- Siko, J. P., & Barbour, M. K. (2012). Homemade PowerPoint games: Game design pedagogy aligned to the TPACK framework. *Computers in the Schools*, 29(4), 339-354. doi:10.1080/07380569.2012.734430
- Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80. doi:10.17943/etku.88319
- Stupiansky, W., Stupiansky, S., & Nicholas, G. (1999). Games that teach. *Instructor-Primary*, 108(5).
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*.(7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H., Saritepci, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH Projesi Kapsamında Düzenlenen Hizmet-İçi Eğitim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkılarının İSTE Öğretmen Standartları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], Özel Sayı (1)*, 375-392.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ek A

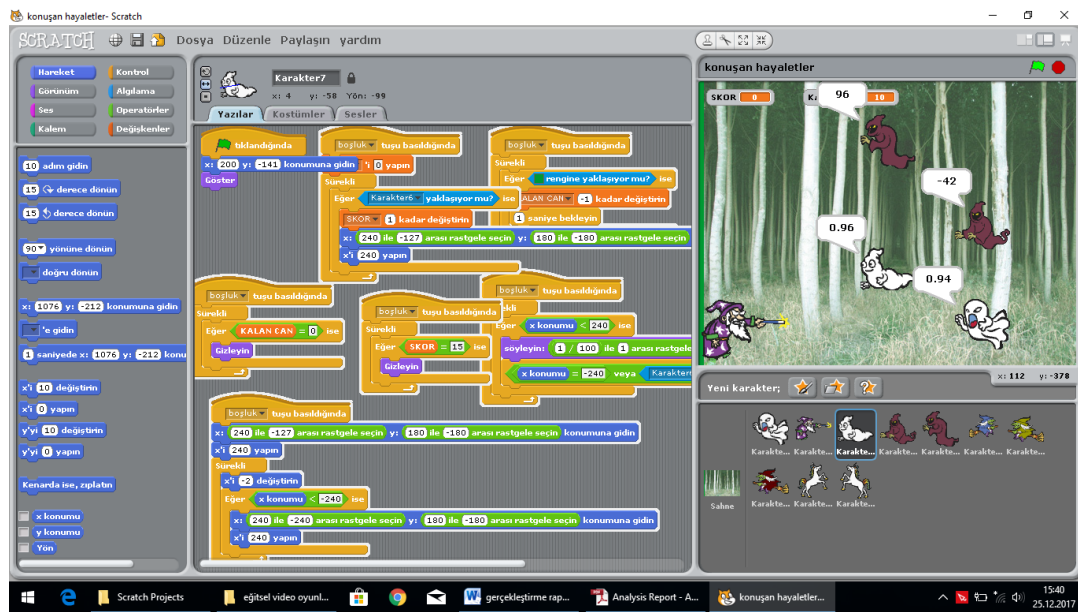
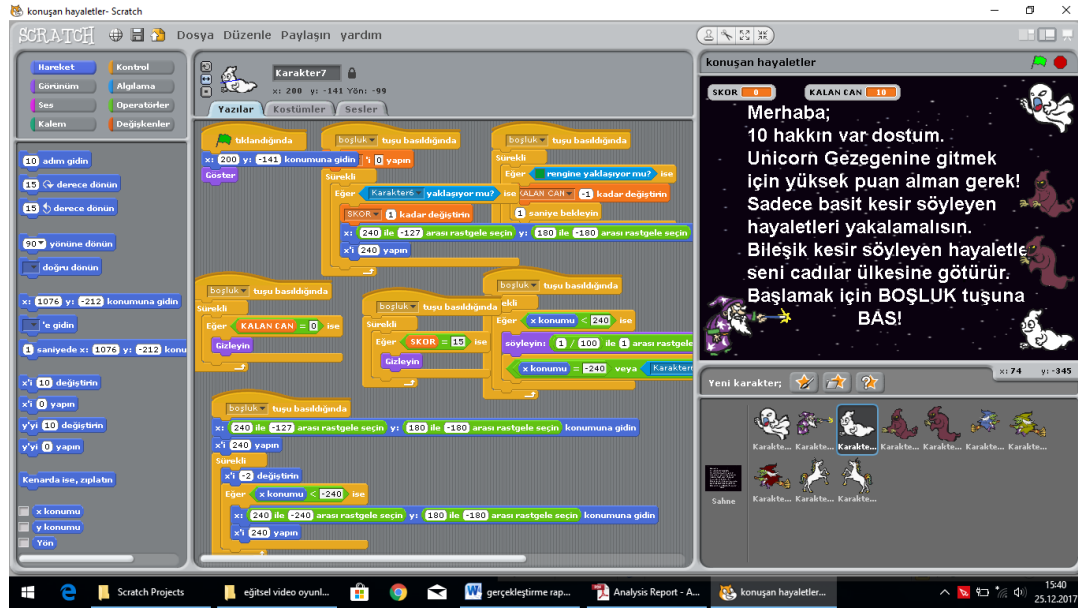
Bir Grubun Oyun Tasarım Raporu

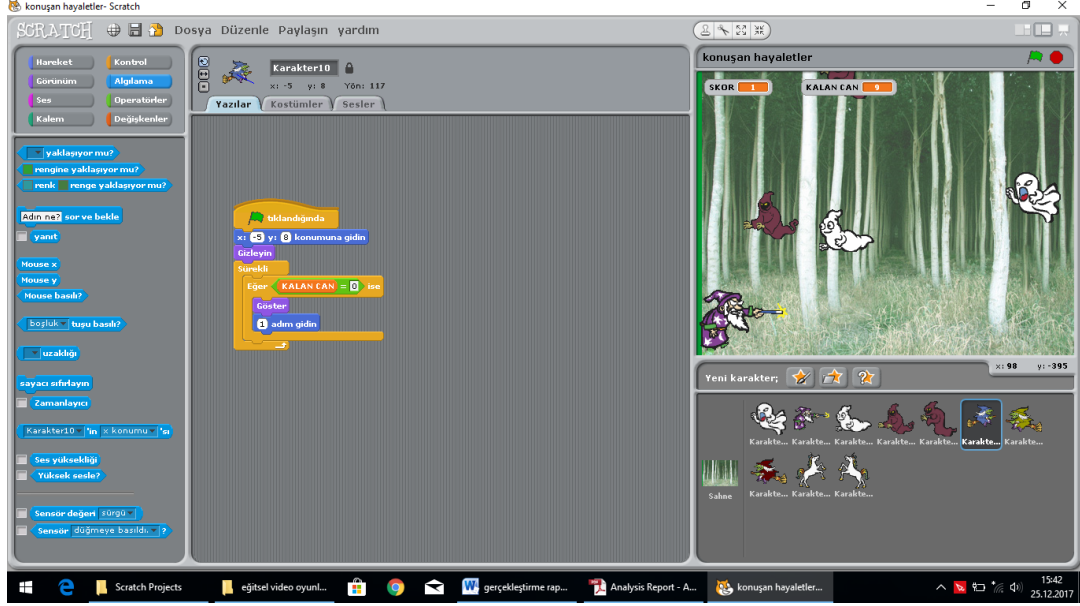
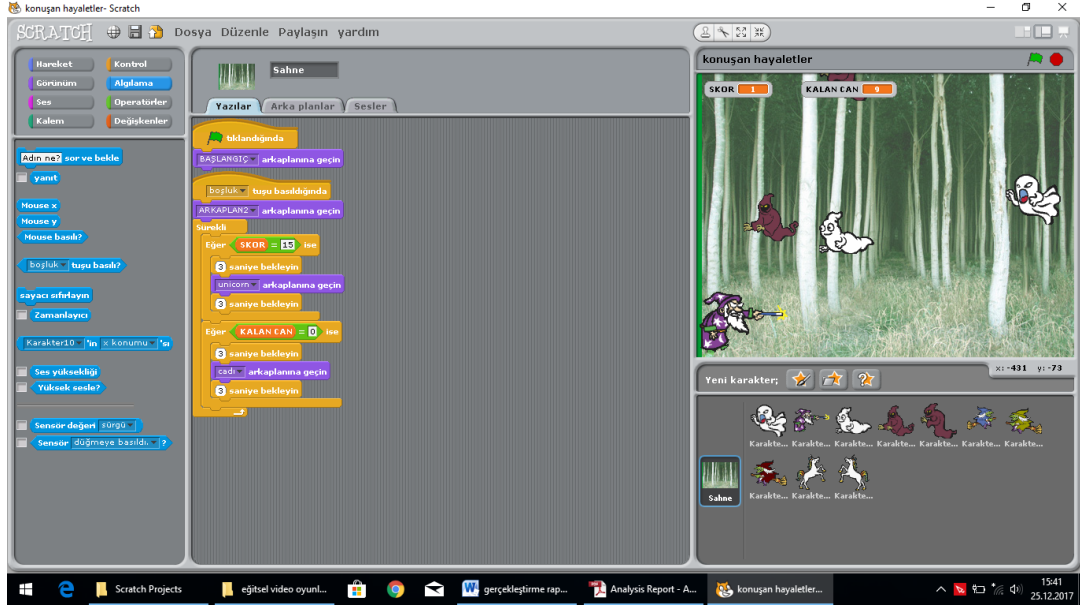
Oyunu oynamak için gerekli bilgileri, oyunun amacını, hangi kazanım için hazırlandığı, hazırlanma süreci hakkında bilgi verilmektedir. Gerçekleştirme, bir projenin hayata geçmesi sürecidir. Bu süreçte araştırma, tartışma, seçme ve deneme yapılmaya en doğru olanı bulma yer almaktadır. İçerisindeki bilgiler projeye ilgili birlikişiyne sunulur. Proje geliştirme sürecinde gerçekleştirim bölümü, projenin gerçekleştiği somut olarak hayata geçtiği bölüm olduğu için önemlidir ve sonraki proje aşamasına ulaşmamızı, önceki proje aşamasını sorgulamamız açısından etkiler.

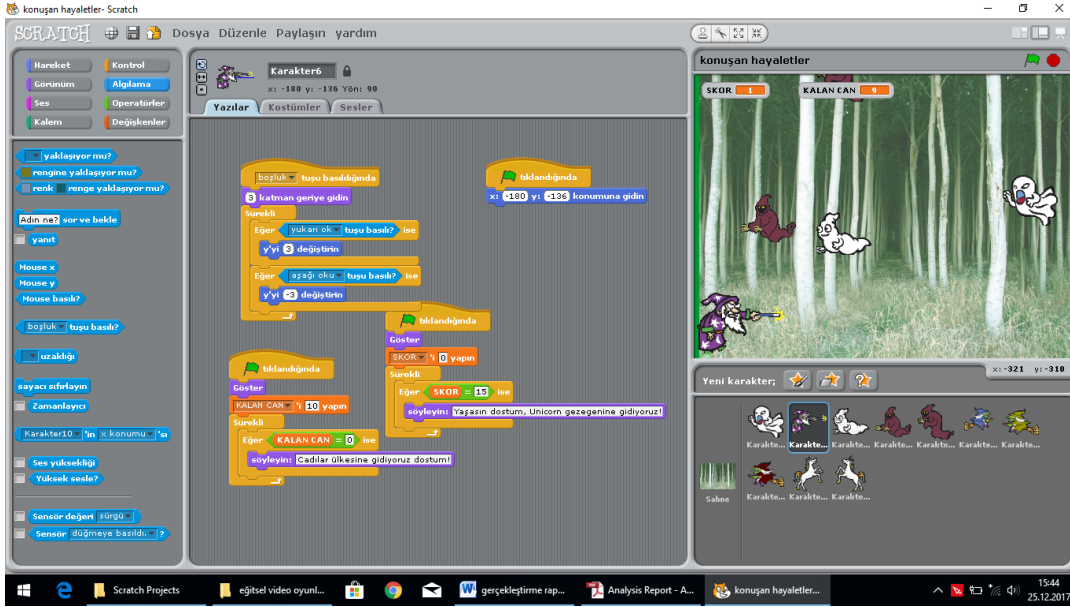
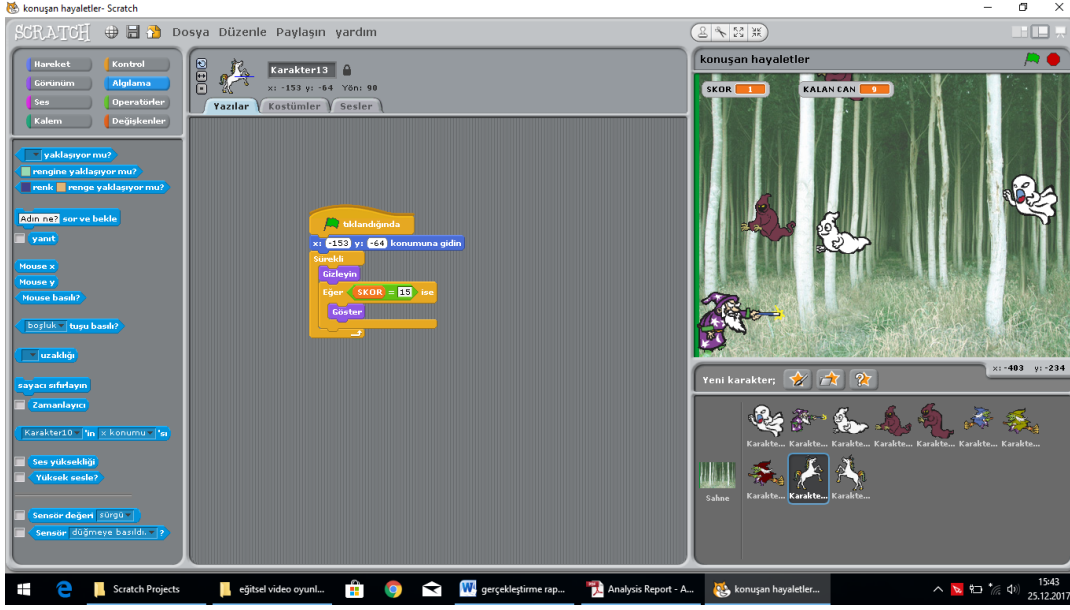
Bizim grubumuzun gerçekleştirim sürecindeki amacı, ortaokul matematik öğretim programında 5. Sınıflar için yer alan "5.1.3.4. bir doğal sayı ile bileşik kesri karşılaştırır." kazanımını öğrencilere kazandırabileceğimiz bir oyun tasarlamaktır. Gerçekleştirim sürecinde buna uygun olarak öğrencilerin her doğal sayıyı aslında paydası 1 olan bir bileşik kesir olduğunu bilmesi üzerine bir oyun tasarladık.

Projeyi gerçekleştirirken Scratch programında sahne geçişlerinde sorunlar yaşadık. KALAN CAN ve SKOR sayılarının istenilen sayıya gelişinde sahne geçiş yapıyor fakat büyücü karakterinin lafını söyleyip bekledikten sonra bu sahne geçişinin olmasını istiyorduk. Youtube ve Scratch programındaki örnekleri inceledik, fakat bu istediğimize uygun örnek bulamadık. Bu sapmanın proje sürecindeki amacımızı etkilediğini düşünmüyoruz.

Scratch programı: Oyunu tasarlama sırasında bu programı kullandık.



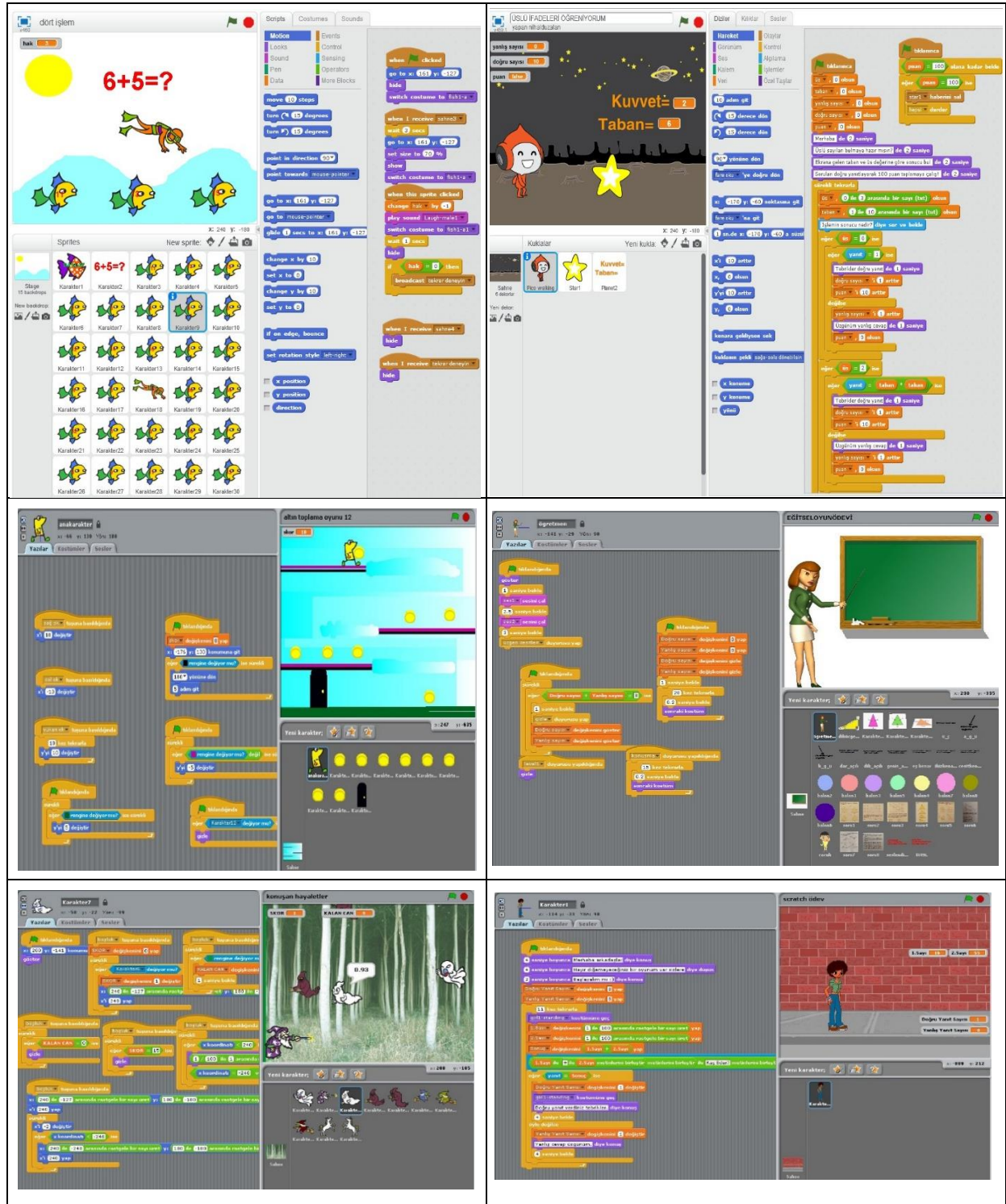




Yazılımın amacı oyuncunun doğal sayıların bileşik kesir olduğu bilgisini ölçmektir. Oyuncunun oynayabilmesi için bilgisayar klavyesinde boşluk, yukarı ok ve aşağı ok tuşlarını kullanma becerisi olmalıdır.

Ek B

Öğretmen Adayları Tarafından Tasarlanan Eğitsel Oyunlardan Arayüzler



Ek C

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu

1. Eğitsel dijital oyun geliştirme etkinliklerinin kişisel gelişiminize katkısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Eğitsel dijital oyun geliştirme etkinliklerinin teknoloji yeterlik düzeyinizin gelişimine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Eğitsel dijital oyun geliştirme etkinliklerinde oyun tasarımında önemli gördüğünüz noktalar nelerdi? Açıklayınız.
4. Eğitsel dijital oyun geliştirme etkinliklerinin mesleki gelişimine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? (Alan bilgisi, teknoloji bilgisi, pedagoji vb.)
5. Eğitsel dijital oyunlar geliştirme ile ilgili öne çıkan sizin için zorlayıcı gelen durumlar nelerdir?
6. Bu dersteki öğrenim sürecinizi değerlendirerek (genel olarak ders ve süreçle ilgili) olumlu ve zorlayıcı durumları ve bu konulardaki deneyimlerinizi açıklayınız.

BÖTE Bölümlerine 2017 Yılında Yerleşen Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Faktörler*

Çiğdem Uz Bilgin**¹, Melike Kavuk Kalender², M. Betül Yılmaz³, Feza Orhan⁴, Mukaddes Erdem⁵ ve Soner Yıldırım⁶

Öz

2017 ÖSYS sonuçlarına göre Türkiye'deki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümlerinin yedisine hiç öğrenci yerleşmemiş, 38'ine ise dokuz ve/veya daha az sayıda öğrenci yerleşmiştir. Bu bölümlerden sadece dördü kontenjanını tam doldururken, % 22'si ise kapasitesinin % 20 - % 60 arasında doldurmuşlardır. Bu durumu etkileyen unsurları ortaya çıkarmak üzere, yerleşen öğrencilerin BÖTE bölümlerini tercihlerini etkileyen sebeplerin belirlenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu doğrultuda bu araştırmada, kontenjanını tam dolduran ile % 20 - % 60 bandında dolduran BÖTE'lerdeki öğrencilerin tercihlerinde üniversite ve bölümlerle ilgili özelliklerin etkisi incelenmiştir. Araştırmada, kontenjanını %20 ve üstü oranlarda doldurmuş 12 farklı BÖTE bölümündeki 290 öğrenciden tarama yöntemi ile veri toplanmıştır. Bu amaçla geliştirilen iki ölçeğin faktör yapıları belirlenmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. *Üniversite ile ilgili özelliklerin tercihlere etkisi* ölçeği 14 madde ve dört boyuttan (tavsiye, konum, olanaklar, nam), *Bölüm ile ilgili özelliklerin tercihlere etkisi* ölçeği ise 9 madde ve iki boyuttan (nitelik, tavsiye) oluşmaktadır. Yapılan analizler *üniversitenin bulunduğu olanaklar ve bölümün niteliği* boyutlarının tercih belirlemede etkisinin kontenjanı tam dolduran BÖTE'ler lehine; *üniversitenin konumu* boyutunun ise kontenjanını tam doldurmayan BÖTE'ler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığını göstermiştir. Öğrencilerin tercih nedenlerine ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları; üniversitenin bütününe yönelik özellikler açısından 6 üzerinden 3.63, bölüm özellikleri açısından ise 2.72 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Sözcükler

ÖSYS
BÖTE
Üniversite tercih

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
03 Aralık 2018
Kabul Tarihi
08 Temmuz 2019
Makale Türü
Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egeefd.491627

The Factors Affecting the University Preferences of Students Who were Placed in CEIT Departments in 2017*

Abstract

According to the results of 2017 Student Selection and Placement Exam, referred as SSPE, none of the students were placed in 7 of the Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) departments and nine or less number of students were placed in the remaining 38 of them. While four of the departments have fully filled their quotas, 22 % of them have filled their capacity between 20 % and 60 %. In this respect, there is a need to conduct research to determine reasons that affect students' preferences of selecting CEIT departments. In the present study, it is aimed to explore the university and department-related features that affect the preferences of students from CEIT departments that fully filled their quota or between 20 % - 60 % of their capacity. The data were gathered by survey research method from 290 students who were enrolled in 12 different CEIT departments, which filled their quota with 20 % or more. In this respect, two different scales were developed as data collection tools, their factors were determined, and validity-reliability analyses were performed. The first scale the *impact of university-related features on preferences* was composed of 14 items and four factors (advice, location, opportunity, and reputation), the *impact of department-related features on preferences* scale was composed of nine items and two factors (quality, advice). Statistical analyses showed that the impact of *university opportunities* and *department quality* factors on determining preference revealed significant difference in the favor of CEITS which fully filled their quota, the factor of *university location* revealed significant difference in the favor of CEITS which did not fully fill their quota. The mean scores of the opinions of the students on the reasons of preference was calculated as 3.63 out of 6 in terms of university-related features and 2.72 in terms of department-related features.

Keywords

SSPE
CEIT
University preference

Article Info

Received
December 03, 2018
Accepted
July 08, 2019
Article Type
Research Paper

Atf. Uz Bilgin, Ç., Kavuk Kalender, M., Yılmaz, M. B., Orhan, F., Erdem, M. ve Yıldırım S. (2019). BÖTE bölümlerine 2017 yılında yerleşen öğrencilerin tercihlerini etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 278-290. doi: 10.12984/egeefd.491627

* Bu çalışma, 02-04 Mayıs 2018 tarihleri arasında İzmir'de düzenlenen 12. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuştur. [This study was partly presented at the 12th International Computer & Instructional Technologies Symposium in Izmir, May 02-04, 2018]

** Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Türkiye, uzcigdem@gmail.com

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, İstanbul, Türkiye, melikekavuk@gmail.com

³ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, İstanbul, Türkiye, mbetul.yilmaz@gmail.com

⁴ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, İstanbul/ Türkiye, feza.orhan@gmail.com

⁵ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Ankara, Türkiye, erdemm@hacettepe.edu.tr

⁶ Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Ankara, Türkiye, soner@metu.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

2017 Student Selection and Placement Exam Handbook indicated that there are total of 63 Computer Education and Instructional Technology (CEIT) Departments at state and private universities in Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus accepting students. However, according to 2017 placement results, none of the students chose seven of those departments and nine or less number of students were placed in 38 of them. While four of the departments have fully filled their quotas, 22 % of them have filled their capacity between 20 % and 60 %. In the literature, a limited number of research about the occupational and departmental preferences of university students in general, and CEIT student in particular, were found. According to the findings of these studies, university entrance exam score, interest in the area, the suitability of the area to personality characteristics, the possibility of finding a job, family effect, the location of the city, possible changes in the examination system are the most common factors affecting students' preferences (Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş & Yılmaz, 2011; Özyürek & Kılıç-Atıcı, 1993; Sarıkaya & Khorshid, 2009). In this respect, there is a need to conduct research to determine reasons that affect students' preferences of CEIT departments. In the present study, it is aimed to explore the university and department-related features that affect the preferences of students from CEIT departments that either fully or between 20 % - 60 % filled their capacity.

Method

The data were gathered by survey research method from 290 students from 12 different CEIT departments which filled 20 % or more of their quota. 33.8 % of the students were enrolled in English preparatory class and 66.2 % of them were freshman. Of the participants, with an average age of 19.5, 49 % were female and 51 % were male.

As data collection tools, two different Likert type scales were developed. Expert opinion was taken on the content validity of the scales. A pilot study was conducted with 58 students and their opinions were obtained on the language and intelligibility of the items. Then, the scales were administered to 290 students and the construct validity and reliability of the scales were tested by exploratory factor analysis. The first scale, *the impact of university-related features on preferences*, composed of 14 items and four dimensions (advice, location, opportunity, and reputation). These four dimensions explained 57.5 % of the total variance and the load values of the items ranged from .818 to .551. According to the reliability analysis of the scale, internal consistency coefficient was calculated as .75. The second scale, *the impact of department-related features on preferences*, composed of nine items and two dimensions (quality, advice). For this scale, the load values of the items ranged between .827 and .568; and the dimensions explained 55.3 % of the total variance. Internal consistency coefficient was calculated as .80.

In the analysis of the data, descriptive and comparative statistical analyses were used. In descriptive statistics, frequency, percentage and mean values were calculated. In comparative analysis, t-test was applied.

Findings

Findings of the study revealed that 73 % of the students preferred to study at a different major rather than CEIT. 70.4 % of those students actually preferred to study at different majors in STEM fields (Basic Science, Engineering, Architecture, and Health etc.), 14.1 % preferred to study at majors such as Law, City and Regional Planning, Psychology, and etc., 12 % preferred to major in an educational field. According to the findings related to university-specific characteristics that affect students' preferences, the students were influenced respectively by university reputation ($\bar{X} = 5.01$), location ($\bar{X} = 4.17$), opportunities ($\bar{X} = 3.37$), and advice ($\bar{X} = 1.97$) dimensions. Statistically significant differences were found between the students in the CEIT departments that fully filled and did not fill their quota in terms of university opportunities and university location dimensions. Accordingly, the students who were enrolled in the CEIT departments that fully filled their quota ($\bar{X} = 3.54$), took the university opportunities into consideration more than the other students ($\bar{X} = 3.16$), [$t(288) = 2.756, p < .01$]. On the other hand, the university location affected students' preferences who were enrolled in CEIT departments that did not fill their quota ($\bar{X} = 4.69$) compared to others ($\bar{X} = 0.73$), [$t(288) = -6.687, p < .01$].

The findings related to the characteristics of the department that affect students' preferences showed that the quality dimension ($\bar{X} = 3.72$) was more effective than the advice dimension ($\bar{X} = 1.73$). Statistically significant differences were found between the students in the CEIT departments that fully filled and did not fill their quota in terms of department quality dimension. Accordingly, the department quality affect students' preferences who were enrolled in CEITS that fully filled their quota ($\bar{X} = 3.87$) compared to others ($\bar{X} = 3.55$), [$t(288) = 2.048, p$

< .05]. While mean of the students' opinions about university-related features affecting their preference was 3.63 out of 6, mean of students' opinions about department-related features affecting their preference was 2.72.

Discussion and Conclusion

According to the studies conducted in Turkey; teachers, OSYM resources, occupational guide books (Özyürek & Kılıç-Atıcı, 1993), parents (Özyürek & Kılıç-Atıcı, 1993; Sarıkaya & Khorshid, 2009), and relatives working in the related profession (Sarıkaya & Khorshid, 2009) were the channels that students used while preparing their preference lists. On the other hand, the web pages of universities and departments can be a factor affecting their decision-making. Indeed, most of the students who participated in our research stated that they visited the website of the CEIT department where they wished to study in their decision process.

Among the characteristics of the university, the reputation of the university has emerged as the most dominant factor affecting students' preferences. Among the characteristics of the university, the location of the university; and among the characteristics of the department, the quality of the department stand out as two other factors affecting students' preferences. University opportunities and department quality dimensions have affected the preferences of the students in CEIT departments which fully filled their quota more than the students in CEIT departments which did not fill their quota. University location dimension has affected the preferences of the students in CEIT departments which did not fill their quota more than others. These results showed that the quality of the department does not have a separate effect from the quality of the university. Therefore, universities should be considered as a whole and the importance of providing the necessary financial and moral support to increase the quality of the existing universities should be emphasized in every platform. In addition, the quality of the department has been found to be an important factor affecting the preferences of CEIT students. Contrary to the students who stated that university opportunities as a reason for preference, it is worth noting that this result is in favor of CEIT students who fill their quota.

It is expected that the results of the research will be beneficial for the CEIT departments in terms of getting to know their target audience, developing new strategies to increase the quality of the department, and taking into account the fact that the quality of the department is perceived together with the quality of the university.

Giriş

ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzuna göre, 2017 yılında Türkiye ve KKTC'deki devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesindeki 63 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü, öğrenci kabul etmiştir (ÖSYM, 2017). Bu bölümlerden 53'ü devlet, beşi vakıf, beşi ise KKTC üniversiteleridir. Ne var ki, 2017 yerleştirme sonuçlarına göre bu bölümlerden sadece dördü (% 6) kontenjanını tam doldururken, 14'ü (% 22) ise kapasitesinin % 20 - % 60'ını doldurmuştur (YÖK, 2017). Bölümlerden yedisine (% 11) hiç öğrenci yerleşmemiş, 38'ine (% 60) ise kapasitenin % 20'si ve altında öğrenci yerleşmiştir. Toplamda bakıldığında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılındaki 2661 kişilik BÖTE öğrenci kapasitesinin 525'inin ilk yerleştirme ile dolduğu, ek yerleştirme sonucunda yerleşen 31 öğrenci de eklendiğinde toplam kapasitenin sadece % 21'inin kullanılabilirliği görülmektedir.

2017 yılı Lisans Yerleştirme Sınavı verilerine göre BÖTE bölümleri tercih listelerinde toplam 4257 kez yer almıştır (YÖK, 2017). Tercihlerinde BÖTE'ye yer veren bu öğrencilerden % 12'si, ilk yerleştirmede bölüme kayıt hakkı kazanmıştır.

Germeijs ve Verschuere (2006) lise öğrencilerinin meslek seçimi sürecini 6 aşamada açıklamaktadır: (1) meslek seçimi yapma ve bunun gerekliliğine ikna olma, (2) kendini keşfetme, (3) meslek alternatiflerini keşfetme, (4) daraltılmış alternatiflerle ilgili daha detaylı bilgi sahibi olma, (5) karar aşaması ve (6) kesin karara varma. Ülkemizdeki üniversite seçme ve yerleştirme sürecinin bir gereği olarak öğrencilerin, beş ve altıncı adımları, açıklanan yerleştirme puanlarına ve daha önceki yıllarda bu puanlarla hangi bölümlere yerleşilebildiğine dair verilere göre şekillendirebilme imkânları bulunmaktadır. Ancak 2017 yılında BÖTE bölümleri için puan türü değişikliğine gidilmiş ve BÖTE bölümünü düşünen öğrencilerin elinden bu imkân alınmıştır. Öğrencilerin tercih listelerinde farklı mühendislik alanlarından dış hekimliğine, öğretmenlik branşlarından hemşirelik ve ebeliğe kadar çok geniş bir yelpazede bölümlere yer vermeleri (YÖK, 2017) ilk dört aşamada değerlendirmeye aldıkları farklı meslek alternatiflerini son iki aşamada azaltmadıklarını akla getirmektedir.

Alanyazında yapılan taramalarda, genel olarak üniversite, özel olarak da BÖTE bölümü öğrencilerinin meslek ve bölüm tercihleri ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların bulgularına göre, öğrencilerin tercihlerini etkileyen faktörler arasında en sık karşılaşılan üniversite giriş sınavı puanıdır (Gezgin, 2015; Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2011; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010; Özyürek ve Kılıç-Atıcı, 1993; Sarıkaya ve Khorshid, 2009). Öğrencilerin bölüm tercihlerini etkileyen diğer faktörler arasında ilgi (Korkut-Owen ve diğ., 2011; Özyürek ve Kılıç-Atıcı, 1993), alanın kişilik özelliklerine uygunluğu, iş bulma olanağının yüksekliği (Korkut-Owen ve diğ., 2011), aile etkisi, bulunduğu şehir, sınav sistemindeki olası değişiklikler (Sarıkaya ve Khorshid, 2009) bulunmaktadır. Diğer yandan Gezgin (2015), BÖTE öğrencileri ile yaptığı çalışmada üniversitenin bulunduğu şehrin ve buradaki yaşam şartlarının etkisi olmadığını bulmuştur.

Lise öğrencilerinin üniversite ve bölüm seçme sürecinde tercihlerini etkileyen en güçlü unsurların (i) kurumun algılanan değeri, (ii) görüşlerine önem verilen kişilerin tavsiyeleri ve (iii) öğrenci tarafından yapılan araştırma ve toplanan bilgiler olduğu belirtilmektedir (The National Research Center for College & University Admissions - NRCCUA, 2014). Kurumun algılanan değeri, öğrenciyi iş gücüne katılmaya ne kadar hazırladığı, akademik, sosyal ve fiziksel çevre ile ilgili algılar ile burs ve diğer finansal imkânlardan etkilenmektedir (NRCCUA, 2014). Bu anlamda ülkemizde Yüksek Öğretim Kurumu'nca 2016'dan bu yana aktif olan YÖK Atlas uygulamasında *Yükseköğretim Süreç ve Çıktı Göstergeleri ve Mezun Başarı Atlası* başlıkları altında yapılan bilgilendirmelerin karar verme açısından önemli olacağı düşünülebilir. Diğer unsur olan *görüşlerine önem verilen kişiler* arasında da ebeveynler, rehber öğretmenler, arkadaşlar, ilgili üniversitede okuyan/okumuş tanıdıklar sayılmaktadır.

2017 yılında BÖTE bölüm kontenjanları ile ilgili yaşanan durumun arkasında alanyazında bahsedilen bu etkenlerden hangilerinin ne ölçüde var olduğunu anlayabilmek üzere, yerleşen öğrencilerin BÖTE bölümlerini tercihlerini etkileyen sebeplerin belirlenmesi gerektiği düşünülmüştür. Araştırmada kontenjanını tam dolduran ile % 20 - % 60 bandında dolduran BÖTE'lerdeki öğrencilerin tercihlerinde üniversite ve bölümlerle ilgili özelliklerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Katılımcıların özelliklerine ve tercihlerine yönelik genel bilgiler nelerdir?
2. Üniversite ile ilgili özelliklerin tercihlere etkisine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin, üniversitelerin özelliklerinin tercihlerini etkilemesi ile ilgili görüşleri BÖTE'lerin kontenjan doldurma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
 - a) Öğrencilerin, üniversitelerin sundukları olanakların tercihlerini etkilemesi ile ilgili görüşleri, BÖTE'lerin kontenjan doldurma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
 - b) Öğrencilerin, üniversitelerin şehir içinde bulunduğu konumlarının tercihlerini etkilemesi ile ilgili görüşleri, BÖTE'lerin kontenjan doldurma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

- c) Öğrencilerin, başkalarının tavsiye ediyor olmasının tercihlerini etkilemesi ile ilgili görüşleri, BÖTE'lerin kontenjan doldurma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- d) Öğrencilerin, üniversitenin namının tercihlerini etkilemesi ile ilgili görüşleri, BÖTE'lerin kontenjan doldurma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin seçtikleri bölüme yönelik tercihlerini etkileyen özelliklerle ilgili görüşleri nedir?
5. Öğrencilerin, seçtikleri bölümün özelliklerinin tercihlerini etkilemesi ile ilgili görüşleri, BÖTE'lerin kontenjanlarını doldurma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

2017-2018 akademik yılında BÖTE bölümlerine yerleşen öğrencilerin tercihlerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada, kontenjanının % 20 ve üstü oranda doldurmuş 12 farklı BÖTE bölümündeki 290 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerin üniversitelere göre dağılımları, üniversitelerin kontenjanları, yerleşen öğrenci sayıları, yerleşenler arasından ulaşılan öğrenciler ve çalışma grubu içindeki oranları -yerleşen öğrenci sayısına göre sıralı olarak- Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Kontenjan <i>n</i>	Yerleşen	Yerleşme	Çalışma Grubu <i>n</i>	Çalışma Grubu %
		Öğrenci Sayısı <i>n</i>	Oranı %		
Yıldız Teknik Üniversitesi	60	62	100	52	17.9
Boğaziçi Üniversitesi	60	60	100	30	10.3
Hacettepe Üniversitesi	60	59	100	56	19.3
ODTU	40	40	100	19	6.6
Marmara Üniversitesi	60	35	58	30	10.3
İstanbul Üniversitesi	45	24	53	22	7.6
Ege Üniversitesi	60	24	40	17	5.9
Ankara Üniversitesi	60	18	30	12	4.1
Balıkesir Üniversitesi	40	12	30	11	3.8
Çukurova Üniversitesi	45	13	29	14	4.8
Uludağ Üniversitesi	60	16	27	15	5.2
Anadolu Üniversitesi	60	13	22	12	4.1
Toplam				290	100

Tablo 1'deki üniversitelerden Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde bulunan BÖTE Bölümleri kontenjanlarını tam doldururken; Ankara Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi kontenjanlarını % 20 - % 60 bandında doldurmuştur. Araştırmaya dâhil edilenlerden Yıldız Teknik, Boğaziçi ve Ortadoğu Teknik üniversiteleri zorunlu hazırlık veren üniversiteler olup, öğrencilerin 98'i (% 33.8) İngilizce hazırlık, 190'ı ise (% 66.2) 1. sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 142'si (% 49) kadın, 148'i (% 51) erkektir. Öğrencilerin yaşları 17 ile 32 arasında değişmekle beraber yaş ortalaması 19.5'tir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bir bilgi formu ile üniversite tercihlerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik iki ölçek geliştirilmiştir. Bilgi formu, öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, mezun olduğu lise türü, BÖTE'den önceki tercihleri gibi değişkenleri incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekler ise *üniversite ile ilgili özelliklerin ve bölüm ile ilgili özelliklerin* öğrencilerin tercihlerine etkisini saptamak amacıyla altılı Likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçeklerin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, 58 öğrenciyle pilot çalışması yapılarak maddelerin dili ve anlaşılabilirliği ile ilgili görüş alınmıştır.

Ölçeklerin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi yapılarak 290 öğrenci ile test edilmiştir. Çalışma grubu için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri .83'dür. Bartlett küresellik testi sonuç değeri de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$X^2 = 694.562$, $sd = 91$, $p < .000$]. Bu değerler veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyükoztürk, 2006). *Üniversite ile ilgili özelliklerin tercihlere etkisi* ölçeği 14 madde ve dört alt boyuttan (tavsiye, konum, olanaklar, nam) oluşmuştur. Faktör analizinde maddeler farklı özelliklere yönelik olduğu için Varimax döndürme metodu kullanılmış olup bu dört boyut, toplam varyansın % 57.5'ini açıklamaktadır. Faktör analizi sonunda, yük değerleri .818 ile .551 arasında değiştiği ve birden fazla boyutta yüksek yük değeri veren maddeye rastlanmadığı için madde çıkarılmamıştır. Ölçeğin *Tavsiye* alt boyutunda üniversite tercihinde ailenin, rehber öğretmeninin ya da diğer kişilerin tavsiyesinin etkili olup olmadığı, etkili olursa ne kadar etkili olduğunu saptamak amaçlanmıştır. *Konum* alt boyutunda, üniversitenin bulunduğu şehir, şehirde bulunduğu konum ve ulaşım kolaylığı maddeleri bulunmaktadır. *Olanaklar* alt boyutu, üniversitenin kampüs içinde eğitim veriyor olması, yurt olanakları, sunduğu kültür/sanat/spor/kulüp olanakları ve teknokentin olması maddelerini içermektedir. Son alt boyut olan *Nam* ise, devlet üniversitesi olması ve üniversitenin toplumdaki itibarlı konumu (namı) maddelerini içermektedir. Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevaplar *Hiç etkili olmadı* dan *Çok fazla etkili oldu* ya doğru 1'den 6'ya kadar puanlanmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları Nam boyutu için .46, Tavsiye boyutu için .70, Konum boyutu için .74 ve Olanaklar boyutu için .66 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Düşük madde sayılı ölçeklerde yüksek güvenirlik katsayısını elde etmek zor olabilmektedir; ancak genel ölçek güvenirlik katsayısının .70'in üzerinde olması beklenmektedir ve bu çalışmada bu beklentinin karşılandığı görülmektedir (Pallant, 2013, s. 109).

Bölüm ile ilgili özelliklerin tercihlere etkisi ölçeği yine altılı Likert tipinde olup 9 madde ve iki boyuttan (nitelik, tavsiye) oluşmaktadır. Başta beş boyutlu bir yapı veren ve 13 maddeden oluşan ölçekten aşamalı olarak maddeler çıkarılmış ve sonuçta iki boyutlu ve 9 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen ölçekteki *Nitelik* ve *Tavsiye* boyutları toplam varyansın % 55.3'ünü açıklamakta ve madde yük değerleri .827 ile .568 arasında değişmektedir. *Nitelik* alt boyutunda bölümün kalitesi, akademik kadrosunun güçlü olması, mezunlarının iyi yerlerde iş bulması, bölüm programında seçmeli ders alternatiflerinin yer alması ve bölümün aktif kulüp etkinliklerinin bulunması maddeleri bulunmaktadır. *Tavsiye* alt boyutunda ise rehber öğretmenin, diğer kişilerin (arkadaş, öğretmen, akraba), ailemin okumam için ısrar etmesi ve üniversite tanıtım günlerinde bölümü tercih etmeye ikna olmam maddeleri bulunmaktadır. Veri toplama aracının iç tutarlılık güvenirlik analizi sonuçlarına göre, Nitelik alt boyutunun güvenirlik katsayısı .83 iken, Tavsiye alt boyutunun güvenirlik katsayısı .75 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel analizlere başvurulmuştur. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmış ve bu değerlerin ± 2 aralığında olduğu saptanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerde frekans, yüzde ve ortalama değerler hesaplanmıştır. Karşılaştırmalı analizlerde ise bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Özellikleri ve Tercihleriyle ilgili Genel Bilgiler

Araştırmanın birinci sorusu, katılımcıların mezun oldukları lise türü, üniversite eğitimi sırasında kaldıkları yerler, BÖTE yerine okumak istedikleri bölüm gibi genel özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmaya, 2017 üniversite yerleştirme sonuçlarına göre kontenjanını % 20 ve üstü doldurmuş 12 farklı BÖTE bölümüne kayıtlı 290 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin bazı demografik bilgilere göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlasının Anadolu Lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 90.7) buldukları BÖTE bölümüne, üniversite sınavına birinci veya ikinci girişlerinde yerleşmişlerdir. Yine Tablo 2'ye göre öğrencilerin yarısından fazlası (% 56.6) ailesi ile birlikte, % 27'si ise öğrenci evinde yaşamaktadırlar. Aynı çalışmanın bir başka bulgusu da, öğrencilerin % 54.5'inin tercih ettikleri üniversite ile mezun oldukları lisenin aynı ilde olduğu yönündedir. Öğrencilerin % 45.5'inin ise farklı ildeki bir üniversiteyi tercih ettiği saptanmıştır.

Tablo 2

Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü, Üniversite Sınavına Kaçınıcı Girişlerinde BÖTE Bölümüne Yerleştikleri ve Üniversite Eğitimleri Sırasında Kaldıkları Yerlere Dair Dağılımları ve Oranları

Değişkenler	n	%
<i>Mezun oldukları lise türü</i>		
Anadolu Lisesi	157	54.1
Meslek, Teknik, Endüstri, Ticaret Lisesi	55	19
Temel Lise	25	8.6
Anadolu Öğretmen Lisesi	14	4.8
İmam Hatip Lisesi	13	4.5
Fen Lisesi	1	0.3
Diğer	25	8.6
<i>Üniversite sınavına kaçınıcı girişte BÖTE bölümüne yerleştikleri</i>		
1. giriş	156	53.8
2. giriş	107	36.9
3. giriş	13	4.5
4. giriş	5	1.7
5. giriş	1	0.3
Bilinmiyor	8	2.8
<i>Üniversite eğitimi sırasında kaldıkları yerler</i>		
Aile ile birlikte	164	56.6
Öğrenci yurdunda	80	27.6
Öğrenci evinde	23	7.9
Bir akrabada	6	2.1
Diğer	17	5.9

YÖK Atlas (2017) verilerinin incelenmesinden de *BÖTE bölümlerinin tercih listelerindeki sıra* ortalamasının BÖTE'yi tercih eden tüm öğrenciler için 6.2 - 17.7 arasında olduğu ve genel ortalamanın 12 olduğu anlaşılmaktadır. 2017 yılında tercih yapan tüm adaylar incelendiğinde; *X (belirli bir) üniversitesindeki BÖTE bölümünü tercih listesine yazan öğrenci sayısının bölüm başına 256 - 9 arasında değiştiği ve ortalamasının 79 olduğu* görülmektedir (YÖK, 2017). Kontenjanını tam dolduran dört bölüm için bu değer ortalaması 240'a yükselirken, % 20 - % 60 arası dolduranlar için 125'e, sıfır ilâ dokuz arasında öğrenci yerleşen bölümlerden oluşan üçüncü grup için ise 42'ye düşmektedir. *X üniversitesi, BÖTE bölümündeki tek bir kontenjana talip olan aday sayısı 11.5 - 0.2 arasında değişmekte; kontenjanını dolduran grup için ortalama 4.3 olan aday sayısı, kontenjanını % 60 dolduran grup için 2.5'e, kontenjanını % 20 ve altı dolduran için ise 1.5'e gerilemektedir.*

Katılımcılara, yerleştikleri BÖTE bölümünden bir önceki tercihlerinin ne olduğu sorulmuş ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Yerleştikleri Bölümden Bir Önceki Tercihlerine Dair Dağılımları ve Oranları

Bölümler	n	%
Sayısal bölümler (Temel bilimler, Mühendislik, Mimarlık, Sağlık, vb.)	164	56.6
Sözel ve eşit ağırlıklı bölümler (Hukuk, Şehir Bölge Planlama, Psikoloji, vb.)	13	4.5
Öğretmenlik bölümleri (BÖTE dahil)	50	17.2
Toplam	227	90

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlasının (% 56.6), yerleştikleri BÖTE bölümünden bir önceki sırada, Fizik, Kimya, Matematik, vb. temel bilimler, çeşitli mühendislikler, mimarlık ve sağlık ile ilgili bölümleri tercih ettikleri görülmektedir.

Öğrencilere, yerleşmiş oldukları üniversitenin BÖTE bölümü dışında okumak istedikleri başka bölüm olup olmadığı sorulmuş ve % 73'ü *Evet* yanıtı vermiştir. Evet yanıtı veren öğrencilerin hangi bölümlerde okumak istedikleri sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4
Öğrencilerin BÖTE Yerine Okumak İstedikleri Bölümlere Dair Dağılımlar ve Oranları

Bölümler	n	%
Sayısal bölümler (Temel bilimler, mühendislik, mimarlık, sağlık vb.)	150	70.4
Sözel ve eşit ağırlıklı bölümler (hukuk, şehir bölge planlama, psikoloji vb.)	30	14.1
Öğretmenlik bölümleri (BÖTE hariç)	25	11.7
Toplam	205	70.1

Tablo 4, öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının (% 70.4) BÖTE yerine temel bilimler, mühendislik, sağlık vb. bölümlerde okumak istediklerini göstermektedir. Nitekim YÖK Atlasta (YÖK, 2017) yer alan bulgulara göre, Lisans Yerleştirme Sınavı sonucunda BÖTE'lere yerleşen öğrencilerin tercih listelerinde yer verdikleri BÖTE programı adeti bölümlere göre 1 - 357 arasında değişmektedir ve tüm BÖTE'ler için ortalaması 38'dir (YÖK, 2017). Diğer taraftan BÖTE'lere yerleşen öğrencilerin tercih listelerinde yer verdikleri farklı program adeti ortalaması ise tüm BÖTE'ler için 119'dur ve bölümler bazında 0 - 783 arasında değişmektedir. İlk gruptaki dört bölüm için bu iki değer ortalamaları 188 ve 610 iken, ikinci gruptaki BÖTE'ler için bu ortalamaların sırasıyla 74 ve 228 olduğu görülmektedir. Üçüncü gruptaki BÖTE'ler için ise aynı ortalamalar yine sırasıyla 8 ve 25'tir. Bu verilere dayalı olarak, BÖTE'lere yerleşen öğrencilerin tercihte bulunurken yazdıkları BÖTE programı adetinin yaklaşık üç katı sayıda farklı programa tercih listelerinde yer verdikleri söylenebilir.

Katılımcı öğrencilere, yerleştikleri üniversitenin BÖTE bölümünden hangi kanallar aracılığıyla haberdar oldukları sorulmuş, birden fazla cevap işaretleyebilecekleri belirtilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5
Öğrencilerin Yerleştikleri Bölümden Nasıl Haberdar Olduklarına Dair Dağılımları ve Oranları

Haber kaynağı	f	%
YÖK Atlas	81	27.9
ÖSYS Tercih Kılavuzu	81	27.9
Aile	60	20.7
Bölüm Web sitesi	55	19
Arkadaş	50	17.2
Okul Bilişim Teknolojileri öğretmeni	48	16.6
Okul rehber öğretmeni	47	16.2
BÖTE mezunu birisi	37	12.8
Üniversite tanıtım günü	27	9.3
Dershane rehber öğretmeni	19	6.6
Basın	9	3.1
Diğer	28	9.7

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin yerleştikleri BÖTE bölümünden en çok YÖK Atlas, ÖSYS tercih kılavuzu ve aileleri aracılığı ile haberdar oldukları söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin bölümden web sitesi ile haberdar olma ortalaması % 19 ile 4. sırada yer almıştır. Bunlara ek olarak, araştırma kapsamındaki 290 öğrencinin, bilgi formu verilerine dayanarak; öğrencilerin % 67.6'sının tercihlerini yaparken, yerleştikleri BÖTE bölümünün web sitesini, % 42.4'ünün diğer üniversitelerin BÖTE bölümlerinin web sitelerini, % 67.2'sinin yerleştikleri BÖTE bölümünün ders programını inceledikleri ve % 21.7'sinin üniversite bölüm tanıtım gününe geldikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Üniversiteye Yönelik Özellikler ile İlgili Görüşleri

İkinci araştırma sorusu, öğrencilerin tercihlerini etkileyen üniversiteye yönelik özelliklerle ilgili görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Buna göre altılı Likert tipindeki ölçekle toplanan öğrenci görüşleri Tablo 6'da gösterilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde; üniversitenin namı boyutunun, öğrenci tercihi en yüksek değere sahip ($\bar{X} = 5.01$) boyut olduğu görülmektedir. Bunu, üniversitenin konumu ($\bar{X} = 4.17$), üniversitenin sunduğu olanaklar ($\bar{X} = 3.37$) boyutları izlemektedir. Tavsiye alt boyutu, en düşük tercih faktörü durumundadır ($\bar{X} = 1.97$).

Tüm boyutlar içerisinde, devlet üniversitesi olması ve toplum içindeki itibarlı konumu gibi özelliklerle temsil edilen üniversitenin namı boyutu, 6 üzerinden 5.01 ortalama ile öğrencilerin tercihlerini etkileyen en önemli boyut olmuştur. Bu bulgu, üniversite yönetimlerinin yıllar içinde edinilen itibarın ne kadar önemli olduğunu görmeleri açısından çok değerli bir bulgudur. Dolayısıyla, bölümün niteliği ne kadar yüksek olursa olsun,

üniversitenin namı öğrenci tercihlerini etkileyen en güçlü boyutlardan biri olduğu için üniversitenin bir bütün olarak ele alınması çok önemlidir. Yine *üniversitenin bulunduğu konum* boyutunun, *üniversitenin sunduğu olanaklar* boyutundan yüksek olması dikkat çekici bir başka bulgudur. Bulgu, BÖTE öğrencilerinin tercihlerini, üniversitenin bulunduğu şehir, şehir içindeki konumu, ulaşım kolaylığı vb. özelliklerinin; üniversitedeki kampüs yaşamı, kulüp etkinlikleri, sanatsal ya da teknolojik destekler vb. olanaklarından daha fazla etkilediğini göstermektedir. O halde üniversiteler, iç olanaklarını artırmanın yanında ve ötesinde, konumlandıkları şehrin olanaklarına erişim ve bunların artırılması konusunda da aktif olmalıdırlar.

Tablo 6
Üniversite ile İlgili Özelliklerin Tercihlere Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Dağılımlar

Boyut	Madde	Min	Mak	Ort.	Ss	Ort.
Tavsiye	Bir yakınımın bu üniversitede okuyor olması	1	6	2.29	1.77	1.97
	Ailemin bu üniversitede okumam için ısrar etmesi	1	6	2.43	1.79	
	Rehber öğretmenimin bu üniversitede okumam için ısrar etmesi	1	6	1.56	1.14	
	Diğer kişilerin (arkadaş, öğretmen, akraba) bu üniversitede okumam için ısrar etmeleri	1	6	1.99	1.57	
	Üniversite tanıtım günlerinde bu üniversiteyi tercih etmeye ikna olmam	1	6	1.59	1.20	
Olanaklar	Bu üniversitenin bir kampüs içinde eğitim veriyor olması	1	6	4.43	1.43	3.37
	Bu üniversitede yurt olanağının bulunması	1	6	2.15	1.70	
	Bu üniversitenin sunduğu kültür/sanat/spor/kulüp olanakları	1	6	3.70	1.72	
	Bu üniversitede Teknokent'in bulunması	1	6	3.20	1.79	
Konum	Bu üniversitenin bulunduğu şehir	1	6	5.17	1.18	4.17
	Bu üniversitenin şehir içinde bulunduğu konum	1	6	3.83	1.74	
	Bu üniversitenin ulaşım kolaylığı	1	6	3.51	1.81	
Nam	Bu üniversitenin devlet üniversitesi olması	1	6	4.98	1.25	5.01
	Bu üniversitenin toplum içerisindeki itibarlı konumu	1	6	5.04	1.22	

Tüm boyutlar içinde tavsiye boyutunun en düşük ortalamaya sahip olmasına karşın, bu boyutta yer alan *aile ısrarı* maddesinin en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{X} = 2.43$) olması da dikkat çekici bulunmuştur.

Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Üniversiteye Yönelik Özellikler ile İlgili Görüşlerinin Kontenjan Doldurma Durumuna Göre Farklılıkları

Araştırmanın üçüncü sorusu, öğrencilerin, üniversitelerin özelliklerinin tercihlerini etkilemesi ile ilgili görüşlerinin buldukları BÖTE bölümünün kontenjanını doldurma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Buna göre, yapılan ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7
Üniversite Özelliklerinin Tercihlerini Etkileme Durumu Açısından BÖTE Bölümü Öğrencileri Arasındaki Farklılığa İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kontenjan durumu	N	Ort.	Ss	sd	t	p
Tavsiye	Kont. dolduran	157	1.87	0.93	288	-1.772	.077
	Kont. doldurmayan	133	2.09	1.13			
Olanaklar	Kont. dolduran	157	3.54	1.06	288	2.756	.006*
	Kont. doldurmayan	133	3.16	1.27			
Konum	Kont. dolduran	157	3.73	1.21	288	-6.687	.000*
	Kont. doldurmayan	133	4.69	1.22			
Nam	Kont. dolduran	157	5.00	0.85	288	-.166	.869
	Kont. doldurmayan	133	5.02	1.15			

* $p < 0.01$

Tablo 7'deki görüş ortalamalarına dayalı olarak, *nam* boyutunun tüm öğrenciler için en yüksek, *tavsiye* boyutunun ise en düşük öneme sahip tercih faktörü olduğu söylenebilir. *Üniversitenin sunduğu olanaklar* ve

üniversitenin konumu boyutları açısından ise, kontenjanı dolduran ve doldurmeyen BÖTE bölümü öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kontenjanını tam dolduran bölümlere yerleşen öğrenciler tercihlerini ($\bar{X} = 3.54$), yaparken *üniversitenin sunduğu olanakları*, kontenjanını doldurmeyen üniversitedeki öğrencilere göre ($\bar{X} = 3.16$) daha fazla dikkate almaktadırlar [$t(288) = 2.756, p < .01$]. Buna karşın, *üniversitenin konumu* ile ilgili özellikler, kontenjanını tam doldurmeyen bölümlere yerleşen öğrencilerin tercihlerini ($\bar{X} = 4.69$), diğerlerine göre ($\bar{X} = 0.73$), daha çok etkilemektedir [$t(288) = -6.687, p < .01$].

Söz konusu bulgular, kontenjanını tam dolduran BÖTE'leri tercih eden öğrencilerin tercihlerini üniversitenin kampüs içinde olması, yurt olanağının bulunması, kulüp etkinliklerin olması vb. özelliklerin daha fazla etkilediğini göstermektedir. Nitekim kontenjanı dolduran dört BÖTE Bölümü de bu olanaklara sahip üniversitelerde yer almaktadır. Diğer taraftan, kontenjanını tam doldurmeyen BÖTE'leri tercih etmiş olan öğrenciler için ise üniversitenin bulunduğu şehir, üniversitenin şehir içinde bulunduğu konum ve üniversitenin ulaşım kolaylığı gibi özellikleri daha etkili olmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin liseden mezun oldukları iller ile üniversiteye yerleştikleri iller incelendiğinde, % 45.5'inin farklı, % 54.5'inin ise aynı ilden bir üniversiteyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer yandan YÖK Atlas verileri, bu araştırmanın çalışma grubunda yer almayan ve yerleşen öğrenci sayısı 10'un altında olan üniversiteler için, kazanan öğrencilerin hemen hemen tamamının ya aynı ilden ya da komşu ilden geldiklerini göstermektedir (YÖK, 2017). Bu bulgu, üzerinde çalışılması gereken bir bulgudur.

Öğrencilerin Seçtikleri Bölüme Yönelik Tercihlerini Etkileyen Özelliklerle İlgili Görüşleri

Araştırmanın dördüncü sorusu, öğrencilerin tercihlerini etkileyen bölüme yönelik özelliklerle ilgili görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Buna göre öğrencilerin görüşleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin Seçtikleri Bölüme Yönelik Tercihlerini Etkileyen Özelliklerle İlgili Görüşlerine İlişkin Dağılımlar

Boyut	Madde	Min	Mak	Ort.	Ss	Ort.
Tavsiye	Ailemin bu BÖTE bölümünde okumam için ısrar etmesi	1	6	2.13	1.68	1.73
	Rehber öğretmenimin bu BÖTE bölümünde okumam için ısrar etmesi	1	6	1.48	1.08	
	Diğer kişilerin (arkadaş, öğretmen, akraba) bu BÖTE bölümünde okumam için ısrar etmeleri	1	6	1.79	1.38	
	Üniversite tanıtım günlerinde bu BÖTE bölümünü tercih etmeye ikna olmam	1	6	1.51	1.13	
Nitelik	Bu BÖTE bölümünün akademik kadrosunun güçlü/yeterli olması	1	6	3.92	1.70	3.72
	Aldığım duyumlara göre bu BÖTE bölümünün eğitim kalitesinin yüksek olması	1	6	4.17	1.69	
	Bu BÖTE bölümü mezunlarının iyi yerlerde iş bulması	1	6	4.08	1.73	
	Bu BÖTE bölümü programında seçmeli ders alternatiflerinin yer alması	1	6	3.21	1.82	
	Bu BÖTE bölümünde aktif kulüp etkinliklerinin bulunması	1	6	3.23	1.83	

Tablo 8'deki boyut ortalamaları incelendiğinde, *nitelik* boyutunun ($\bar{X} = 3.72$), *tavsiye* boyutundan ($\bar{X} = 1.73$) daha yüksek olduğu görülmektedir. *Nitelik* boyutunu temsil eden özellikler tek tek incelendiğinde ise en yüksek puanı, *Aldığım duyumlara göre bu BÖTE bölümünün eğitim kalitesinin yüksek olması* ($\bar{X} = 4.17$) maddesinin aldığı görülmektedir. Ölçeği cevaplayan grubun Tablo 6'da yer alan bulgulardaki üniversitenin olanaklarına yönelik özellikleri ($\bar{X} = 3.37$) ortalama ile değerlendirdikleri göz önünde bulundurulması gereken bir noktadır. Tablo 6 ve Tablo 8'de yer alan bulgular beraber değerlendirildiğinde, yine şu sonuç karşımıza çıkmaktadır: BÖTE öğrencileri tercihlerini yaparken *üniversitenin konumu* ($\bar{X} = 4.17$) ve *namına* ($\bar{X} = 5.01$), *bölümün niteliğinden* ($\bar{X} = 3.72$) daha fazla değer vermişlerdir.

Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Bölüme Yönelik Özellikler ile İlgili Görüşlerinin Kontenjan Doldurma Durumuna göre Farklılıkları

Araştırmanın beşinci sorusu, öğrencilerin, bölüm özelliklerinin tercihlerini etkilemesi ile ilgili görüşlerinin, buldukları BÖTE bölümünün kontenjanını doldurma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Buna göre, yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Bölüm Özelliklerinin Tercihlerini Etkileme Durumu Açısından Kontenjanını Dolduran ve Doldurmeyen BÖTE Bölümü Öğrencileri Arasındaki Farklılığa İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyut	Kontenjan durumu	N	Ort	Ss	sd	t	p
Tavsiye	Kont. dolduran	157	1.65	0.90	288	-1.321	.187
	Kont. doldurmeyen	133	1.81	1.10			
Nitelik	Kont. dolduran	157	3.87	1.21	288	2.048	.042*
	Kont. doldurmeyen	133	3.55	1.48			

* $p < 0.01$

Tablo 9'a göre *bölümün niteliği* boyutu, kontenjanı doldurma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. *Bölümün niteliği*, kontenjanını tam dolduran bölümlere yerleşen öğrencilerin tercihlerini ($\bar{X} = 3.87$), kontenjanını tam doldurmeyen bölümlere yerleşen öğrencilere göre ($\bar{X} = 3.55$), daha çok etkilemiştir [$t(288) = 2.048, p < .05$]. *Bölümün tavsiye edilmesi* [$t(288) = -1.321, p > .05$] boyutuna yönelik ortalamalarda ise kontenjanı doldurma değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

12 farklı BÖTE bölümüne kayıtlı 290 hazırlık ve 1. sınıf öğrencisi ile yürütülen bu araştırmada erişilen sonuçlar aşağıda özetlenmiş ve tartışılmıştır.

Öğrencilerin yerleştikleri BÖTE bölümünden en çok YÖK Atlas, ÖSYM tercih kılavuzu, aileleri ve bölüm web sitesi aracılığı ile haberdar oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin % 67.6'sı, tercihlerini yaparken yerleştikleri BÖTE bölümünün web sitesini ziyaret ettiklerini belirtmişlerdir. Ülkemizde yapılan araştırmalara göre; öğrencilerin tercih listelerinde hangi bölümlere yer verecekleri konusunda akıl danıştıkları kanallar arasında sınıf ve ders öğretmenleri, ÖSYM kaynakları, meslekler rehberi kitapları (Özyürek ve Kılıç-Atıcı, 1993), anne-baba (Özyürek ve Kılıç-Atıcı, 1993; Sarıkaya ve Khorshid, 2009) ve ilgili meslekte çalışan akrabalar (Sarıkaya ve Khorshid, 2009) bulunmaktadır. Ancak Gezgin (2015) yaptığı çalışmada farklı şekilde, dersane ve lise öğretmeninin etkisi olmadığını bulgulamıştır. Buna dayalı olarak, üniversitelerin ve bölümlerin web sayfalarının da *öğrencilerin bireysel araştırmaları* için doyurucu bilgiler sunmasının karar vermeyi etkileyecek bir faktör olacağı düşünülebilir. Bu web sayfaları aynı zamanda, kurumun algılanan değerini belirleyen faktörlerin aday öğrencilerce görülür hale getirilmesi açısından elverişli bir ortam olarak değerlendirilebilir.

Üniversitenin özelliklerinden, *üniversitenin namı* öğrencilerin tercihlerini etkileyen en baskın boyut olarak ortaya çıkmıştır. Üniversitenin özelliklerinden *üniversitenin konumu* ve bölüme ilişkin özelliklerden *bölümün niteliği* öğrencilerin tercihlerinde onları etkileyen diğer iki boyut olarak öne çıkmaktadır. Kontenjanını dolduran dört bölüm ile doldurmeyen diğer bölümlerin öğrencilerinin tercihleri karşılaştırılarak analiz edildiğinde; *Üniversitenin olanakları* ve *Bölümün niteliği* boyutları, kontenjanını tam dolduran üniversitelerdeki öğrencilerin tercihlerini, kontenjanını doldurmeyen BÖTE'lerdeki öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla etkilemiştir. *Üniversitenin konumu* boyutu, kontenjanını doldurmeyen üniversitelerdeki öğrencilerin tercihlerini kontenjanını dolduran BÖTE'lerdeki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha fazla etkilemiştir.

Sonuç olarak; BÖTE'yi tercih eden 2017 girişli tüm öğrencilerin tercihlerinde, üniversitenin namı ve konumu en etkili boyutlar olarak öne çıkmıştır. Akar'ın (2017) iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada üniversite tercihinde en çok akademik saygınlık, üniversitenin coğrafi konumu ve üniversiteyle ilgili bilgi edinilen kaynaklar faktörlerinin dikkate alındığı belirtilmiştir. Bu çalışmada benzer sonuçların ortaya konduğu söylenebilir. Bu bulgu, bölümün niteliğinin üniversitenin niteliğinden ayrı bir etkiye sahip olamayacağı ve üniversitelere bir bütün olarak bakılmasının önemli olduğunu düşündürmektedir.

Ayrıca, *Bölümün niteliğinin* de BÖTE öğrenci tercihlerini etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Bunun özellikle; *Üniversitenin sunduğu olanakları* tercih nedeni olarak belirten öğrencilerin aksine, kontenjanını dolduran BÖTE bölümü öğrencilerinin lehine olması da ayrıca dikkate alınması gereken bir sonuç olarak görülmelidir. Sosyal medya ile haberlerin, bilgilerin hızla yayıldığı bir dünyada, bölüm olarak başarılarımızın yayılmaması mümkün değildir. BÖTE 1. sınıf öğrencileri *Bölümün niteliği* boyutu altında yer alan *Aldığım duyumlara göre bu BÖTE bölümünün eğitim kalitesinin yüksek olması* ve *Bu BÖTE bölümü mezunlarının iyi yerlerde iş bulması* maddelerine yüksek değerlerle katılım göstermiş olmaları bunun bir göstergesi olabilir.

Araştırma sonuçlarının BÖTE bölümlerine; hedef kitlelerini daha yakından tanıma, bölümün niteliğini artırıcı yeni stratejiler üretme ve bölümün niteliğinin üniversitenin niteliği ile birlikte algılandığı gerçeğini göz önünde tutarak hareket etme açılarından yarar sağlayacağı umulmaktadır.

Kaynakça/References

- Akar, C. (2012). Üniversite Seçimini Etkileyen Faktörler: İktisadi Ve İdari Bilimler Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Veri Analizi El Kitabı* (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Germeijs, V. & Verschuere, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 189-204.
- Gezgin, D. M. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bölümlerini seçme nedenlerinin incelenmesi: Trakya üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 297-311.
- Korkut-Owen, F., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual*. UK: McGraw-Hill Education.
- Sarıkaya, T., ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Özyürek, R. ve Kılıç-Atıcı, M. (1993). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında kendilerine yardım eden kaynakların belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(17), 33-42.
- ÖSYM. (2017). *2017-ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu - Tablo 4*. Türkiye Cumhuriyeti Ölçme, Seçme Ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. <http://www.osym.gov.tr/TR,13263/2017-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden elde edildi.
- Roblyer, M. D. (2006). *Integrating educational technology into teaching*. Pearson Education Inc.
- The National Research Center for College & University Admissions (NRCCUA). (2014, 1). *What Drives Students' Enrollment Decisions?* <http://www.eduventures.com/2014/04/drives-students-enrollment-decisions/> adresinden elde edildi.
- YÖK. (2017). *Yükseköğretim Program Atlası, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20101> adresinden elde edildi.

Lider-Üye Etkileşiminin Öğretmen Stres, Tükenmişlik ve Depresyonu Üzerindeki Rolü

Selçuk Demir¹

Öz

Örgütlerde performans ve verimlilik artışına katkı sağlayan en önemli kavramlardan biri lider-üye etkileşimidir. Lider-üye etkileşimi, lider ve izleyen arasındaki çift yönlü ilişkiye odaklanmaktadır. Bu araştırmada; lider-üye (okul yöneticisi-öğretmen) etkileşimi ile öğretmenin stres, tükenmişlik ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; Hatay ilinde bulunan okullarda, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler arasından, küme örnekleme yöntemiyle yansız olarak seçilmiş 48 okuldaki 437 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler; *Lider-Üye Etkileşim Ölçeği*, *Stres Ölçeği*, *Tükenmişlik Ölçeği* ve *Depresyon Ölçeği* vasıtasıyla toplanmıştır. Ölçüm modeli, değişkenlerin birbiriyle istatistiki olarak anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçları; lider-üye etkileşiminin, öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı ve negatif olarak etkisi olduğunu göstermektedir. Lider-üye etkileşimi; öğretmenlerin depresyon düzeylerini, stres ve tükenmişliğin tam aracılık etkisiyle negatif olarak etkilemektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak; öğretmenlerin negatif duygularını azaltmak veya oluşumunu önlemek için okul yöneticisi-öğretmen etkileşiminin kaliteli olması gerekli görülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Lider-üye etkileşimi
Stres
Tükenmişlik
Depresyon

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

13 Ocak 2019

Kabul Tarihi

24 Temmuz 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egeefd.512319

The Role of Leader-Member Exchange in Teacher Stress, Burnout, and Depression

Abstract

Leader-member exchange is one of the most important concepts that contributes to the increase of performance and productivity in organizations. Leader-member exchange focuses on the two sided relationship between leader and follower. The aim of this study is to examine the relationship between leader-member exchange (school administrator-teacher) and teacher's level of stress, burnout and depression. This research was designed by relational model. The sample consists of 437 teachers that were randomly selected with cluster sampling method from 48 schools in Hatay city during 2018-2019 academic year. Data were gathered via *Leader-Member Exchange Scale*, *Stress Scale*, *Burnout Scale* and *Depression Scale*. The measurement model shows that research variables have statistically significant relationships with each other. Structural equation modeling points out that leader-member exchange has a statistically significant and negative impact on teachers' level of stress and burnout. Leader-member exchange negatively influences teachers' depression level through the full mediation effects of stress and burnout. Based on the findings of this current study, in order to reduce teachers' negative feelings or prevent it from occurring, a quality administrator-teacher exchange is required.

Keywords

Leader-member
exchange
Stress
Burnout
Depression

Article Info

Received

January 13, 2019


Accepted

July 24, 2019

Article Type

Research Paper

Atf: Demir, S. (2019). Lider-üye etkileşiminin öğretmen stres, tükenmişlik ve depresyonu üzerindeki rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 291-304. doi:10.12984/egeefd.512319

¹  Milli Eğitim Bakanlığı, Hatay, Türkiye, selcukdemirs3@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

Leader-member exchange concentrates on the two sided relationships between leader and member. This theory asserts that leader displays different approaches to every follower (Lunenburg & Ornstein, 2012). Previous research indicates that whereas salary, promotion, and personnel benefit are not the most important variables of raising employees' positive outputs; the quality of the relations is the most important variable (Robbins, Decenzo, & Coulter, 2013; Tucker & Allman, 2004). The quality of leader-member exchange influences leader's power and impression on followers (Northouse, 2013). Also stress, burnout, and depression are negative emotions that are related to each other that cause negative outputs by reducing satisfaction and the quality of work. Despite these facts, there is a lack on the topic of leader-member exchange especially in educational organizations. There are no studies that deal with a conceptual framework detecting the relationships among leader-member exchange, stress, burnout, and depression. It is seen important to examine the relationship between negative attitudes and leader-member exchange as well as positive attitudes to get more conceptual knowledge.

In this study, the role of leader-member (school administrator-teacher) exchange in teachers' negative attitudinal outcomes has been examined. Regarding to this role, a structural model has been suggested and this proposed structural model has been tested. Also in this model, the mediator effects of stress and burnout has been determined in the relationship between leader-member exchange and depression. In this study it has been aimed to point out the relationship between leader-member exchange (school administrator-teacher) and stress, burnout and depression. In line with the main purpose of this study, the following hypothesizes have been suggested:

- H1: Leader-member exchange negatively affects teacher's stress.
- H2: Leader-member exchange negatively affects teacher's burnout.
- H3: Leader-member exchange negatively affects teacher's depression.
- H4: Stress positively affects burnout.
- H5: Stress positively affects depression.
- H6: Burnout positively affects depression.

Method

This research was designed in relational model to reveal the coexistence and/ or level of the variables (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Karasar, 2012). Teachers' perceptions regarding to leader-member exchange, their level of stress, burnout and depression were measured via the scales. While leader-member exchange has been analyzed as an exogenous variable; stress, burnout and depression have been analyzed as endogenous variables in AMOS program. After finding out the statistically significant correlations among variables, the path analysis was conducted in accordance with the conceptual framework. Then the insignificant paths were deleted from the structural model. Thus, the last structural model that has produced the best fit indices was achieved.

Data of this research were gathered via five-point Likert-type scales. *Leader-Member Exchange Scale*, *Stress Scale*, *Burnout Scale* and *Depression Scale* were used as data collection tools. 437 teachers working at 48 schools in Hatay city in the 2018-2019 academic year agreed to participate in this research.

Leader-member exchange scale was administered to measure the interaction between school administrator and teacher. This scale was developed as four dimensional (effect, loyalty, contribution and professional respect) by Liden and Maslyn (1998). Cronbach's Alpha Reliability Coefficient has been calculated as .92 for effect sub-dimension, .89 for loyalty sub-dimension, .88 for contribution sub-dimension, .93 for professional respect and .95 for overall.

Stress scale has been used for measuring teachers' stress level, was developed by Karakus (2013). The scale has a single dimension and 4 items. Cronbach's Alpha Reliability Coefficient has been calculated as .90.

Burnout scale, which has been used to determine teachers' burnout level, was developed by Pines (2005) and adapted to Turkish by Tümkaya, Çam and Çavuşoğlu (2009). The scale has one dimension and 10 items. Cronbach's Alpha Reliability Coefficient has been determined as .95.

Depression scale, which was utilized to measure depression level of teachers, is among International Personality Pool scales (Goldberg, 1999; Goldberg et al., 2006) and adapted to Turkish by Karakuş (2013). The scale has one dimension and 6 items. Cronbach's Alpha Reliability Coefficient has been determined as .95.

Findings

The last structural equation modelling points out that leader-member exchange negatively influences teachers' stress and burnout. Leader-member exchange does not have a direct effect on teachers' depression, but it has an indirect negative effect through the full mediation effect of stress and burnout. Both stress and burnout have the role of full mediator in the relationship between leader-member exchange and depression. Stress has a positive effect on burnout and depression. Burnout positively influences depression. All the hypothesized except one proposed in this research have been supported. Hypothesis 3 is not supported. So it seems that although leader-member exchange cannot reduce depression directly, some indirect mechanisms (stress and burnout) do exist.

Discussion and Conclusion

In this research it has been revealed that leader-member exchange has reduced teachers' stress and burnout. Similarly Nufer (2012) has found leader-member exchange is a predictor of stress and burnout. Bolat (2011) and Lee and Ji (2018) have pointed out that leader-member exchange has a negative significant impact on burnout. Findings of this current study has been supported by the previous research.

Earlier studies indicate that intensive and protracted stress causes burnout (Cordes & Dougherty, 1993; Hock, 1988; Kyriacou, 2000; Russel, Altmaier, & Van Velzen, 1987; Sarros & Sarros, 1987). Teachers' intensive and protracted stress can be decreased by the help of school administrators. This can be effective in preventing negative feelings such as professional fatigue and unwillingness to work. Similarly, it has been found out in present study that leader-member interaction can decrease burnout by partial mediation effect of the stress.

When there is no quality leader-member interaction, the positive effect of the leader on the employees decreases and the negative effect increases (Atwater & Carmeli, 2009; Graen & Uhl-Bien, 1995; Lee & Ji, 2018; Nufer, 2012). One of these negative aspects is depression. Besse, Howard, Gonzalez, and Howard (2015) have clarified that low-grade job satisfaction, high grade experience of stress, mental and physical sicknesses of teachers are basic predictors of the depression. It has been discerned in this research that leader-member exchange has no direct impact on depression. In addition to acquired results of this research, it has been detected that there is a negative and significant relationship between leader-member exchange and depression with the full mediation effect of the stress and burnout. In other words, leader-member exchange negatively affects depression by reducing negative attitudes that lead to depression such as stress and burnout. If the causes of depression are eliminated, individuals are likely to not experience this mourning and sadness. It has been seen in many studies that stress, burnout and depression are considerably affined with each other (Cordes & Dougherty, 1993; Demir, 2018; Hock, 1988; Kreitner & Kinichi, 2009; Kyriacou, 2000; Russel et al., 1987; Sarros & Sarros, 1987; Schermerhorn, Hunt, Osborn, & Uhl-Bien, 2011).

School administrators are advised to be competent with regard to the interpersonal relations. This is the important part of their job as they have to interact with employees. So, the quality of interaction comes into prominence in the interpersonal relations. If school administrator and teacher have quality interactions with each other, this state positively influences administrator and teacher. School administrators gain power and effect by taking the support of teachers. Teachers feel better and spend their energy for school objectives.

Giriş

Lider-üye etkileşim (LÜE) kuramından önce liderliğe; lider veya izleyen (kişilik yaklaşımı, beceriler yaklaşımı ve stil yaklaşımı) ve süreç (durumsal liderlik kuramı, durumsallık kuramı ve yol-amaç kuramı) açısından yaklaşılmıştır (Northouse, 2013). Lider-üye etkileşim kuramıyla birlikte lider ve üye arasındaki çift yönlü ilişkilere odaklanılmıştır. Bu kuram ile liderin her bir astına yaklaşımının aynı olmadığı benimsenmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Northouse (2013); lider-üye etkileşim kuramının, önceki liderlik kuramlarından farklı olarak, lider ile liderin izleyenleri arasındaki etkileşimde beklenen olası farklılıklara dikkat çektiğini belirtmiştir.

Örgütlerde performans ve verimlilik artışında rol oynayan faktörlerin en önemlilerinden biri de lider-üye etkileşimidir (Ahmed, İsmail ve Amin, 2014; Atwater ve Carmeli, 2009; Saruhan ve Yıldız, 2014; Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2011). Zira milyonlarca çalışan ve yüzbinlerce yönetici üzerinde araştırma yapan Gallup Organizasyonu, çalışanların üretimdeki verimliliği ve bağlılığı konusunda en önemli değişkenin maaş, terfi, menfaat ya da işyeri çevresi olmadığını; yöneticiler ile çalışanlar arasındaki ilişkinin kalitesi olduğunu ortaya çıkarmıştır (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013; Tucker ve Allman, 2004). Lider-üye ilişkilerinin kaliteli olması; yöneticinin güç, etki ve fayda sağlaması açısından son derece etkilidir (Northouse, 2013). Astlarını seven, onlara değer veren, uyumlu, sevilen ve saygı duyulan, kabiliyetlerine güvenilen ve karakterine hayran olunan yöneticiler; emir-komuta zinciri olmaksızın astlarının işlerini en iyi şekilde yerine getirmelerini sağlamaktadır (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). İşlerinde iyi olan üyeler ise kurumlarında daha az olumsuz duyguya maruz kalmaktadırlar. Bu durumların neticesi olarak üyeler, enerjilerini örgütsel faaliyetlere katılım noktasında daha fazla aktarabilme imkanı bulmaktadır (Ahmed ve diğ., 2014; Atwater ve Carmeli, 2009; İlies, Nahrgang ve Morgeson, 2007).

Bazı araştırmalarda lider-üye etkileşiminin, stres ve tükenmişlik gibi istenmeyen çıktılarla negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Bolat, 2011; Nufer, 2012; Lee ve Ji, 2018). Bu araştırmada ise lider-üye etkileşiminin, bazı olumsuz tutumlarla ilişkisi tek bir modelde ve eğitim örgütleri özelinde incelenmiştir. Bu çalışmayla öğretmenlerin işlerinde geliştirdikleri, öğretim kalitesini olumsuz etkileyebileceği düşünülen istenmeyen duyguların azaltılmasında, okul yöneticisi-öğretmen etkileşiminin rolü belirlenmeye çalışılmıştır. Lider-üye etkileşim kavramına ilişkin daha geniş bir kavramsal çerçevenin sunulması ve diğer örgütler açısından olduğu gibi eğitim örgütlerinde de bu kavramın olumsuz bireysel çıktılarla mücadele edilmesinde işe koşulması önemli görülmüştür.

Lider-Üye Etkileşimi

Lider-üye etkileşim kuramı; rol kuramı ve sosyal değişim kuramı temel alınarak geliştirilen ve güncelliğini koruyan çağdaş bir liderlik yaklaşımıdır (Schermerhorn ve diğ., 2011). Rol kuramı, lider ve astları arasındaki rollere; sosyal değişim kuramı ise lider ve astları arasındaki etkileşime odaklanmaktadır (Erkutlu, 2014). İkilik üzerine yoğunlaşan Lider-Üye Etkileşim Kuramı, liderin her bir astıyla farklı şekilde ilişki kurduğunu ileri sürmektedir. Bu kurama göre liderin kurduğu ilişkiler, birbirinden bağımsız; diğer bir deyişle kişiye özeldir (Northouse, 2013). Liderin her bir izleyeni ile geliştirdiği farklı türdeki ilişki, izleyenlerin iki gruba ayrılmasına yol açmaktadır. Grup-içindekilerle (iç gruptakiler) sevgi ve güvene dayalı bir ilişki oluşurken, grup dışındakilerle (dış gruptakiler) iş tanımları içerisinde bir ilişki söz konusu olmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2012; Schermerhorn ve diğ., 2011).

Lider-üye etkileşim kuramı; etki, bağlılık, katkı ve profesyonel saygı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır (Liden ve Maslyn, 1998). Bu boyutlar şu şekilde özetlenmektedir: Etki, bireylerin örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi amacıyla gönüllü olarak resmi rollerinin ötesinde fazladan çaba göstermeleridir. Etki; iş ya da mesleki değerlerden ziyade lider ile astının, karşılıklı ilişki ve etkileşimlerinden ortaya çıkan bir durumdur (Dienesch ve Liden, 1986); Bağlılık, lider ve astı arasındaki etkileşimin devamının sağlanması açısından kritik bir role sahiptir. Bu alt boyut, lider ve astının birbirlerine sadık kalması ve dış güçlere yönelik birbirlerini desteklemeleri ile ilişkilidir (Dienesch ve Liden, 1986; Uğurluoğlu, Şantaş ve Demirgil, 2013); Katkı, astların yapmış oldukları iş odaklı faaliyetleridir. Astların, örgütsel hedeflerin yerine getirilmesinde işe yönelik çıktılarını ve bu çıktılarının kalitesi ile ilişkili olan katkı alt boyutu, liderleriyle etkileşimlerini etkilemektedir (Dienesch ve Liden, 1986; Liden ve Maslyn, 1998); Profesyonel saygı, lider ve astın örgüt içinde ya da dışında iş odaklı faaliyetlerine yönelik itibarlarının algılanma derecesidir (Dienesch ve Liden, 1986; Liden ve Maslyn, 1998; Uğurluoğlu ve diğ., 2013).

Stres

Eren (2015) ve Genç (2012) stresi, bireylerin; fizyolojik ve psikolojik yapılarını, tutum ve davranışlarını, iş verimlerini, üretkenliklerini ve kişilerarası ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen gerilim durumu olarak tanımlamaktadırlar. Kyriacou (2000) ise stresi, bireyden yapması beklenen ile bireyin o görevi yerine getirme kabiliyeti arasındaki uyumsuzluğun bir ölçüsü şeklinde açıklamaktadır. Stres; birçok farklı tanımlı yapılabilen bir

kavram olmasının yanında çoğu çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da bireyin, uzun süreli negatif duyguların etkisi altında kalması, şeklindeki tanımı kullanılmaktadır.

Kyriacou (2000); öğretmenlerin uzun süre strese maruz kalmalarının, istenmeyen sonuçlar doğurabileceğini ve öğretmen stresinin, öğretim kalitesini temel olarak iki şekilde düşürdüğünü ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri memnuniyet düzeylerini azaltmasıdır. İkincisi ise öğretmenlerin, öğrencileri ile etkileşimlerinin kalitesine olumsuz etkide bulunmasıdır. Öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri azaldığında öğretmenlerin mesleklerine duydukları hevesleri de azalabilmekte; öğretime yönelik istekleri azaldığında ise öğretimle geçirdikleri zamanlarının kalitesi olumsuz etkilenebilmektedir (Hock, 1988). Uzun süreli stres yaşayan öğretmenlerin, sınıfın pozitif iklimine zarar veren ve öğrencilerinin cesaretini kıran tutum ve davranışlar sergileyebilecekleri akla gelmektedir.

Tükenmişlik

Sarros ve Sarros (1987); mücadele etmede başarısız olunan, yaşam kalitesini ve verimliliği etkileyen uzun süreli stresin tükenmişliğe yol açacağını belirtmektedirler. Tükenmişliğin ise bireye, örgüte ve yardım hizmeti alanlara ciddi kayıplar yaşatabileceğini ve bu nedenle önlenmesi gerektiğini açıklamaktadırlar. Benzer şekilde Kyriacou (2000); öğretmenlerin uzun süre stres yaşamalarının ve bu yoğun stresle başa çıkmada başarısız stratejilerinin, öğretmen tükenmişliği adı verilen olumsuz bir duruma neden olduğunu ifade etmektedir.

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; yardım hizmeti talep edilen bireylerin maruz kaldıkları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının düşmesini içeren bir sendrom olarak tanımlamaktadır. Duygusal tükenme, tükenmişliğin en önemli boyutu olup bireylerin duygusal yönden kendilerini yıpranmış, aşırı yorulmuş, halsiz ve enerji kaybına uğramış hissetmeleri durumlarını içermektedir (Hock, 1988; Sarros ve Sarros, 1987). Çalışanlar, gerilim ve hüsrana hissetmekte, geçmişte olduğu gibi işlerine yoğunlaşmamakta ve müşterileriyle ilgilenememektedirler (Cordes ve Dougherty, 1993). Duyarsızlaşma, iş yerinde olumlu hislerin ve idealizmin kaybolması ve sinirlilik halinde artış görülmesi durumudur (Maslack ve Jackson, 1981). Kişisel başarının azalması ise kişilerarası ilişkilerde geri durma, üretkenliğin azalması, başarısızlık ve işe ilişkin yetersizlik hissi durumlarını kapsamaktadır (Hock, 1988). Bu boyutta kişinin kendisini olumsuz olarak değerlendirmesi söz konusudur (Cordes ve Dougherty, 1993). Kyriacou (2000), öğretmen tükenmişliğinin; davranış olarak tükenme, fiziksel tükenme ve heyecanın tükenmesi olmak üzere temelde üç şekilde tükenmeye yol açacağını açıklamaktadır. Davranış olarak tükenme, öğretmenlerin işlerinden memnuniyetleri azaldığında ve geçmişteki gibi istekle çalışmadıklarında görülmektedir. Fiziksel olarak tükenme, öğretmenlerin aşırı yorgun ve enerjilerinin bittiğini hissettiklerinde ortaya çıkan bir durumdur. Heyecanın tükenmesi ise yapılması gerekli işlerden bile geri durma ve isteksizlik durumlarını kapsamaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları, bireysel düzeyde zarara yol açtığı gibi çevresel düzeyde de ciddi zarar vermektedir (Dolgun, 2015; Hock, 1988). Tükenmişlik sendromu, öğretmenlerde fiziksel rahatsızlıklara neden olmakla kalmamakta, psikolojik ve davranışsal düzeyde de sıkıntılara kaynaklık etmektedir. Genel olarak bu rahatsızlıklar; depresyon, öfke, işten soğuma, işe devamsızlık, öğrencilerine karşı ilgisizlik ve kişisel başarısızlık gibi istenmeyen durumlara neden olmaktadır (Byrne, 1991; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987).

Depresyon

Uzun süren stres ve tükenmişliğin bireysel sonuçlarından biri de depresyondur (Besse, Howard, Gonzalez ve Howard, 2015). Bir bireyde yoğun ve uzun süre devam eden hüznün, keder ve yas haline depresyon adı verilmektedir (Şimşek ve Çelik, 2012). İnsanlara yardım etme ile ilişkili her sektörde, talep edenlerle birincil ilişkiler ve onların sorunlarına çözüm bulma gayretleri, çalışanlarda baskı unsuru olabilmektedir. Hatta çalışanlar, çözüm bekleyen kişilerin yaşam öyküleri ile özdeşleşip depresyona girebilmektedirler (Dolgun, 2015). Bir yakının vefatı, sınav notlarının düşük olması veya iş ortamındaki üst üste gelen olumsuzluklar; bireylerde duygusal çöküntüye neden olabilmektedir (Şimşek ve Çelik, 2012). Besse ve diğerleri (2015); kamuda çalışan öğretmenler arasında düşük iş doyumunun, yüksek düzeyde stres deneyiminin, zayıf ruh ve fiziksel hastalıkların depresyonun en temel yordayıcıları olduklarını bulmuşlardır. Aynı araştırmacılar; depresyonun sağlığı etkileyebileceği, ardından hastalıkla geçen gün sayısını arttırabileceği ve buna ilave olarak işten ayrılma istekleri üzerinde de etkilerinin olabileceğini belirtmektedirler.

Lider-Üye Etkileşimi ile Stres, Tükenmişlik ve Depresyon İlişkisi

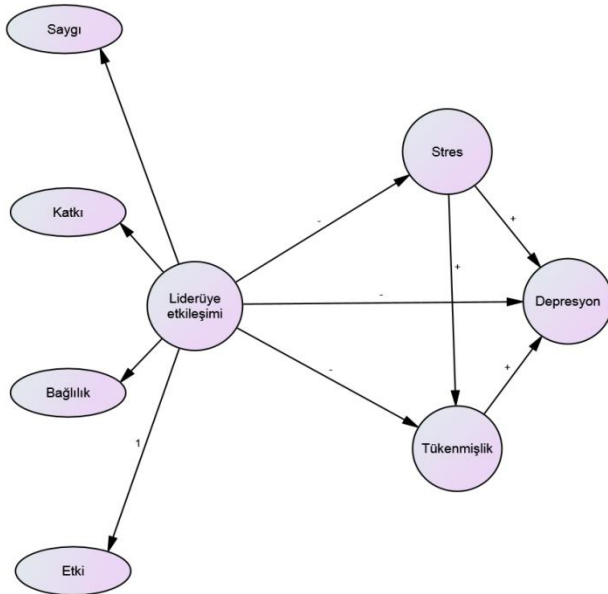
Önceki araştırmalar (Ahmed ve diğ., 2014; Atwater ve Carmeli, 2009; Ilies ve diğ., 2007) lider ile izleyenleri arasında olumlu ilişkiler kurulduğunda, olumlu örgütsel ve bireysel çıktılar elde edileceğini göstermektedir. Yüksek kalitede lider-üye etkileşiminin doğal sonucu olarak, lider ve izleyenleri olumlu tutum ve davranışlara sahip olmaktadır. Dolayısıyla oluşan bu ılımlı hava hem liderin hem de çalışanların kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Altıntaş (2014); yöneticinin, mesai arkadaşlarının ya da belli beklentilerin gerçekleşmesini talep edenlerin tutumları gerginlik kaynağıysa ve örgütte geçinilmesi zor bireyler varsa stresli bir ortamın kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi bireyin yöneticisiyle ilişkileri, o birey için iş yerinde stres

kaynaklarından biri olabilmektedir. Zira Genç (2012); yöneticinin destek olmasının, astların streslerini azaltacağını ileri sürmektedir. Araştırmacılar (Ahmed ve diğ., 2014; Atwater ve Carmeli, 2009; Ilies ve diğ., 2007); kaliteli lider-üye etkileşiminin işteki enerji ve üretkenliği etkilediğini açığa çıkarmışlardır. Nitekim araştırmacılar (Bolat, 2011; Lee ve Ji, 2018) lider-üye etkileşiminin, tükenmişliği azalttığını bulmuştur. Nufur (2012) ise lider-üye etkileşiminin hem stres hem de tükenmişlik üzerinde negatif etkisini ortaya koymuştur.

Okul yöneticisi ile kaliteli bir etkileşime sahip öğretmenler, iç grupta yer almaktadırlar. İç grupta yer alanların ayrıcalıklı olduğu; onlarla sevgi ve güvene dayalı ilişkilerin varlığı bilinmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Olumsuz duyguları daha az hisseden öğretmenlerin, iç grupta yer aldığı tahmin edilebilir. Lunenburg ve Ornstein (2012); okul yöneticilerine, astlarıyla daha yüksek düzeyde kaliteli etkileşimler kurmalarının tavsiye edildiğini vurgulamaktadır.

Genç (2012); stresin, örgüt üyelerinin moral ve doyumunu azaltan bir kavram olduğunu belirtmektedir. Kyriacou (2000) öğretmenlerle yaptığı görüşmeler neticesinde; uzun süreli stres yaşayanların, öğretim kalitesinin düştüğünü ve memnuniyetsizliklerinin arttığını bulmuştur. Bu şekilde uzun ve yoğun stres yaşayan bireyler; oldukça fazla yıpranmakta, yorulmakta ve halsiz düşmektedirler. Bu bireyler, işlerine ilgisizlik duymaya başlamakta ve onların motivasyonları düşmektedir. Önceki çalışmalar incelendiğinde, stres ile tükenmişlik (Cordes ve Dougherty, 1993; Demir, 2018; Hock, 1988; Kyriacou, 2000; Russel ve diğ., 1987; Sarros ve Sarros, 1987; Schermerhorn ve diğ., 2011); stres ile depresyon (Besse ve diğ., 2015) ve tükenmişlik ile depresyon kavramlarının (Byrne, 1991; Russell ve diğ., 1987) birbirleriyle ilişkili oldukları görülmektedir. Kreitner ve Kinichi (2009); bir takım olumsuz hislerin, zamanla diğer olumsuz hisleri de beraberinde getirdiğini belirtmektedir.

Lider ile üye arasındaki etkileşim kalitesinin, bazı bireysel ve örgütsel çıktılar üzerinde etkili olduğunun bilinmesine rağmen (Northouse, 2013) eğitim örgütlerinde, bu konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Sınırlı sayıda çalışmanın varlığı, lider-üye etkileşim kavramının, farklı kültürden öğretmenlerle ve farklı öğretmen tutumlarıyla incelenmesini gerekli kılmıştır. Bu çalışmada; lider-üye (okul yöneticisi-öğretmen) etkileşiminin, öğretmenlerin istenmeyen tutumları üzerindeki rolü incelenmiştir. Bu role ilişkin yapısal bir model önerilmiştir ve bu model test edilmiştir. Bu modelde, stres ve tükenmişlik değişkenlerinin aracılık etkileri incelenmiştir. Ayrıca modelde, bir dizi olumsuz tutumun diğer olumsuz tutumları da arttırabileceği (Schermerhorn ve diğ., 2011) göz önüne alınmıştır. Böylelikle kapsamlı bir çalışma yürütülmüş ve değişkenler arası ilişkilere yönelik daha sağlıklı çıkarımlar yapılmasına imkan sağlanmıştır. Bu çalışmada; okul yöneticilerinin, öğretmenlerle yüksek kalitede etkileşimler geliştirmelerinin, öğretmenlerin olumsuz tutumları üzerindeki etkisi ortaya koyulmaktadır. Araştırmanın amacı, lider-üye etkileşimi ile stres, tükenmişlik ve depresyon arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmaktır. Araştırmada önerilen hipotezlere ilişkin model Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Araştırma çerçevesi

Araştırmanın temel amacı esas alınarak önerilen hipotezler aşağıda belirtilmektedir:

- H1: Lider-üye etkileşimi, öğretmen stresini negatif olarak etkilemektedir.
- H2: Lider-üye etkileşimi, öğretmen tükenmişliğini negatif olarak etkilemektedir.
- H3: Lider-üye etkileşimi, öğretmen depresyonunu negatif olarak etkilemektedir.
- H4: Stres, tükenmişliği pozitif olarak etkilemektedir.
- H5: Stres, depresyonu pozitif olarak etkilemektedir.
- H6: Tükenmişlik, depresyonu pozitif olarak etkilemektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin yönü ve düzeyinin açığa çıkarıldığı ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Karasar, 2012) kullanılmıştır. Lider-üye (okul yönetici-öğretmen) etkileşimine, stres, tükenmişlik ve depresyon düzeylerine ilişkin öğretmen algıları yararlanılan ölçekler aracılığıyla tespit edilmiştir. Bu değişkenler arası ilişkilerin yönü ve düzeyi açığa çıkarıldıktan sonra araştırma bulgularına daha güçlü kanıtlar sunulması için yol analizi yapılmıştır. Lider-üye etkileşimi ekzojen değişken; stres, tükenmişlik ve depresyon değişkenleri endojen değişkenler olarak AMOS programı aracılığıyla analize alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışma evreni, Hatay ilindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma evreninin; ilkökul, ortaokul ve liseleri kapsamı, daha geniş bir hedef kitleyle çalışılmasını mümkün hale getirmiştir. Bu çalışmada; seçkisiz olarak belirlenen grupların, örneklem için seçilmesi olarak tanımlanan oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma evreni olan Hatay'daki her okul bir küme olarak kabul edilip 48 okul tesadüfi bir şekilde seçilmiştir. Belirlenen bu okullardaki 437 öğretmen, çalışmaya katılmıştır. Katılımcı sayısının çalışma evrenini temsil etmede % 95 güven düzeyi için yeterli olduğu görülmüştür (Field, 2009; Özdamar, 2003).

Araştırmaya katılanların ($n = 437$) % 48.50'si kadınlardan ($n = 225$), % 51.50'si erkeklerden ($n = 212$) oluşmaktadır. Evli katılımcılar ($n = 314$) örneklemin % 71.90'ını, bekar katılımcılar ise ($n = 123$) % 28.10'unu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin en sık buldukları yaş aralığı % 41 ile 31-40 yaş aralığı ($n = 179$) olup en az buldukları yaş aralığı ise % 22.70 ile 41 yaş ve üstü yaş aralığıdır ($n = 99$).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; *Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği*, *Stres Ölçeği*, *Tükenmişlik Ölçeği* ve *Depresyon Ölçeği* aracılığıyla elde edilmiştir. Kullanılan her bir ölçeğe ilişkin açılımlayıcı faktör analizi bilgileri ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenilirlik analizleri sonucu elde edilen çıktılar aşağıda özetlenmektedir.

Lider-Üye Etkileşim Ölçeği. Lider-üye etkileşim ölçeği, dört boyutlu (etki, bağlılık, katkı ve profesyonel saygı) olarak Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek; Yıldız, Özutku ve Cevrioğlu (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve araştırmacılar çalışmalarında ölçeği üç boyutlu (etki, katkı ve profesyonel saygı) olarak elde etmişlerdir. Aynı araştırmacılar çalışmalarında, Lider-üye etkileşim ölçeğinin orijinal formundaki bağlılık alt boyutunun güvenilirlik katsayı düşük çıktığından bu alt boyutla ilgili maddeleri ölçekten çıkarmışlardır. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin dört boyutlu (etki, bağlılık, katkı ve profesyonel saygı) ve 12 maddeden oluşan orijinal formu elde edilmiştir. Elde edilen bu dört boyutlu ölçeğin, Bartlett testi sonucu anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Açılımlayıcı faktör analizi, ölçeğin orijinal formundaki gibi her boyutun üç maddeden oluştuğunu göstermiştir. Bu dört faktör, ölçme aracındaki toplam varyansın % 85.65'ini açıklamıştır. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı; etki alt boyutu için .92, bağlılık alt boyutu için .89, katkı alt boyutu için .88, profesyonel saygı alt boyutu için .93 ve genel toplam için ise .95 olduğu görülmüştür. Ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, dört boyutun ve bu boyutlara ait 12 maddenin oluşturduğu faktör yapısının iyi düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

Stres Ölçeği. Bu ölçek, Karakuş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında, ölçeğin Bartlett testi sonucu anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının .77 olduğu görülmüştür. Stres ölçeği tek boyut ve 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki tek faktör, toplam varyansın % 77.21'ini açıklamaktadır. Faktör yükleri .85 ile .91 arasında farklılık göstermektedir. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçeğin, yüksek düzeyde güvenilir olduğu

belirlenmiştir. Doğrulatoryı faktör analizi, stres ölçeğinin faktör yapısının uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir.

Tükenmişlik Ölçeği. Pines (2005) tarafından geliştirilen ve Tümkiye, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan tükenmişlik ölçeğinin 10 maddeden oluşan kısa versiyonu kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında, ölçeğin; Bartlett Küresellik Testi anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .938 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .43 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Tükenmişlik ölçeğindeki tek faktör, ölçme aracındaki toplam varyansın % 70.64'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın veri setine uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda, ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, yüksek düzeyde güvenilirlik. Doğrulatoryı faktör analizi, ölçeğin faktör yapısının iyi düzeyde uyum değerleri ürettiğini göstermektedir.

Depresyon Ölçeği. Depresyonu ölçmek için, *International Personality Item Pool* ölçekleri arasında bulunan (Goldberg, 1999; Goldberg ve diğ., 2006) ve Karakuş (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan depresyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek faktörlü olup 5 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında, ölçeğin; Bartlett Küresellik Testi anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .87 ile .94 arasında değiştiği görülmektedir. Depresyon ölçeğindeki tek faktörün, ölçme aracındaki toplam varyansın % 84.73'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, yüksek düzeyde güvenilirlik. Doğrulatoryı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu faktör yapısının iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği tespit edilmiştir.

Bu çalışmada her bir ölçek için doğrulatoryı faktör analizi uygulanmış olup bazı kriterler için uyum değerleri aşağıdaki Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1
DFA Sonucu Ölçeklerin Uyum İyiliği Değerleri

Ölçekler	χ^2	sd	χ^2/sd	p	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
LÜE	176.21	47	3.74	.00	.94	.97	.96	.97	.07
Stres	3.87	1	3.87	.00	.99	.99	.97	.99	.07
Tükenmişlik	12.58	9	1.39	.18	.99	.99	.99	.99	.03
Depresyon	.11	1	.11	.73	1.00	1.00	1.00	1.00	.00

Tablo 1 incelendiğinde χ^2 / sd oranının, lider-üye etkileşimi ve stres değişkenleri için 2 ile 5 arasında olduğu dolayısıyla kabul edilebilir bir uyumun varlığı; tükenmişlik ve depresyon değişkenleri için ise bu oranın 2'nin altında olduğu dolayısıyla iyi bir uyumun varlığı görülmektedir. Lider-üye etkileşimi ve stres değişkenleri için *RMSEA* değeri 0.08 ile 0.05 arasında olduğu dolayısıyla kabul edilebilir; tükenmişlik ve depresyon değişkenleri için 0.05'in altında bulunduğu dolayısıyla iyi bir uyumun varlığı anlaşılmaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2016). Bu araştırmanın değişkenleri için *GFI* değerinin .90'dan büyük olduğu dolayısıyla iyi uyumun olduğu görülmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Araştırma değişkenleri için *IFI*, *CFI* ve *IFI* değerlerinin 0.95'ten büyük olması ise iyi bir uyumun bulunduğunu ifade etmektedir (Byrne, 2010; Kline, 2011).

Veri Toplama Süreci

2018-2019 eğitim-öğretim yılında araştırmacı tarafından, ölçeklerin bulunduğu form, tesadüfi olarak seçilen okullardaki öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenlere, araştırmaya katılımlarının tamamen gönüllülük ilkesine dayandığı belirtilmiştir. Katılımcılar; çalışmaya ilişkin amaç, konu, araştırma değişkenleri ve bilgilerin gizliliği noktalarında aydınlatılmıştır. Formlar dağıtıldıktan birkaç gün sonra doldurulan bu formlar, tekrar araştırmacı tarafından okullardan alınmıştır.

Veri Analizi

Veriler SPSS programına girilmesinin ardından uç değerler temizliği, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kontrolü yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen tolerans ve *VIF* değerleri, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermiştir. "Gizil değişkenlere yol analizi yapmak için test edilen modeldeki değişkenlerin ölçümüne yönelik kullanılan tüm ölçeklerin, geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir." (Şimşek, 2007, s. 19). Veriler, geçerlik ve güvenilirlik açısından incelenmiş; faktör analizi sonuçları ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. YEM modelinin analizi için AMOS yazılımı kullanılmıştır. AMOS yazılımı güçlü çözüm alternatifi sunmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015).

Doğrulatoryı faktör analizi aşamasında her bir ölçeğin faktör yapıları incelenmiştir. Sonra bu aşamada üretilen uyum değerleri, bazı kriterler açısından kontrol edilmiştir. Bu kriterler şu şekilde belirtilebilir: χ^2 / sd oranı 2'nin altında olduğunda iyi bir uyumun, 2 ile 5 arasında olduğunda ise kabul edilebilir bir uyumun varlığı; *RMSEA*

değeri .08 ile .05 arasında bulunduğu kabul edilebilir, .05'in altında bulunduğu ise iyi bir uyumun varlığı ifade edilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2016). GFI değerinin .85 ile .90 aralığında olması kabul edilebilir uyumun ve .90'dan büyük olması ise iyi uyumun olduğunu belirtmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). *IFI*, *CFI* ve *IFI* değerlerinin .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir bir uyumun, bu değerlerin .95'ten büyük olması ise iyi bir uyumun bulunduğunu göstermektedir (Byrne, 2010; Kline, 2011).

Bulgular

Araştırma değişkenlerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata ile korelasyon değerleri Tablo 2'de verilmektedir.

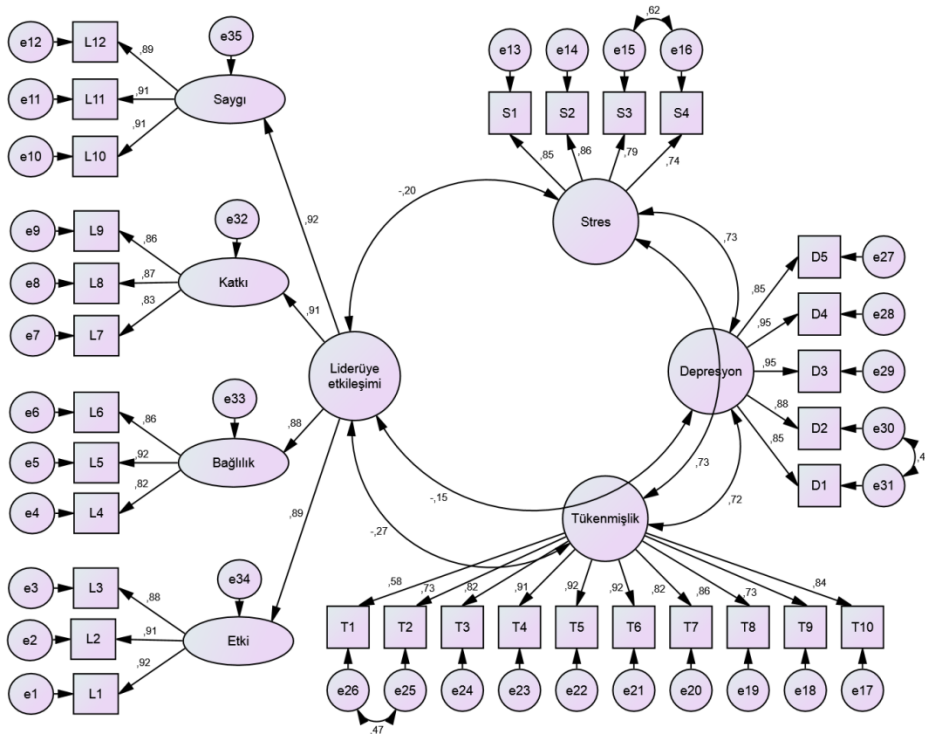
Tablo 2
Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	ss	Std. Hata	1	2	3	4
1. Lider-Üye	3.82	.76	.03	1			
2. Stres	2.60	1.02	.04	-.19**	1		
3. Tükenmişlik	2.15	.94	.04	-.24**	.68**	1	
4. Depresyon	2.06	1.02	.04	-.15**	.65**	.69**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 2'ye göre; öğretmenlerin lider-üye etkileşim algıları kısmen yüksek düzeydedir (4: Katılıyorum). Stres, tükenmişlik ve depresyon düzeylerine ilişkin algıları ise kısmen düşük düzeydedir (2: Katılmıyorum). Korelasyon matrisindeki ilişkiler incelendiğinde; lider-üye etkileşimi ile stres ($r = -.19$, $p < .01$), tükenmişlik ($r = -.24$, $p < .01$) ve depresyon ($r = -.154$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Stres; tükenmişlik ($r = .68$, $p < .01$) ve depresyonla ($r = .69$, $p < .01$) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkilidir. Tükenmişlik ve depresyon arasında da yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r = .65$, $p < .01$). Araştırmaya konu olan tüm değişkenlerin birbiriyle anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuç, ölçüm modelinde de değişkenlerin anlamlı ilişkilere sahip olabileceğini öngörmektedir.

Ölçüm modelindeki gizil (örtük) değişkenlerin birbirleriyle anlamlı ilişkileri Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Standardize Edilmiş Katsayılarla Ölçüm Modeli

Araştırmada kullanılan ölçeklere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Modelden hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ölçüm modelinde; T1 ile T2, D1 ile D2 ve S3 ile S4 maddeleri arasında bu maddelerdeki hataların birbiriyle ilişkili olmasından dolayı hata kovaryansları eklenmiştir. Araştırma değişkenlerinin birbiriyle ilişkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçüm modeli; yararlanılan ölçeklerin, araştırma verileriyle iyi düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir ($\chi^2 = 1144.38$, $sd = 421$, $\chi^2 / sd = 2.71$, $p = .00$, $GFI = .85$, $IFI = .94$, $TLI = .94$, $CFI = .94$, $RMSEA = .06$). Üretilen bu uyum değerleri, yol analizinde de değişkenler arası etkilerin varlığını işaret etmektedir.

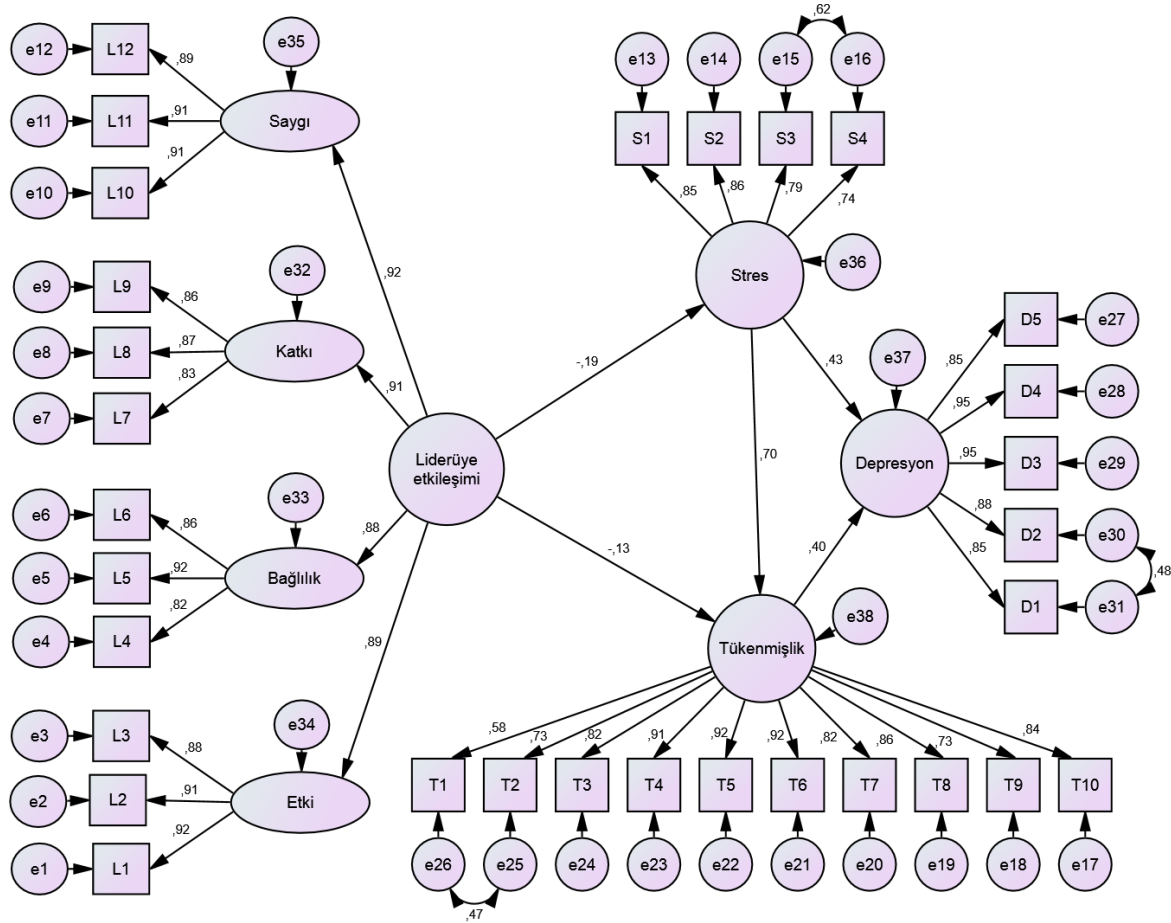
Ölçme modeli iyi uyum değerleri ürettikten sonra, örtük (gizil) değişkenler arasındaki kovaryanslar silinmiş ve önerilen hipotezler doğrultusunda örtük değişkenlere tek yönlü yollar eklenmiştir. Yol katsayısının anlamsız olmasından dolayı Lider-Üye Etkileşimi→Depresyon ($B = .057$, $\beta = .041$, $p = .256$) yolu modelden çıkarılmıştır (Tablo 2). Bu işlemin ardından elde edilen yapısal eşitlik modelinin, araştırma verileriyle iyi uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2 = 639.33$, $sd = 339$, $\chi^2 / sd = 1.88$, $GFI = .86$, $IFI = .92$, $TLI = .91$, $CFI = .92$, $RMSEA = .05$).

Anlamsız yolların yapısal modelden çıkarılmasına dair uyum değerleri Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3
Yapısal Modelde Anlamsız Yolların Silinmesi

	χ^2	sd	χ^2 / sd	$\Delta\chi^2$	GFI	IFI	TLI	CFI	$RMSEA$
Doymuş model	1144.38	421	2.71	-	.85	.94	.94	.94	.06
LÜE→Depresyon	1145.66	422	2.71	.00	.85	.94	.94	.94	.06

Bu araştırmada anlamsız yollar çıkarıldıktan sonra standardize edilmiş yol katsayıları ile en iyi uyum değerlerine sahip son yapısal eşitlik modeli Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3. Standardize edilmiş yol katsayıları ile son yapısal eşitlik modeli

En iyi uyum değerlerine sahip ($\chi^2 = 1145.66$, $sd = 422$, $\chi^2 / sd = 2.71$, $p = .00$, $GFI = .85$, $IFI = .94$, $TLI = .94$, $CFI = .94$, $RMSEA = .06$) son yapısal modele göre; lider-üye etkileşimi, öğretmenlerin stres ($\beta = -.19$, $p < .01$) ve

tükenmişlik ($\beta = -.13, p < .01$) düzeylerini negatif olarak etkilemektedir. Lider-üye etkileşimi, stres ve tükenmişliğin tam aracılık etkisiyle depresyon üzerinde istatistiki olarak anlamlı ve negatif etkiye sahiptir ($\beta = -.05, p < .01$). Lider-üye etkileşimi, stresin ($\beta = -.08, p < .01$) ya da tükenmişliğin ($\beta = -.05, p < .01$) tam aracılık etkisiyle de depresyonu negatif olarak etkilemektedir.

Önceden belirtilen hipotezler doğrultusunda, H3 hipotezi hariç diğerlerinin doğrulandığı görülmektedir. Bu araştırmada, değişkenlerin birbirleri üzerindeki doğrudan etkilerinin yanı sıra dolaylı etkileri de açığa çıkarılmıştır. Diğer bir deyişle, değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkisinde aracılık rolüne sahip değişkenler de tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada; lider-üye etkileşiminin, öğretmenlerin olumsuz tutumlarından stres ve tükenmişlik düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir. Kaliteli bir lider-üye etkileşimi, öğretmenlerin stres ve tükenmişliklerini azaltmaktadır. Nufer (2012); lider-üye etkileşiminin, stres ve tükenmişliğin yordayıcıları olduğunu bulmuştur. Bolat (2011) ve Lee ve Ji (2018) ise lider-üye etkileşiminin, tükenmişlik üzerinde negatif ve anlamlı etkisinin olduğunu açığa çıkarmışlardır. Şimdiki araştırma bulgusunun, diğer çalışmalarla da desteklendiği görülmektedir.

Kyriacou (2000), öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde; öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bir iş yükü olduğunu ve bu iş yükünün onlarda çaresizlik hissini öne çıkardığını görmüştür. Okul yöneticisi ile öğretmen arasındaki etkileşimin kaliteli olması, öğretmene sunulan yönetici desteğinin artmasını sağlamaktadır. Uzun ve yoğun yaşanan stresin, tükenmişliğe yol açtığı önceki çalışmalardan da bilinmektedir (Cordes ve Dougherty, 1993; Hock, 1988; Kyriacou, 2000; Russel ve diğ., 1987; Sarros ve Sarros, 1987). Okul yöneticisinin öğretmenlere eğitim-öğretim faaliyetlerinde yardımcı olması, öğretmenlerin uzun süreli ve yoğun stres yaşamalarını azaltabilir. Böylelikle öğretmenlerin, çaresizlik gibi olumsuz tutumlara sahip olmaları önlenir. Ayrıca bu durum, mesleki yorgunluk ve işe isteksizlik gibi olumsuz duyguların önlenmesinde etkili olabilir. Yaşanılan olumsuz duygulardan birinin azaltılması, diğer olumsuz duyguların da azalmasına yardımcı olabilir. Şimdiki araştırmada benzer olarak; lider-üye etkileşiminin, stresin kısmi aracılık etkisiyle tükenmişliği azalttığı ortaya konulmuştur.

Etkili liderlik, kaliteli bir lider-üye etkileşimini gerektirmektedir. Kaliteli bir lider-üye etkileşimi olmadığında, liderin çalışanlar üzerindeki olumlu etkisi azalmakta ve olumsuz etkisi artmaktadır (Atwater ve Carmeli, 2009; Graen ve Uhl-Bien, 1995; Lee ve Ji, 2018; Nufer, 2012). Oluşacak bu olumsuz tutumlardan bir tanesi de depresyondur. Besse ve diğerleri (2015), kamuda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada; öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olmasının, yüksek düzeyde stres deneyimi yaşamalarının, ruhsal ve fiziksel hastalıklarının depresyonun en temel yordayıcıları olduklarını açığa çıkarmışlardır. Bu araştırmada; lider-üye etkileşiminin, depresyon üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu araştırma sonucunun yanı sıra lider-üye etkileşiminin, stres ve tükenmişliğin tam aracılık etkisiyle depresyon üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle lider-üye etkileşimi, stres ve tükenmişlik gibi depresyona kaynaklık eden olumsuz tutumları azaltmak suretiyle depresyonu olumsuz etkilemektedir. Depresyonu oluşturan sebepler ortadan kaldırıldığında, bireylerin yas ve hüznü halini de yaşamadıkları belirtilebilir. Birçok çalışmada (Cordes ve Dougherty, 1993; Demir, 2018; Hock, 1988; Kreitner ve Kinichi, 2009; Kyriacou, 2000; Russel ve diğ., 1987; Sarros ve Sarros, 1987; Schermerhorn ve diğ., 2011) stres, tükenmişlik ve depresyonun birbiriyle yakın ilişkili olduğu görülmektedir.

Yukl, O'Donnell ve Taber (2009) yöneticinin; astları sorun yaşadığında, aşırı kaygılandığında ya da kendilerini psikolojik olarak kötü hissettiklerinde, onlara destek olmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca yöneticilerin, çalışanların zor ve stresli bir görev üstlendiklerinde gerginliklerini azaltabilmelerinin gerektiğini belirtmektedirler. Murray (2016) ise örgütteki bireylerin; korku, endişe, stres ve düş kırıklığı gibi duyguları önlenemediğinde ya da azaltılmadığında, bu kişilerde diğer bazı olumsuz tutumların da oluşacağını tespit etmiştir. Bu bağlamda yönetim kademesindeki kişilere büyük sorumluluklar düştüğü belirtilmektedir. Aynı araştırmacı bu tür olumsuz duygular yaşayan bireylerin, olumlu tutumlarının da kaybolduğunu ileri sürmektedir. Bu araştırma bulgularından hareketle okul yöneticilerinin; öğretmenlerin olumsuz deneyimlerden ötürü yoğun düzeyde stres ve tükenmişlik yaşamamalarında, öğretmenlerle aralarındaki etkileşim kalitesinin rolü önemli görülmektedir.

Bu çalışmayla iletişim, performans, verimlilik, üretim ve insan kaynakları yönetimi gibi birçok önemli konuya katkı yapılmaktadır. Önceki araştırma bulgularından da alınan destekle lider-üye etkileşiminin, çalışanların olumsuz tutumları üzerindeki etkisine yönelik geniş bir teorik çerçeve oluşturulmaktadır. Stres ve tükenmişlik değişkenlerinin aracılık etkilerinin test edilmesi alana sunulan bir diğer önemli katkıdır. Başka bir anlatımla lider-üye etkileşimi, öğretmenlerin; stres ve tükenmişlik düzeylerini azaltarak, depresyonu körükleyen duygularının önüne geçilebilmesine katkı sunmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin bir takım olumsuz

tutumlarının azaltılması yoluyla hem bireysel hem de çevresel olumsuz çıktıların oluşumunun önlenmesi mümkün olabilir.

Okul yöneticisinin mevzuat ve yönetmelik konularında bilgiye sahip olması, okulun sürdürülebilir yapısı açısından önemli görülmektedir (Gedikoğlu, 2015). Bunun yanı sıra okul yöneticisinin, kişilerarası ilişkiler konusunda da yetkin olması, işinin diğer bir önemli boyutunu oluşturmaktadır. Nitekim yöneticisiyle ilişkileri iyi düzeyde olan öğretmenlerin, kendilerini daha iyi hissettikleri ve enerjilerini okulun hedeflerinin gerçekleşmesi yönünde harcadıkları bilinmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Bu araştırma sonuçlarından yüksek kalitede okul yöneticisi-öğretmen etkileşiminin, öğretmenlerin işlerinde karşılaştıkları olumsuz duygularla mücadele etmelerinde önemli bir rolünün olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin psikolojik olarak olumsuz duygulara maruz kalmamalarının, öğretim kalitesi üzerinde olumlu etkisinin olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerle etkileşimi kaliteli olan yöneticiler; okulun havasının olumlu olmasını, sosyal ve akademik alanlarda başarısının artmasını sağlayabilir. Bu gibi sebeplerden dolayı okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yüksek düzeyde kaliteli etkileşimler kurulmasında fayda görülmektedir.

Kaynakça/References

- Altıntaş, E. (2014). *Stres yönetimi*. Ankara: Anı.
- Ahmed, I., Ismail, W. K. W., & Amin, S. M. (2014). Guanxi network and leader-member exchange: The impetus for employee creative involvement. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 6(1), 64-77. doi:10.1108/APJBA-05-2013-0048
- Atwater, L., & Carmeli, A. (2009). Leader-member exchange, feelings of energy and involvement in creative work. *Leadership Quarterly*, 20(3), 264-275. doi:10.1016/j.leaqua.2007.07.009
- Besse, R., Howard, K., Gonzalez, S., & Howard, J. (2015). Major depressive disorder and public school teachers: Evaluating occupational and health predictors and outcomes. *Journal of Biobehavioral Research*, 20(2), 71-83. doi:10.1111/jabr.12043
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255-266.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York: Routledge.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigation the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teachers and Teaching Education*, 7(2), 197-209. doi:10.1016/0742-051X(91)90027-M
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. doi:10.2307/258593
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2016). *Lisrel 9.1. ile yapısal eşitlik modellemesi, Temel kavramlar- Uygulamalar- Programlama*. Ankara: Anı.
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137-154. doi:10.14689/ejer.2018.75.8
- Dienesch, R. M., & Liden, R. C. (1986). Leader-Member Exchange model of leadership: A critique and further development. *Academy of Management Review*, 11(3), 618-637. doi:10.5465/amr.1986.4306242
- Dolgun, U. (2015). Tükenmişlik sendromu. D. E. Özler (Ed.), *Örgütsel davranışta güncel konular* (s. 287-310). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik, kuramlar ve yeni bakış açıları*. Ankara: Efil.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Dubai: Oriental Press.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, and F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol 7, pp. 7-28). Tilburg: Tilburg University Press.
- Goldberg, L. R., Johnson, J. A., Eber, H. W., Hogan, R., Ashton, M. C., Cloninger, C. R., & Gough, H. C. (2006). The international personality item pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in Personality*, 40, 84-96. doi:10.1016/j.jrp.2005.08.007
- Graen, G. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219-247.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189. doi: 10.1177/009102608801700207
- Ilies, R., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: A meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 269-277. doi:10.1037/0021-9010.92.1.269.
- Karakuş, M. (2013). Emotional intelligence and negative feelings: A Gender specific moderated mediation model. *Educational Studies*, 39(1), 68-82. doi:10.1080/03055698.2012.671514
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kreitner, R. & Kinichi, A. (2009). *Organizational behaviour* (9th ed.). New York: Mc Graw-Hill International Edition.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress busting for teachers*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Lee, E. K., & Ji, E. J. (2018). The moderating role of leader-member exchange in the relationships between emotional labor and burnout in clinical nurses. *Asian Nursing Research* 12, 56-61. doi:10.1016/j.anr.2018.02.002
- Liden R. C. & Maslyn J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24(1), 43-72.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices* (Sixth Edition). Belmont, C.A.: Wadsworth Cengage Learning Publishing.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 12, 99-113. doi:10.1002/job.4030020205
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi, Amos uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Murray, K. (2016). *Liderlik ve iletişim*. (Çev. Şensoy, Ü.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Özgün Çalışma, 2014)
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership (Theory and practice)*. Thousand Oaks: Sage.
- Nufer, S. (2012). *The effects of locus of control and leader-member exchange predictors of stress and burnout in the workplace*. (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of The Chicago School of Professional Psychology, USA.
- Pines, A. M. (2005). The burnout measure short version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78-88. doi:10.1037/1072-5245.12.1.78
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (Çev. Ed. Ögüt, A.). Ankara: Nobel. (Özgün Çalışma, 2011)
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274. doi:10.1037//0021-9010.72.2.269
- Sarros, J. C. & Sarros, A. M. (1987). Predictors of teacher burnout. *The Journal of Educational Administration*, 25(2), 216-229. doi:10.1108/eb009933
- Saruhan, Ş. C. ve Yıldız, M. L. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi: Teori ve uygulama*. İstanbul: Beta.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., & Uhl-Bien, M. (2011). *Organizational behavior*. Asia: John Wiley & Sons (Asia) Pte Ltd.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşek, M. ve Çelik, A. (2012). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim.
- Uğurluoğlu, Ö., Şantaş, F. ve Demirgil, B. (2013). Lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisi: Hastanelerde bir uygulama. *Haccettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 1-21.
- Tucker, K. A., & Allman, V. (2004). Don't be a cat and a mouse manager. The Gallup Organization, www.brain.gallup.com (September 16, 2016).
- Tümekaya, S., Çam, S. ve Çavuşoğlu, I. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonunun Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 387-398.
- Yıldız, G., Özutku, C. ve Cevrioğlu, E. (2008). Lider-üye etkileşimine çok boyutlu yaklaşım: Liden ve Maslyn'in dört boyutlu lider-üye etkileşim ölçeğinin psikometrik özelliklerine yönelik görgül bir araştırma. *Akademik İncelemeler*, 3(1), 95-123.
- Yukl, G., O'Donnell, M., & Taber, T. (2009). Influence of leader behaviors on the leader-member exchange relationship. *Journal of Managerial Psychology*, 24(4), 289-299. doi:10.1108/02683940910952697

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının İncelenmesi*

Nur Uygun**1 ve İshak Kozikoğlu²

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2017-2018 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını incelemektir. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 521 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını belirlemek amacıyla *Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler ve fark analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını sıklıkla sergiledikleri, anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık davranışlarını ise neredeyse hiç sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kız çocukların sosyal yetkinlik puanlarının erkek çocuklarından daha yüksek olduğu, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının arttığı, kardeş sayısı arttıkça çocukların anksiyete-içedönüklük davranışlarının arttığı, fakat çocukların sosyal yetkinlik, anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık davranışlarının yaş ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin problem davranışları sıklıkla sergileyen çocukları tespit edip çocukların sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek etkinliklere daha sık yer vermeleri önerilebilir.

Anahtar Sözcükler

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar
Sosyal yetkinlik davranışları
Okul öncesi eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
12 Şubat 2019
Kabul Tarihi
16 Temmuz 2019
Makale Türü
Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egjef.526276

Examining Social Competence Behaviors of Children Attending Preschool Education Institutions*

Abstract

The aim of this study is to determine social competence behaviors of children attending preschool education institutions in 2017-2018 academic year. In this study, descriptive survey model was used. The sample consists of 521 children determined by stratified sampling method. In this study, *Social Competence and Behavior Assessment-30 Scale* was used to determine the social competence behaviors of children. In data analysis, descriptive statistics and differential statistics were used. As a result of study, it was concluded that children often exhibit social competence behaviors, and hardly exhibit anxiety-introversion and anger-aggression behaviors. The social competence scores of girls are higher than boys; the social competence behaviors of the children increase as the level of parental education increases; as the number of siblings increase, children's anxiety-introverted behaviors increase; but children's social competence, anxiety-introverted and anger-aggression behaviors do not differ significantly according to age and family's income level. It is suggested that teachers identify children who exhibit frequent problem behaviors and conduct more activities to affect the social development of children.

Keywords

Preschoolers
Social competence behaviors
Preschool education

Article Info

Received
February 12, 2019
Accepted
July 16, 2019
Article Type
Research Paper

Atf. Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 305-321. doi: 10.12984/egjef.526276

* Bu çalışma, Nur Uygun tarafından Dr. Öğr. Üyesi İshak Kozikoğlu danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from master thesis prepared by Nur Uygun under the supervision of Assist. Prof. İshak Kozikoğlu]

** Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, nuruygun.13@gmail.com

² Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Socialization is the most important feature that differentiates man from other living things (Dinçer, 2011). Children, who are members of the family and society from the moment of their birth, are in an effort to adapt to the society in which they live (Çağdaş & Seçer, 2002). It is of great importance to have various social skills as well as cognitive skills necessary to minimize the adversities of the developing and changing age and to realize its positive aspects effectively. Social skills, defined as the ability to act in accordance with the environment, are important in establishing effective communication among people and reaching social goals (Avcioğlu, 2003).

Although the first social experiences take place in the family, the child continuously observes the teacher as a model after beginning the school. The attitudes of the teacher and the communication with the child, such as parental attitudes, have a significant impact on the child's behavior. The teacher's attention to the individual differences of the child will enable the child to realize his/her abilities and to feel valuable (Çağdaş & Seçer, 2002; Yavuzer, 1985). Furthermore, the teacher's social behaviors such as sharing, cooperating in the classroom environment, and communicating effectively with the child positively affect the social skills development of the child.

Enriching the opportunities offered by the family, preschool education institutions provide children with the necessary environment for their physical, cognitive and social development (Uğur, 1998). Therefore, the social skills of the child, who have the opportunity to experiment with many peers in preschool education institutions under the supervision of the teacher, develop positively. Social competence behaviors can be grouped into three categories that are social competence, anger-aggression behaviors and anxiety-introversion behaviors. The aim of this study is to determine the social competence behaviors of children attending preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education during 2017-2018 academic year.

Social skills are one of the skills that a human being needs to gain in order to adapt to the changing world at every age. Individuals who are aware of their abilities and skills and who have high self-esteem and positive self-concept are expected to establish healthy social relationships with their peers and the society. In order to have social skills as an indicator of social competence, the individual needs to acquire these skills in the pre-school period, which is a critical period in all areas of development. The lack of adequate social development in the pre-school period causes the child to have low social competence (Haktanır, 2011). This situation causes both communication problems and behavior problems in both childhood and adulthood. Therefore, it is necessary to determine the social competence behaviors of children attending pre-school education institutions to take necessary measures and address any behavior problems. Thus, it is believed that this study, which is based on the teachers' views on social competence behaviors of children according to various variables, will contribute to the related literature.

Method

In this study, descriptive survey model was used. The target population of the study is composed of 12.183 children who are attending preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Van province, that are Ipekyolu, Tuşba and Edremit, during 2017-2018 academic year. The sample of the study consists of 521 children that were determined by stratified sampling method.

In this study, *Social Competence and Behavior Assessment-30 Scale* was used to determine social competence behaviors of children. In the analysis of research data, descriptive and differential statistics were used.

Findings

As a result of study, it was concluded that children often exhibit social competence behaviors, and hardly exhibit anxiety-introversion and anger-aggression behaviors. The social competence scores of girls are higher than boys; the social competence behaviors of the children increase as the level of parental education increases while anxiety-aggression and anger-aggression behaviors decrease; as the number of siblings increase, children's anxiety-introverted behaviors increase; but children's social competence, anxiety-introverted and anger-aggression behaviors do not differ significantly according to age and family's income level.

Discussion and Conclusion

In the existing literature, it is stated that children with social competence recognize and control themselves and their emotions, establish healthy communication with their surroundings, and have a positive sense concerning themselves (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın, & Yağmurlu, 2010; Çorbacı, 2008; Haktanır, 2011). When the results of this study are evaluated, it can be said that the children attending pre-school education institutions can express themselves and their emotions, they can communicate with their peers in a healthy way, in short, they have social skills to be gained in pre-school period. Based on the results of this study, the following suggestions are presented below:

- a) It was found that children exhibited social competence behaviors at a high level, but boys exhibited anger-aggression behaviors more than girls. Considering that preschool education is critical for all areas of development of the child, teachers have a great responsibility. It can be suggested that teachers identify children who exhibit problem behaviors and conduct more activities to affect the social development of children.
- b) It was determined that the social competence behaviors of the children increased as the education level of the parents increased. In order for parents to communicate effectively with their children, it may be advisable to open courses in Public Education Centers or to organize seminars for parents. In addition, increasing parent participation in preschool education institutions and the cooperation of the parents with the child's teacher can ensure that the social skills gained at school are also modeled at home.
- c) The reasons for showing the anger and aggression behaviors can be examined in detail by conducting a study with boys.
- d) Studies can be conducted examining the impact of the preschool education program or teachers' communication with the child on the social competence behaviors of the children.

Giriş

Bireyin yaşamındaki en önemli süreçlerinden olan sosyalleşme, insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliktir (Dinçer, 2011). Doğduğu andan itibaren ailenin ve toplumun bir üyesi olan çocuk, tüm yaşamı boyunca içinde bulunduğu topluma uyum sağlama çabası içindedir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Gelişen ve değişen çağın olumsuzluklarını en aza indirmek ve olumlu yönlerini de etkin olarak hayata geçirebilmek için gerekli olan bilişsel becerilerin yanı sıra çeşitli sosyal becerilere de sahip olmak oldukça önemlidir. İçinde bulunulan ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişiler arası etkili iletişim kurmada ve toplumsal hedeflere ulaşmada önemlidir (Avcıoğlu, 2003).

Çocuğun arkadaşlarından ve çevresindeki yetişkinlerden aldığı geri bildirimler, içinde bulunduğu sosyal ortamlar, öğrenme yaşantıları sosyal becerilerin kazanılmasında önemli unsurlardır (Dinçer, 2011). İyi bir gözlemci olan çocuklar, ebeveynlerinin ve arkadaşlarının kendisiyle ve başkalarıyla etkileşimini gözlemler (Çağdaş ve Seçer, 2011). Çocuk sosyal deneyimlerini ilk kez aile ortamında elde etmektedir. Gözleme ve taklit etme davranışlarını sergileyen çocuk ilk olarak anne-babasını kendisine bir model olarak seçer. Ebeveynin çocuğun olumlu veya olumsuz davranışlarına gösterdikleri tepkileri, çocukla kurduğu iletişim çocuğun kazandığı ilk sosyal becerilerini şekillendirmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2011). Tutarlı ebeveyn tutumuyla karşılaşan çocuk, davranışlarını değerlendirip doğru ve yanlış davranışlarını ayırt edebilecektir. Sevgi ve güveni önemseyen bir aile ortamında büyüyen çocuk çevresindeki insanları sevmeyi, onlarla etkili iletişim kurabilmeyi öğrenir (Yalçın, 2010). Annenin çocukla sevgi bağı kurması, çocuğun yeme, temizlik, uyku gibi temel ihtiyaçlarını karşılarken çocuğa sevgi ve ilgiyle yaklaşması, çocuğun çevresiyle olumlu sosyal ilişkiler kurmasına temel oluşturmakta ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Akbaş ve Budak, 2011). Ailenin yanı sıra, çocuğun dış dünyayı ve kendi iç dünyasını anlamasında yani bireyselleşmesi ve toplumsallaşmasında akranlarıyla kurduğu etkileşim oldukça önemlidir. Çocuk, işbirliği içinde oynama, yardımlaşma, tartışma, kaçma, kovalama, paylaşma, sıra bekleme, kabul edilme, reddedilme, kurallara uyma, bir işi başlatma ve devam ettirme gibi birçok deneyimi arkadaşlarıyla etkileşim içindeyken kazanmaktadır (Aydın, 2004; Keçeciöğü, 2015;).

İlk sosyal deneyimler ailede yaşansa da çocuk okula başladıktan sonra öğretmenini model almakta ve sürekli gözlemlemektedir. Ebeveyn tutumu gibi öğretmenin tutumu ve çocukla iletişimi de çocuğun davranışlarında önemli etkiye sahiptir. Öğretmenin çocuğun bireysel farklılıklarına dikkat etmesi çocuğun yeteneklerini fark etmesini, kendini değerli hissetmesini sağlayacaktır (Çağdaş ve Seçer, 2002; Yavuzer, 1985). Ayrıca, öğretmenin sınıf ortamında yardımlaşma, paylaşma, empati kurma, işbirliği içinde olma gibi sosyal davranışları sergilemesi, çocukla etkili iletişim kurması, çocuğun sosyal beceri gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Okul öncesi eğitimin önemli amaçlarından biri çocuklara sosyal becerileri kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen, çeşitli öğrenme ortamlarını oluşturarak çocuğun daha bağımsız ve girişken olmasını desteklemektedir (Zembat, 2013). Aile tarafından sunulan imkânları zenginleştiren okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara hem fiziksel hem de bilişsel ve sosyal gelişimleri için gerekli ortamı sağlar (Uğur, 1998). Dolayısıyla, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenin gözetiminde ailede kazandığı becerileri birçok akranıyla deneme fırsatı bulan çocuğun sosyal becerileri olumlu yönde gelişmektedir. Sosyal yetkinlik davranışları; sosyal yetkinlik, saldırganlık ve anksiyete-ışedönüklük davranışları olmak üzere üç grupta ele alınabilir.

Altay ve Güre (2012) sosyal yetkinliği, çocuğun içinde bulunduğu ortamda sergilemiş olduğu davranışlar olarak tanımlamaktadır. Çocuğun sosyal yetkinliğe sahip olması, sosyal becerilerinin gelişmesiyle doğru orantılıdır. Çocukların arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle etkili iletişim kurmaları, buldukları sosyal ortama göre duygularını ve davranışlarını düzenlemeleri, kendilerini ifade edebilmeleri sosyal yetkinliğin önemli göstergelerindendir (Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu, 2010). Bireyin kendi duygularını, davranışlarını ve sosyal ilişkilerini yönetebilmesi olarak da tanımlanan sosyal yetkinliğin yüksek olması için atılganlık becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Kişiler arası nitelikli etkileşimin oluşmasını sağlayan atılganlık becerileri kendini tanıtmaya, isteklerini ve rahatsız olduğu durumları ifade edebilme, haklarını koruyabilme, empati kurma gibi davranışları içermektedir (Ünal, 2007).

Saldırganlık, zarar vermek amacıyla bir kişiye veya nesneye karşı uygulanan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendi düşünce ve istekleri dışındaki her şeye karşı direnme ve zorla karşısındakine kabul ettirmeye çalışması da saldırgan davranışlardır (Gürüz, 2005; Yasankul, 2007). Çocuklarda görülen saldırganlık, öfke ve kızgınlık gibi olumsuz duygularını yönetemeyip davranışa dönüştürerek çevresine az ya da çok zarar verme durumudur. Çocuğun saldırgan olarak nitelenmesi için itme, kovalama, geçimsizlik ve kavga gibi davranışları tüm sosyal ortamlarda sürekli sergilemesi ve şiddet içerikli olması gerekir (Özdemir, 2014).

Anksiyete-ışedönüklük davranışları, grup içinde çekingenlik, kendini mutsuz hissetme, depresif duygu durumları olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışları gösteren bireyler, grup içinde kendi fikirlerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanırlar. Aşagılık duygusu içinde oldukları için başkalarının kendisi yerine karar vermesine tepki göstermezler. Çekingen insanlar çevresi tarafından sevilmediklerini düşünürler, kimseyle yakın

ilişkiler kuramazlar. Mükemmeliyetçi anlayışa sahip oldukları için sürekli kendilerini eleştirirler ve bulunduğu ortamda benimsenen fikrin dışında düşüncelerini, isteklerini ifade edemezler. Kişinin sürekli başkaları tarafından eleştirilme korkusu, utanç ve gülünç duruma düşme düşüncesi çekingenlik davranışlarını göstermesine neden olur. Genellikle sosyal kaygıya sahip olan çocuklar, çekingen davranışlar gösterirler (Baltaş, 2002).

Etkili iletişim kurma becerileri çocukluk döneminde şekillenmeye başladığı için sosyal becerilerin kazanılmasında okul öncesi dönem kritik öneme sahiptir. Çocuğun kendini tanıması, duygularını kontrol edip ifade edebilmesi, yakın çevresi ve uzak çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesi okul öncesi dönemde gerçekleşmesi beklenen sosyal becerilerdir (Kuyucu, 2013; Çorapçı ve diğ., 2010). Dolayısıyla, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sergiledikleri sosyal yetkinlik davranışlarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazındaki benzer çalışmalar (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Altay ve Güre, 2012; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Kargı ve Erkan, 2004; Nalbant, 2016; Ogelman ve Topaloğlu, 2014) incelendiğinde, çalışmalarda verilerin sınırlı bir örneklem grubuyla ebeveyn ve öğretmen görüşleri doğrultusunda toplandığı görülmektedir. Bu çalışma daha büyük örnekleme çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını incelemesi ve farklı bir örneklem grubu üzerinde çalışılması bakımından alanyazındaki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2017-2018 öğretim yılında MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar sosyal yetkinlik davranışlarını ne sıklıkla sergilemektedir?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarına eğitime devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışları cinsiyet, yaş, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İnsanın sürekli değişim içinde olan dünyaya her yaşta uyum sağlaması için kazanması gereken becerilerden biri sosyal becerilerdir. Yetenek ve becerilerin farkında olan, özgüveni yüksek, olumlu benlik algısına sahip bireylerin akranlarıyla ve toplumla sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaları beklenmektedir. Sosyal yetkinliğin göstergesi olan sosyal becerilere sahip olmak için tüm gelişim alanlarında kritik öneme sahip olan okul öncesi dönemde bireyin bu becerileri kazanması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde yeterli sosyal gelişimin gerçekleşmemesi, çocuğun düşük sosyal yetkinliğe sahip olmasına neden olmaktadır (Haktanır, 2011). Bu durum ise hem çocukluk hem de yetişkinlik döneminde iletişim problemleri ve davranış sorunlarının yaşanması ihtimalini artıracaktır. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının belirlenip gerekli önlemlerin alınması ve davranış sorunlarının kaynağına inilip çözümlenmesi gerekmektedir. Bu durumda, öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının ortaya çıkarılması amaçlandığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modellerinde mevcut olgu, kişi veya durumların var olduğu şekliyle belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocuklar oluşturmaktadır. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre; İpekyolu ilçesinde 6286, Tuşba ilçesinde 2779, Edremit ilçesinde ise 3118 çocuk olmak üzere Van ilinin belirtilen üç merkez ilçesinde toplam 12.183 çocuk okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmektedir.

Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, her bir örnekleme biriminin örnekleme seçilme şansı eşittir ve seçkisiz olarak örneklem belirlenirken bireyler veya okul, birim vb. listesi oluşturularak rastgele seçim yapılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada, çocukların sosyal yetkinlik davranışları üzerinde etkili olabileceği düşüncesiyle belirlenen illerde yer alan okul öncesi kurumları listelenmiştir ve okullar uzman görüşü alınarak alt, orta ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır. Uzmanlardan okulların sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine karar verirken okulun bulunduğu çevrenin ekonomik koşulları, sosyo-kültürel özellikleri, eğitim düzeyi gibi ölçütleri temel almaları istenmiştir ve uzmanlar arasında görüş birliğine varılarak tabakalar ayrılmıştır. Her bir tabakadan belirli sayıda okul öncesi kurumu seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, zaman ve olanaklar bakımından mümkün olabildiğince daha geniş ve evreni temsil edebilecek güçte bir örneklem belirlemek önem taşımaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırmada, araştırmanın evrenini olabildiğince yüksek düzeyde temsil edebilmesi açısından araştırmanın amacına uygun olacak şekilde örnekleme alınan çocuk sayısının yüksek tutulması amaçlanmıştır. Dolayısıyla, belirlenen okul öncesi kurumlarında öğrenim görmekte olan üç ilçeden toplam 521 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. İlçelere göre örneklem alınırken çalışma evrenindeki oranı dikkate alınmıştır. .05 anlamlılık düzeyinde evren sayısının 10.000 olması durumunda örneklem sayısının 370 olması evreni temsil etme bakımından yeterli görülmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Bu durumda, bu çalışmanın örnekleminin evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların cinsiyete, yaşa, öğrenim gördükleri ilçelere ve okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Örnekleme Yer Alan Çocukların Cinsiyete, Yaşa, İlçelere ve Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Özellik	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	260	49.9
	Erkek	261	50.1
Yaş	36-48 ay arası	58	11
	49-60 ay arası	281	54
	61 ve üzeri	182	35
İlçe	İpekyolu	298	57
	Tuşba	99	19
	Edremit	124	24
Okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi	Yüksek	212	41
	Orta	150	29
	Düşük	159	30
	Toplam	521	100

Tablo 1 verilerine göre, örnekleme alınan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaklaşık olarak yarısı (260; % 49.9) kız, yaklaşık olarak yarısı (261; %50.1) ise erkektir. Çocukların 298’i (%57) İpekyolu ilçesinde, 99’u (%19) Tuşba ilçesinde ve 124’ü (% 24) ise Edremit ilçesinde öğrenim görmektedir. Örnekleme alınan okullar sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre incelendiğinde, yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeydeki okullardan 212 (%41), orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeydeki okullardan 150 (%29) ve düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeydeki okullardan ise 159 (%30) çocuğun örnekleme alındığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını belirlemek amacıyla *Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği* kullanılmıştır. La Freniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, çocuğun öğretmeni veya ebeveyni tarafından doldurulmaktadır. 6’lı Likert tipi ölçek, her biri 10 maddeden oluşan *sosyal yetkinlik*, *kızgınlık-saldırganlık* ve *anksiyete-içedönüklük* olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans %48.3 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte olumsuz puanlanan madde yoktur. Ölçekten alınabilecek en yüksek değer 150 iken en düşük değer ise 30’dur. Sosyal yetkinlik alt boyutu, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özelliklerini ölçer ve "Grup faaliyetlerinde diğer çocuklarla birlikte çalışır, onlarla işbirliği yapar." gibi maddelerden oluşmaktadır. Kızgınlık-Saldırganlık alt boyutu, çocukların yetişkinlere karşı gelme, akran ilişkilerinde saldırgan davranma gibi sorun belirtilerini ölçer ve "Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir." gibi maddelerden oluşmaktadır. Anksiyete-içe dönüklük alt boyutu ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını, grup içinde çekingenlik göstermek gibi sorun belirtilerini ölçer ve "Çekingen, ürkektir; yeni ortamlardan ve durumlardan kaçınır." gibi maddelerden oluşmaktadır. *Sosyal yetkinlik*, *kızgınlık-saldırganlık* ve *anksiyete-içedönüklük* alt boyutları için Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayıları sırasıyla .88, .87, ve .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayıları sırasıyla .90, .87, .88 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, her bir tabakadan belirli sayıda olmak üzere toplam 25 okul öncesi kurumu (bağımsız anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıfları) seçkisiz olarak belirlenmiştir. Okullarda ikili eğitim yapıldığı için bazı öğretmenlerle doğrudan görüşülerek, bazı öğretmenlere ise yöneticileriyle görüşülerek ölçek uygulamasına ilişkin genel bilgi ve yönergeler açıklanmıştır. Her öğretmenden sınıf listesinden dört kız, dört erkek olmak üzere seçkisiz olarak sekiz çocuk seçmesi ve öğretmenden her çocuğa ilişkin sosyal yetkinlik ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Toplamda 190 öğretmenle iletişime geçilmiş ve 144 öğretmenden dönüt alınmıştır. Bu durumda, her bir öğretmenden yaklaşık olarak üç-dört öğrencisiyle ilgili veri toplanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık olarak sekiz hafta sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını belirlemek için ölçek puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu değerler '1-1.99 arası' *neredeyse hiç*, '2.00-2.99 arası' *nadiren*, '3.00-3.99 arası' *bazen*, '4.00-4.99 arası' *sıklıkla* ve '5.00-6.00 arası' *her zaman* olarak yorumlanmıştır. Çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA sonuçları anlamlı çıkması durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılabilir (Field, 2009, Akt. Aypay, Çekiç ve Seçkin, 2012). Bu durumda, MANOVA testi sonuçlarında anlamlı fark çıkması üzerine belirlenen değişkenlere göre grup ortalamalarının nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymak amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. MANOVA testinin .05 düzeyinde anlamlı çıkması durumunda yapılan ANOVA testlerinde I.tip hatayı önlemek için Bonferroni düzeltmesi (correction) yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesinde, anlamlılık düzeyi bağımlı değişken sayısına bölünmektedir (Miller, 1991). Bu durumda, anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi ile sosyal yetkinlik davranışları ölçeğinin alt boyutları için .017 (.05/3) olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2013; Cohen, 1988). Ayrıca, ANOVA testinde yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda, farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Analizler öncesinde, MANOVA testinin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımlar ele alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırma verilerine ilişkin doğrusallık, tek ve çok değişkenli normallik, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği ve çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2013; Pallant, 2005). Tek değişkenli normallik için bağımlı değişkenlere ait histogram grafikleri incelenmiş, ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bunun sonucunda, sosyal yetkinlik davranışları ölçeğinde bağımlı değişkenlere ait puanların çarpıklık (skewness) değerlerinin -0.515 ile 0.780 arasında değiştiği, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise -0.482 ile 0.951 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu durumda, bağımlı değişkenlere ait puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu dikkate alınarak ve histogram grafiklerine bakılarak verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2013). Varyansların homojenliği için Levene's Test ve Kovaryans matrislerinin dağılımı için ise Box's M sonuçları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) ve dolayısıyla varyans- kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımlarının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Çok değişkenli normallik için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve uç değerler analiz öncesinde veri setinden çıkarılmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki doğrusallık saçılım grafikleri ile incelenmiş ve ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin doğrusallık varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, çok değişkenli normallik ve doğrusallığın sağlandığı, bağımlı değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar sosyal yetkinlik davranışlarını ne sıklıkla sergilemektedir?" sorusuna yönelik olarak çocukların öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Alt Boyutları	\bar{X}	ss
Sosyal yetkinlik	4.44	1.01
Kızgınlık-saldırganlık	1.97	0.77
Anksiyete- içedönüklük	1.95	0.82

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını sıklıkla ($\bar{X}=4.44$) sergiledikleri belirlenirken, kızgınlık-saldırganlık ($\bar{X}=1.97$) ve anksiyete-içedönüklük ($\bar{X}=1.95$) davranışlarını neredeyse hiç sergilemedikleri görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın ikinci alt problemi olan “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışları cinsiyet, yaş, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Çocukların sosyal yetkinlik davranışları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için MANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.939	11.273	3	517	.000

Tablo 3’te görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur (Wilks' Lambda .939, $F(3, 517) = 11.273, p < .05$). MANOVA testinde anlamlı fark çıkması nedeniyle, cinsiyete göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p
Sosyal yetkinlik	Kız	260	4.60	0.96	Gruplar arası	14.809	1	14.809	14.768	.000
	Erkek	261	4.27	1.04	Gruplar içi	520.419	519	1.003		
	Toplam					535.227	520			
Kızgınlık-saldırganlık	Kız	260	1.87	0.73	Gruplar arası	4.842	1	4.842	8.200	.004
	Erkek	261	2.07	0.80	Gruplar içi	306.480	519	0.591		
	Toplam					311.322	520			
Anksiyete - içe dönüklük	Kız	260	1.99	0.89	Gruplar arası	0.976	1	0.976	1.443	.230
	Erkek	261	1.95	0.75	Gruplar içi	350.966	519	0.676		
	Toplam					351.942	520			

Tablo 4 incelendiğinde, kız çocukların erkek çocuklara kıyasla sosyal yetkinlik ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya, kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda ise daha düşük ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre, okul öncesi eğitim kurumlarına kurumuna devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarında cinsiyet değişkenine göre sosyal yetkinlik alt boyutunda kız çocukların lehine, kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda ise erkek çocukların lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < .017$).

Anksiyete-içedönüklük alt boyutunda ise çocukların anksiyete-içedönüklük davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > .017$).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının yaşa ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının Yaşa ve Ailenin Gelir Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları

Bağımsız Değişken	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Yaş	.992	0.727	6	1032	.628
Aile Gelir Düzeyi	.973	1.551	9	1253	.125

Bu araştırmadaki çocukların 58'i 4 yaş aralığında, 282'si 5 yaş aralığında, 181'i ise 6 yaş aralığındadır. Ayrıca, çocukların 181'inin aile gelir düzeyi 0-1499 TL aralığında, 149'unun aile gelir düzeyi 1.500-2499 TL aralığında, 82'sinin aile gelir düzeyi 2.500-3499 TL aralığında, 109'unun aile gelir düzeyi ise 3.500 TL ve üzeridir. Tablo 5'te görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde yaşa (Wilks' Lambda .992, $F(6, 1032) = 0.727$, $p > .05$) ve aile gelir düzeyine (Wilks' Lambda .973, $F(9, 1253) = 1.551$, $p > .05$) göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durumda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının yaşa ve aile gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Çocukların sosyal yetkinlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının Kardeş Sayısına Göre MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.967	1.915	9	1253	.046

Tablo 6'da görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde kardeş sayısına göre anlamlı fark bulunmuştur (Wilks' Lambda .967, $F(9, 1253) = 1.915$, $p < .05$). MANOVA testinde anlamlı fark çıkması nedeniyle, kardeş sayısına göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları						
Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal yetkinlik	Kardeş yok	55	4.46	0.93	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	7.594 527.633 535.227	3 517 520	2.531 1.021	2.48	.060	
	1	237	4.54	1.01							
	2	133	4.41	1.09							
	3 ve üzeri	96	4.21	0.95							
Kızgınlık-saldırganlık	Kardeş yok	55	1.95	0.75	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	4.120 307.202 311.322	3 517 520	1.373 0.594	2.31	.075	
	1	237	1.89	0.70							
	2	133	2.00	0.84							
	3 ve üzeri	96	2.13	0.84							
Anksiyete-içe dönüklük	Kardeş yok	55	1.73	0.58	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	8.040 343.903 351.942	3 517 520	2.680 0.665	4.02	.008	4>1 4>2
	1	237	1.89	0.82							
	2	133	2.00	0.86							
	3 ve üzeri	96	2.16	0.86							

1) Kardeş yok, 2) 1 kardeş, 3) 2 kardeş, 4) 3 ve üzeri kardeş

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve kırgınlık-saldırganlık davranışları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermezken sosyal yetkinlik ölçeğinin sadece anksiyete-içedönüklük alt boyutunda kardeş sayısına göre ortaya çıkan farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p < .017$). Çocukların kardeş sayısına göre farklılaşan ortalamalarının hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda; üç ve üzeri kardeşi olan çocuklar ile kardeşi olmayan ve bir kardeşi olan çocuklar arasında anksiyete-içedönüklük davranışlarının üç ve üzeri kardeş olan çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, üç ve üzeri kardeş olan çocukların anksiyete-içe dönüklük davranışlarını daha çok sergiledikleri belirlenmiştir.

Çocukların sosyal yetkinlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesi için MANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları

<i>Wilks' Lambda</i>	<i>F</i>	<i>Hipotez sd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>
.933	2.993	12	1360	.000

Tablo 8’de görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur (Wilks’ Lambda .933, $F(9, 1360) = 2.993$, $p < .05$). MANOVA testinde anlamlı fark çıkması nedeniyle, anne eğitim düzeyine göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları						
<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Anne Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>K.T</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Sosyal yetkinlik	Okur-yazar	78	4.15	1.06	Gr.Arası	18.341	4	4.585	4.578	.001	5>1
	değil	159	4.35	1.03	Gr. İçi	516.886	516	1.002			5>2
	İlkokul	96	4.41	1.01	Toplam	535.227	520				
	Ortaokul	107	4.55	0.95							
	Lise	81	4.77	0.94							
Kırgınlık-saldırganlık	Okur-yazar	78	2.21	0.97	Gr.Arası	11.951	4	2.988	5.150	.000	1>5
	değil	159	2.03	0.76	Gr. içi	299.371	516	0.580			1>4
	İlkokul	96	2.04	0.74	Toplam	311.322	520				
	Ortaokul	107	1.81	0.64							
	Lise	81	1.75	0.69							
Anksiyete-içe dönüklük	Okur-yazar	78	2.08	0.83	Gr.Arası	12.167	4	3.042	4.619	.001	1>4
	değil	159	2.08	0.88	Gr. içi	339.775	516	0.658			
	İlkokul	96	2.01	0.81	Toplam	351.942	520				
	Ortaokul	107	1.73	0.68							
	Lise	81	1.78	0.82							
Üniversite											

1) Okur-yazar değil, 2) İlkokul, 3) Ortaokul, 4) Lise, 5) Üniversite

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Tablo 9 verilerine göre, sosyal yetkinlik ölçeğinin tüm alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre ortaya çıkan farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p < .017$). Anne eğitim düzeyine göre farklılaşan ortalamaların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda; sosyal yetkinlik alt boyutunda annesi üniversite

mezunu olan çocuklar ile annesi okuryazar olmayan ve ilkökul mezunu olan çocuklar arasında annesi üniversite mezunu olan çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, annesi üniversite mezunu olan çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını daha çok sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda annesi okur-yazar olmayan çocuklar ile annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklar arasında annesi okur-yazar olmayan çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu, anksiyete-içedönüklük alt boyutunda ise annesi okur-yazar olmayan çocuklar ile annesi lise mezunu olan çocuklar arasında annesi okur-yazar olmayan çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, annesi okur-yazar olmayan çocukların kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışlarını daha çok sergiledikleri belirlenmiştir.

Çocukların sosyal yetkinlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları

<i>Wilks' Lambda</i>	<i>F</i>	<i>Hipotez sd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>
.966	1.968	9	1253	.040

Tablo 10'da görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur (*Wilks' Lambda* .933, *F* (9, 1253) = 1.968, *p* < .05). MANOVA testinde anlamlı fark çıkması nedeniyle, baba eğitim düzeyine göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Davranışlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları						
<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>K.T</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Sosyal yetkinlik	İlkokul	126	4.21	1.06	Gruplar arası	12.534	3	4.178	4.133	.007	4>1
	Ortaokul	92	4.35	1.01	Gruplar içi	522.693	517	1.011			
	Lise	162	4.49	0.96	Toplam	535.227	520				
	Üniversite	141	4.63	1.01							
Kızgınlık saldırganlık	İlkokul	126	2.10	0.78	Gruplar arası	5.018	3	1.673	2.823	.038	
	Ortaokul	92	2.06	0.79	Gruplar içi	306.304	517	0.592			
	Lise	162	1.90	0.77	Toplam	311,322	520				
	Üniversite	141	1.87	0.75							
Anksiyete-içedönüklük	İlkokul	126	2.04	0.83	Gruplar arası	5.831	3	1.944	2.903	.034	
	Ortaokul	92	2.08	0.76	Gruplar içi	346.112	517	0.669			
	Lise	162	1.93	0.83	Toplam	351.942	520				
	Üniversite	141	1.80	0.82							

1) İlkokul, 2) Ortaokul, 3) Lise, 4) Üniversite

Tablo 11 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Tablo 11 verilerine göre, sosyal yetkinlik ölçeğinin sadece sosyal yetkinlik alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre ortaya çıkan farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir (*p* < .017). Baba eğitim düzeyine göre farklılaşan ortalamaların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda; sosyal yetkinlik alt boyutunda babası üniversite mezunu olan çocuklar ile babası ilkökul mezunu olan çocuklar arasında babası üniversite mezunu olan çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, babası üniversite mezunu olan çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını daha çok sergiledikleri belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını sıklıkla sergiledikleri, anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık davranışlarını ise neredeyse hiç sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonuçları, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Alanyazında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarla yürütülen birçok çalışmada (Çorapçı ve diğ., 2010; Gür ve diğ., 2015; Keçecioglu, 2015; Özkan ve Tozduman Yaralı, 2016; Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015) çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, okul öncesi eğitimi alan çocukların içedönüklük ve saldırganlık davranışlarından ziyade sosyal yetkinlik davranışlarını daha çok sergiledikleri görülmektedir. Okul öncesi dönemin sosyal becerilerin gelişiminde kritik öneme sahip olduğu düşünüldüğünde, bu araştırma sonuçları olumlu olarak değerlendirilebilir. Alanyazında sosyal yetkinliğe sahip çocukların çocuğun kendini ve duygularını tanıdığı, kontrol edebildiği, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabildiği, olumlu benlik algısına sahip olduğu ifade edilmektedir (Çorapçı ve diğ., 2010; Çorbacı, 2008; Haktanır, 2011). Bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kendini ve duygularını ifade edebildikleri, akranlarıyla sağlıklı iletişim kurabildikleri, kısacası okul öncesi dönemde kazanması gereken sosyal becerilere sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının erkek çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, *kızgınlık-saldırganlık* alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu, erkek çocukların kız çocuklarına kıyasla kızgınlık-saldırganlık davranışlarını daha çok sergiledikleri belirlenmiştir. Alanyazında bu çalışma sonuçlarıyla benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, alanyazında kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu, erkek çocukların ise saldırganlık puanlarının kız çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışma (Altay ve Güre, 2012; Andı, 2014; Aunola ve Nurmi, 2005; Chen ve Jiang, 2002; Cohn, 1990; Çorapçı ve diğ., 2010; Gülay, 2008; Gür ve diğ., 2015; Karaca ve diğ., 2011; Kanlıkılınçer, 2005; Keçecioglu 2015; Ogelman ve Topaloğlu, 2014; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Rydel, Bohlin ve Thorell, 2005; Sezici, 2013; Ural ve diğ., 2015) bulunmaktadır. Benzer şekilde, Hammarberg ve Hagekull (2006) yaptıkları çalışmada, erkek çocukların dışsallaştırma ve içselleştirme davranış puanlarının kız çocuklarına göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışma sonuçlarından farklı olarak, Nalbant (2016) yaptığı çalışmada, kız ve erkek çocukların sosyal yetkinlik toplam puanında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şendil (2010) yaptığı çalışmada, çocukların sosyal yetkinlik, anksiyete ve saldırganlık davranışlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Alanyazındaki araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların sosyal yetkinlik davranışları ve sosyal becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırıldığı görülmektedir. Çoğu çalışmada çocukların sosyal yetkinlik ve kızgınlık-saldırganlık puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, bazı çalışmalarda ise anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız çocuklarının dil gelişiminin erkek çocuklara göre daha erken başlaması ve hızlı olması (Denham ve diğ., 2003) kız çocuklarının daha kolay kendini ifade etmesini sağlamakta ve yeni bir ortama uyumu kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle, kız çocuklarının arkadaşlarıyla olumlu iletişimi artmakta ve kız çocuklar sosyal davranışları daha fazla sergileyebilmektedirler. Kız ve erkek çocukların biyolojik farklılıklarının (Diener ve Kim, 2004) yanı sıra erkek çocukların karşısındakiyle iletişime geçmekte problem yaşamaması, çevrenin erkek çocuklarının saldırgan davranışlarına daha hoşgörülü yaklaşmaları, erkek çocukların filmlerde izledikleri şiddet eğilimli karakterlerle daha fazla özdeşim kurmaları, erkek çocukların kız çocuklarına göre daha az sosyal davranışlar sergilemelerine ve daha fazla saldırgan davranışlara yönelmelerine neden olmaktadır (Altay ve Güre, 2012; Aral ve diğ., 2004; Chen ve Jiang, 2002; Kanlıkılınçer, 2005). Farklı araştırma sonuçları ve ilgili alanyazın ile desteklenen bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, kız çocukların erkek çocuklarına göre daha olumlu sosyal davranışları sergiledikleri, erkek çocukların ise saldırgan davranışları daha sık sergiledikleri görülmektedir. Dolayısıyla, kız çocukların arkadaşlarıyla işbirliği yapma, dinleme ve empati kurma, bulunduğu ortama daha kolay uyum sağlama, paylaşma, yardımlaşma gibi davranışları, erkek çocukların ise şiddet, kızgınlık veya saldırganlık içeren davranışları daha çok sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik, anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kargı ve Erkan (2004) yaptıkları çalışmada, beş yaşındaki çocukların dört yaşındaki çocuklara göre problemli davranışları daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) yaptıkları çalışmada, çocukların saldırganlık puanlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık olmamasına karşın aşırı hareketli olmak boyutunda dört yaş çocuklarının ortalamalarının beş yaşındaki çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Sarı (2007) yaptığı çalışmada, çocukların yaşı azaldıkça sosyal uyumsuzluğun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Rydel ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışmada, altı yaşındaki çocukların beş yaşındaki çocuklardan daha sosyal davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Vahedi, Farrokhi ve Farajian (2012)

yaptıkları çalışmada, çocuğun yaşı ilerledikçe sosyal yeterliliklerinde artış olduğunu, davranış sorunlarında azalma olduğunu belirlemişlerdir. Yaş değişkenine göre sosyal davranışların incelendiği çalışmaların çoğunda, problemlili davranış ve saldırganlık boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşın artmasıyla gelişen dil ve bilişsel gelişim doğrultusunda çocuğun kendini daha iyi ifade edebilmesi, karşılaştığı problem durumlarına çözüm üretebilmesi çocuğun sosyal davranışlarını artırırken saldırganlık davranışlarını azaltmaktadır (Berk, 2013). Üç yaşından itibaren çocuğun çevresiyle sosyal etkileşime girme eğilimlerinin artmasıyla çocuk daha sık sosyal davranışları sergilemeye başlamaktadır. Okul öncesi eğitimle birlikte ise sosyalleşme eğiliminde olan çocukların sosyal becerileri desteklenerek kendini ifade edebilme ve davranışlarını kontrol edebilme becerileri gelişmektedir (Zembat, 2013). Fakat alanyazından farklı olarak bu çalışmada, çocukların sosyal yetkinlik, anksiyete-içedönüklük ve kırgınlık-saldırganlık davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığının belirlenmesi dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelendiği bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, farklı yaş grubundaki çocukların benzer sosyal davranışları sergiledikleri söylenebilir. Bu durumun örnekleme yaş gruplarının eşit dağılmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve kırgınlık-saldırganlık davranışlarının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, fakat aksiyete-içedönüklük boyutunda üç ve üzeri kardeşi olan çocukların ortalamalarının kardeşi olmayan ve bir kardeşi olan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bu araştırma sonuçlarıyla benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Şehirli (2007) okul öncesi çocuklarının davranışlarını incelediği çalışmada, tek çocuk olanların iki kardeşe sahip olan çocuklara kıyasla sosyal uyumlarının daha fazla olduğunu ayrıca üç kardeş ve üzeri olan çocukların ise tek çocuk olanlara göre daha fazla sosyal kaygı gösterdiklerini ve istenmeyen davranışları daha fazla sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmadan farklı olarak, alanyazında birçok çalışmada (Elibol Gültekin, 2008; Keçecioğlu, 2015; Nalbant, 2016; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009) çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının veya sosyal becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, kardeşi olan çocukların daha fazla paylaşma ve işbirliğinde buldukları, daha fazla sosyal iletişime girdiklerinden dolayı kardeş sayısı arttıkça çocuğun sosyal davranışlarının da artması beklenmektedir (Nalbant, 2016). Öte yandan, ailedeki çocuk sayısının artmasıyla ebeveynin her çocukla ilgilenme süresinin azalması, kardeşler arası kıskançlık, rekabetin artması çocukların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerini artırmaktadır (Seven, 2006; Şehirli, 2007). Bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, kardeş sayısına göre çocuğun sosyal yetkinlik ve kırgınlık-saldırganlık davranışlarının farklılaşmadığı, üç ve üzeri kardeşi olan çocukların ise anksiyete-içedönüklük puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, kardeş sayısının artmasıyla yaşanan kardeşler arası çatışmaların artması, ebeveynlerin her çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını anında karşılamasının zorlaşması çocuğun daha fazla sosyal kaygı duymasına ve anksiyete-içedönüklük davranışlarını daha fazla sergilemelerine neden olabileceği söylenebilir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal yetkinlik alt boyutunda annesi üniversite mezunu olan çocukların sosyal yetkinlik ortalamalarının daha yüksek olduğu, kırgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük alt boyutlarında ise annesi okur-yazar olmayan çocukların puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Günindi (2008), Arı ve Seçer (2004), Ogelman ve Topaloğlu (2012) yaptıkları çalışmada, çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının ve sosyal uyum becerilerinin anne eğitim düzeyi ile doğru orantılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Keçecioğlu (2015) yaptığı çalışmada, MEB programına göre eğitim alan çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaştığını belirlemiştir. Bu araştırmadan farklı olarak Nalbant (2016), Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) yaptıkları çalışmada, çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, genel olarak anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını sergileme sıklığının arttığı buna karşın anksiyete, saldırganlık, sosyal kaygı gibi davranış problemlerinin ise azaldığı görülmektedir. Alanyazında anne eğitim düzeyi yükseldikçe annelerin çocuğun gelişimiyle ilgili bilgileri, yaşanan çatışma ve problem durumlarına çözüm odaklı yaklaşma eğilimleri, empati kurma, çocukla olumlu iletişime geçme davranışlarının da arttığı ifade edilmektedir (Topaloğlu, 2013). Bu durumda, annenin eğitim düzeyinin yükselmesiyle çocukla iletişimde daha doğru tutum sergilemesi, duygularını daha kolay ifade edebilmesi, çocuğun kendi duygularını anlama, ifade etme, empati kurma becerilerini de artırmakta ve çocuk karşılaştığı sorunlara daha kolay ve doğru çözümler üretmektedir. Böylece problem çözme ve sosyal becerileri gelişen çocuğun sosyal yetkinlik davranışlarını sergileme sıklığının artacağı, buna karşın sosyal kaygı, saldırganlık, içe dönüklük davranışlarının ise azalacağı söylenebilir.

Araştırmada, çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal yetkinlik alt boyutunda babası üniversite mezunu çocukların babası ilköğretim mezunu çocuklardan sosyal yetkinlik davranışlarını daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir. Alanyazında bu

araştırma sonuçlarıyla benzer ve farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Ogelman ve Topaloğlu (2014) yaptıkları çalışmada, babası üniversite mezunu olan çocukların babası ilkökul mezunu olan çocuklara kıyasla sosyal yetkinlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Keçecioğlu (2015) yaptığı çalışmada, baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların işbirliği, kendini ifade etme ve özdenetim becerilerinin de arttığını belirlemiştir. Gülay (2008) çalışmasında, baba eğitim düzeyinin çocukların kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığını buna karşın baba eğitim düzeyi yüksek olan çocukların akranları tarafından daha çok tercih edildiklerini ortaya koymuştur. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) yaptığı çalışmada, babası ilkökul ve lisansüstü mezun olan çocukların içe yönelim problem davranışlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmadan farklı olarak Nalbant (2016), Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) yaptıkları çalışmada, çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının ve davranış problemlerinin baba eğitim düzeyine göre değişmediğini belirlemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, genel olarak baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını arttırdığı söylenebilir. Alanyazında baba eğitim düzeyi yükseldikçe babanın çocuk yetiştirme tutumlarında değişikliklerin olduğu, geleneksel anlayıştan uzaklaştığı, çocuk gelişimi ve eğitimindeki bilgisinin arttığı vurgulanmaktadır (Ogelman ve Topaloğlu, 2014). Dolayısıyla, babanın çocuk eğitiminde önemli bir role sahip olduğunun farkına varması çocuğuyla etkileşimini, birlikte farklı etkinliklere katılıp nitelikli vakit geçirme isteğini artırdığı düşünülmektedir. Böylece babanın çocuğun gelişiminde anneye birlikte sorumluluğu paylaşması, çocukla olumlu iletişim kurması, çocuğun sosyal yetkinlik davranışlarının artmasını sağladığı söylenebilir.

Araştırmada çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuyla benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Nalbant (2016) yaptığı çalışmada, çocukların sosyal yetkinlik puanlarının aile gelirine göre değişmediğini belirlemiştir. Bu araştırmadan farklı olarak, Çorapçı ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının sosyal yetkinlik davranış puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Keçecioğlu (2015) yaptığı çalışmada, çocukların davranış problemleri toplam puanında, işbirliği ve özdenetim boyutlarının aile gelir düzeyine göre farklılaşmadığı, kendini ifade etme boyutunda ise yüksek gelirli aileye sahip olan çocukların ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, çocukların sosyal yetkinlik davranışları üzerinde aile gelir düzeyinin belirleyici olmadığı, farklı gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının benzer sosyal yetkinlik davranışlarını gösterebileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- a) Araştırma sonucunda çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri, fakat erkek çocukların kız çocuklarına göre kızgınlık-saldırganlık davranışlarını daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimin çocuğun tüm gelişim alanlarında kritik öneme sahip olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin problem davranışları sıklıkla sergileyen çocukları tespit edip çocukların sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek etkinliklere daha sık yer vermeleri önerilebilir. Ayrıca, etkili seminerler aracılığıyla öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli olması sağlanabilir.
- b) Araştırma sonucunda, anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun sosyal yetkinlik davranışlarının arttığı belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarıyla etkili iletişim kurabilmeleri için halk eğitim bünyesinde kursların açılması veya ebeveynlere yönelik seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının artırılması ve ailelerin çocuğun öğretmeniyle işbirliği içinde olması, çocuğun okulda kazandığı sosyal becerilerin evde de pekiştirilerek kalıcı hale gelmesini sağlayabilir.
- c) Sadece erkek çocuklarıyla çalışmalar yapılarak kızgınlık-saldırganlık davranışlarını gösterme sıklıklarının nedenleri detaylı olarak incelenebilir.
- d) Okul öncesi eğitim programının veya öğretmenlerin çocukla olan iletişiminin çocuğun sosyal yetkinlik davranışları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça/References

- Akbaş, A. ve Budak, E. (2011). *Okul öncesi çocuğunun gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: İdeal Yayınları.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Altay, F. B. ve Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.
- Andı, F. T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aral, N., Ayhan, B. A. ve Türkmenler, B. (2004). İlköğretim okullarının sekizinci sınıflarına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(315), 17-75.
- Arı, R. ve Seçer, Z. (2004). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-463.
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x
- Avcioğlu, H. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, 5(11).
- Aydın, H. B. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aypay, A., Çekiç, O. ve Seçkin, M. (2012). Öğretim elemanlarının öğretime ilişkin görüşlerinin normatif açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1345-1366.
- Baltaş, A. (2002). *Stresle başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Berk, L. E. (2013). *Bebeklik ve yürüme çağında duygusal ve sosyal gelişim*. (Çev. Özkaya, B.T.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chen, Q., & Jiang, Y. (2002). Social competence and behavior problems in Chinese preschoolers. *Early Education and Development*, 13, 171-186. doi:10.1207/s15566935seed1302_4
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohn, D. (1990). Child-mother attachment of sixyear olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlâk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Çorbacı, O. A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levintans, J. Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3-24. doi:10.1016/j.appdev.2003.11.006
- Dinçer, M. (2011). *Kişilerarası iletişimde sorun çözücü bir iletişim becerisi olarak atılgnlık*. Ankara: Nobel Basımevi.

- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. USA: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gür, Ç., Koçak, N., Demircan, A., Uslu, B. B., Şirin, N. ve Şafak, M. (2015). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay çocukların sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 13-23. doi:10.15390/EB.2015.4563
- Gürüz, D. (2005). *Kişilerarası iletişimde sorun çözücü bir iletişim becerisi olarak atılganlık, iletişime yeni yaklaşımlar* (1. baskı). İzmir: Nobel Yayınevi.
- Haktanır, G. (2011). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hammarberg, A., & Hagekull, B. (2006). Changes in externalizing and internalizing behaviours over a school-year: differences between 6-year-old boys and girls. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 15(2), 123-137. doi:10.1002/icd.444
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (19. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocukların davranış sorunlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Keçecioglu, Ö. (2015). *MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuyucu Y. (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- La Freniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369-377.
- Miller, R. G. Jr. (1991). *Simultaneous statistical inference*. New York: Springer Verlag.
- Nalbant, A. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocuklarının mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ogelman, H. G. ve Topaloğlu, Z. Ç. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 241-271. doi: 10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091511
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özkan, H. K. ve Yaralı, K. T. (2016). Beş-altı yaş çocuklarının bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2195-2206.

- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Rydell, A., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment ve Human Development*, 7, 187-204. doi: 10.1080/14616730500134282
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezici, E. (2013). *Okul öncesi çocuklarda oyun terapisinin sosyal yetkinlik ve davranış yönetimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şendil, Ç. Ö. (2010). *An investigation of social competence and behavioral problems of 5-6 year old children through peer preference* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). The Graduate School Of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara.
- Uğur, H. (1998). *Anasınıfı eğitiminin sosyalleşmedeki rolü ve öğrencileri sosyalleştirme açısından özel ve devlet anasınıflarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 589-598.
- Ünal, S. (2007). *Atılganlık becerileri eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin atılganlık düzeyi ve benlik saygısı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(3), 126.
- Yalçın, H. (2010). *Çocuk gelişim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yasankul, N. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile eğitim alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1985). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası.
- Zembar, R. (2013). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı.Yayıncılık.

Ergenler İçin Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği: Türkçe Uzun ve Kısa Formun Psikometrik Özellikleri

Yağmur Soylu^{*1}, Ali Serdar Sağkal² ve Yalçın Özdemir³

Öz

Bu çalışmada, *Ergenler İçin Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği*'nin (EİZDÖ) Türkçe uzun ve kısa formunun psikometrik özellikleri incelenmiştir. Araştırmada, 11-18 yaş ortaokul ve lise öğrencilerinin yer aldığı iki ayrı örneklem grubundan ($N_1 = 357$, % 54.6 erkek, $Ort_{yaş} = 14.92$, $ss_{yaş} = 2.09$; $N_2 = 307$, % 52.4 erkek, $Ort_{yaş} = 14.97$, $ss_{yaş} = 1.55$) veri toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, EİZDÖ'nin 18 maddeli altı faktörlü orijinal yapısı ile 6 maddeli tek faktörlü kısa formunun hedef örnekleme doğrulandığını göstermiştir. Araştırmada, EİZDÖ uzun ve kısa formu ile *Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği* (ÇGPSÖ-12) toplam puanları arasında anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. EİZDÖ'nin uzun ve kısa formuna ait Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .85 ve .72 olarak hesaplanmıştır. Çapraz geçerlik ve güvenilirlik bulguları, EİZDÖ'nin kısa formunun psikometrik özelliklerini desteklemiştir. Çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, EİZDÖ'nin kısa formunun ergenliğin gelişim aşamalarına ve cinsiyete göre yapısal ve metrik açıdan değişmez olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, EİZDÖ'nin uzun ve kısa formunun gelecek çalışmalarda eğitim ortamlarında 11-18 yaş ergenlerin zihinsel dayanıklılık düzeylerinin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Araştırma bulguları tartışılmış, sınırlılıklar ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Ergenler
Zihinsel dayanıklılık
Geçerlik
Güvenirlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
04 Nisan 2019
Kabul Tarihi
24 Temmuz 2019
Makale Türü
Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egcefd.549515

Mental Toughness Scale for Adolescents: Psychometric Properties of Turkish Long and Short Form

Abstract

In this study, psychometric properties of Turkish long and short version of the *Mental Toughness Scale for Adolescents* (MTS-A) were examined. In the research, data were collected from two different samples that consisted of 11 to 18-year-old middle and high school students ($N_1 = 357$, 54.6 % boys, $M_{age} = 14.92$, $sd_{age} = 2.09$; $N_2 = 307$, 52.4 % boys, $M_{age} = 14.97$, $sd_{age} = 1.55$). The results of confirmatory factor analysis indicated that both 18-items six-factor original structure and 6-item one-factor short form structure of the MTS-A were confirmed in the present data. In the research, we detected significant correlations between long and short form of the MTS-A and *Child and Youth Resilience Measure* (CYRM-12). Cronbach's alpha coefficients for MTS-A long and short form were .85 and .72, respectively. Results of the cross-validation and reliability study supported the psychometric properties of short form of the MTS-A. The results of multiple-group confirmatory factor analysis supported that short form of the MTS-A has configural and metric invariance across stages of adolescent development and gender. Research results highlighted that both the original and short form of the MTS-A is a valid and reliable instrument to assess 11- to 18-year-old adolescents' mental toughness levels. Research findings were discussed, limitations and suggestions were proposed.

Keywords

Adolescents
Mental toughness
Validity
Reliability

Article Info

Received
April 04, 2019
Accepted
July 24, 2019
Article Type
Research Paper

Atf: Soylu, Y., Sağkal, A. S. ve Özdemir, Y. (2019). Ergenler İçin Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği: Türkçe uzun ve kısa formun psikometrik özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 322-334. doi:10.12984/egcefd.549515

* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye, yagmur.soylu@deu.edu.tr

² Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye, alisedarsagkal@gmail.com

³ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye, yalcin.ozdemir@adu.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Mental toughness is proposed as a crucial coping mechanism to deal with daily stressors and pursuit of goal-directed behaviors (St Clair-Thompson, 2017). Theoretical perspectives highlight that mental toughness is closely related to positive psychology attributes and mental skills (Connaughton, Hanton, Jones, & Wadey, 2008). It is argued that as a state-like trait, mental toughness is shaped by environmental factors and helps individuals to deal with daily stressors and challenging and adverse events (Gucciardi, Hanton, Gordon, Mallett, & Temby, 2015). Therefore, in recent decades, researchers paid special attention to conceptualizing attributes of mental toughness, uncovering factors and mechanisms that underlie mental toughness as well as outcomes of mental toughness (Sorensen, Schofield, & Jarden, 2016). Particularly, McGeown, St Clair-Thompson, and Putwain (2018) conceptualized six main attributes of mental toughness, namely, commitment, challenge, control life, control emotions, confidence in abilities, and interpersonal confidence. Commitment refers to abilities to deal with problems successfully despite obstacles. Challenge refers to attempts for self-development. Control life refers to perceptions and feelings regarding one's control on his or her life. Control emotions refers to the skills of regulation of emotions in difficult situations. Confidence in abilities refers to the perceptions regarding one's confidence in his or her abilities to deal with difficult tasks. Lastly, interpersonal confidence refers to the feelings of confidence in unfamiliar social environments. Indeed, consistent with theoretical expectations, empirical findings indicate that attributes of mental toughness are associated with improved academic achievement, attainment, classroom behaviors, and peer relationships (St Clair-Thompson et al., 2015). It is also demonstrated that mental toughness importantly contributes to successful educational transitions (Crust et al., 2014; St Clair-Thompson et al., 2017). Nevertheless, the number of research examining the role of mental toughness in educational settings is relatively limited in comparison to sports or mental health fields (McGeown, St Clair-Thompson, & Clough, 2016). To the best of our knowledge, no study has yet investigated the role of mental toughness in Turkish school contexts. Considering the protective role of mental toughness on individual and school-related outcomes, developing and/or adapting instruments for assessing attributes of mental toughness of middle and high school students would fill an important gap in Turkish literature. To this end, the present study aims to adapt Mental Toughness Scale for Adolescents (MTS-A; McGeown et al., 2018) into Turkish and investigate its psychometric properties on 11-to 18-year-old adolescents.

Method

In the research, data were collected from two separate samples that consisted of 11-to 18-year-old middle and high school students ($N_1 = 357$, 54.6 % boys, $M_{age} = 14.92$, $sd_{age} = 2.09$; $N_2 = 307$, 52.4 % boys, $M_{age} = 14.97$, $sd_{age} = 1.55$). While we performed validity (construct validity, criterion-related validity) and reliability (Cronbach's alpha coefficients) analyses on the data from the first sample, we used data from the second sample for analyzing cross-validation (construct validity) and reliability (Cronbach's alpha coefficient and test-retest reliability) of Turkish short form version of the MTS-A. In the research, we used MTS-A and Child and Youth Resilience Measure (CYRM-12) as measuring instruments. The MTS-A was developed to assess mental toughness levels of 11-to 18-year-old adolescents (McGeown et al., 2018). The MTS-A consists of 18 items and six subscales (commitment, challenge, control life, control emotions, confidence in abilities, and interpersonal competence; three items in each). Items are rated on a 4-point Likert scale (1 = *strongly disagree*, 4 = *strongly agree*), with higher scores indicating greater mental toughness. In the original study, six-factor structure provided a good fit to the data and Cronbach's alpha coefficients ranged from .73 to .79. The MTS-A scores were associated with greater academic motivation and engagement; and lower anxiety and depression (McGeown et al., 2018). CYRM-12 is, on the other hand, a self-report instrument to assess resilience of children and adolescents (Arslan, 2015; Liebenberg, Ungar, & LeBlanc, 2013). CYRM-12 consists of 12 items and one-factor structure. Items are rated on a 5-point Likert scale (1 = *not at all*, 5 = *a lot*), with higher scores reflecting greater levels of resilience. In the present study, Cronbach's alpha coefficient for CYRM-12 was .84. SPSS 25.0 and AMOS 25.0 were utilized to analyze the data. Prior to main analyses, we conducted preliminary analyses, including checks for missing values, univariate and multivariate outliers, skewness and kurtosis coefficients, and descriptive statistics. To assess underlying factor structure of Turkish version of the MTS-A, we conducted confirmatory factor analyses (CFA). For criterion-related validity, we computed correlations between MTS-A and CYRM-12 total scores. For reliability, Cronbach's alpha and test-retest reliability coefficients of the MTS-A were calculated. In the research, we also cross-validated the psychometric properties of Turkish short version of the MTS-A and assessed measurement invariance across stages of adolescent development and gender. Finally, the research protocol was in compliance with American Psychological Association (APA) ethical guidelines.

Findings

Descriptive findings demonstrated that boys ($M = 53.89$, $sd = 6.95$) reported higher mental toughness than girls ($M = 50.51$, $sd = 7.35$) ($t_{(320)} = -4.230$, $p < .001$). We also found that mental toughness levels of middle school students ($M = 53.50$, $sd = 7.52$) were higher than high school ($M = 51.27$, $sd = 6.98$) students ($t_{(320)} = 2.765$, $p < .01$). Preliminary analyses indicated that 18-item six-factor original version of the MTS-A was confirmed in Turkish middle and high school data ($\chi^2_{(129)} = 217.412$, $p < .001$, $\chi^2/df = 1.69$, CFI = .96, TLI = .95, AIC = 301.412, BIC = 459.943, ECVI = .939, RMSEA = .05 CI [.04, .06]). Standardized factor loadings were above cut point of .30 and all were significant at .001 level. Furthermore, based on McGeown et al.'s (2018) expert views and suggestions, by choosing best exemplar items from each dimension, we constructed a brief 6-item Turkish version of the MTS-A. The results of CFA indicated that short form of the MTS-A provided perfect fit to the data ($\chi^2_{(9)} = 8.198$, $p > .05$, $\chi^2/df = .911$, CFI = 1.00, TLI = 1.00, AIC = 32.198, BIC = 77.492, ECVI = .100, RMSEA = .00 CI [.00, .06]). The standardized factor loadings ranged from .31 to .78 and all were statistically significant at $p < .001$. The results of chi-squared difference test suggested that short form of the MTS-A had better model fit compared to 18-item long form of the MTS-A ($\Delta\chi^2_{(120, N = 322)} = 209.214$, $p < .001$). In addition, short form of the MTS-A provided lower AIC, BIC, and ECVI values. Significant positive correlations between MTS-A and CYRM-12 total scores suggested that both short and long form of the MTS-A have criterion-related validity. Cronbach's alpha coefficients for MTS-A short and long form were .72 and .85, respectively. Further analyses regarding cross-validation and reliability study supported the psychometric properties of short form of the MTS-A in Turkish adolescent sample. In cross-validation study, hypothesized one-factor short form of the MTS-A provided good fit to the data set ($\chi^2_{(9)} = 17.230$, $p > .01$, $\chi^2/df = 1.91$, CFI = .96, TLI = .94, RMSEA = .06 CI [.01, .09]). The results of reliability study indicated that Cronbach's alpha and four-week test-retest reliability coefficients were .66 and .67, respectively. The results of multiple group confirmatory factor analyses supported that short form of the MTS-A has configural and metric invariance across stages of adolescent development (early adolescence aged 11-14 years, middle adolescence aged 15-16 years, and late adolescence aged 17-18 years) and gender (boys and girls).

Discussion and Conclusion

In the present study, we conducted Turkish validation and construction of long and short form of the MTS-A. We investigated construct validity, criterion-related validity, reliability, cross-validation as well as measurement invariance of the MTS-A. Research results suggested that Turkish long and short form of the MTS-A is a valid and reliable measure to assess adolescents' attributes of mental toughness. In general, the present results were consistent with that of McGeown et al. (2018) who reported that MTS-A has good validity and reliability indices. In the present study, we found that boys reported greater mental toughness scores than girls. This finding was also consistent with previous research results (e.g., Crust et al., 2014; McGeown et al., 2018; St Clair-Thompson et al., 2017) highlighting the role of gender on mental toughness levels. In addition, we found that levels of mental toughness in high school students were lower compared to scores of middle school students. This finding differs from the results of McGeown et al. (2018) who reported that there is no significant association between age and mental toughness. One interpretation for this finding might be that as age and classroom level increases, Turkish students come across with greater academic pressure to pass school admission exams. In conclusion, it might be suggested that mental toughness is an important psychological resource for school children to deal with negative or challenging events as well as to pursue goal-directed behaviors and become successful (Gucciardi et al., 2015; St Clair-Thompson, 2017). Future research might focus on highlighting the antecedents and outcomes of mental toughness in Turkish adolescents. Empirical findings might help researchers and practitioners to design evidence-based intervention and prevention programs that aim to enhance school children's attributes of mental toughness. It can be stated that Turkish long and short version of the MTS-A are valid and reliable measures to assess mental toughness in educational contexts. Nevertheless, further research is needed to ensure the psychometric robustness of the Turkish version of the MTS-A.

Giriş

Bireylerin günlük yaşamda zorluklarla, baskılarla ve stres faktörleriyle nasıl başa çıktıklarına dair incelemeleri içeren zihinsel dayanıklılık (mental toughness) kavramı günümüzde hem ruh sağlığı alanında hem de okul ortamlarında giderek artan bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır (St Clair-Thompson ve diğ., 2017). Alanyazındaki tanımlama ve açıklamalar, zihinsel dayanıklılığın pozitif psikolojinin kavramlarıyla ve zihinsel becerilerin kullanımıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Connaughton, Hanton, Jones ve Wadey, 2008). Zihinsel dayanıklılığın olumsuz ya da zorlayıcı olaylarla başa çıkmak için gerekli bir psikolojik özellik olduğu ileri sürülmektedir (Gucciardi, Hanton, Gordon, Mallett ve Temby, 2015). Bu psikolojik yapının daha iyi anlaşılması amacıyla araştırmacılar, zihinsel dayanıklılığın özelliklerini, nedenlerini, altında yatan süreçleri ve çıktılarını kavramsallaştırmaya çalışmaktadırlar (Sorensen, Schofield ve Jarden, 2016).

Zihinsel dayanıklılığın kavramsallaştırılması sürecinde, tek bir tanımlama yerine alanyazında farklı tanımlamaların olduğu görülmektedir. St Clair-Thompson ve diğerlerine (2015) göre zihinsel dayanıklılık, mevcut koşullara bakılmaksızın bireylerin yaşadıkları zorluk, stres ya da baskıyla nasıl başa çıktıklarına ilişkin bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır. Jin ve Wang'a (2018) göre zihinsel dayanıklılık, bireylerin zorlu yaşantılarla daha iyi başa çıkabilmelerini ve yüksek stres altında bile sağlıklı kalabilmelerini sağlayan bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutları olan çok boyutlu psikolojik bir özelliğe işaret etmektedir. Zihinsel dayanıklılık, psikolojik sağlamlıkta (resilience) olduğu gibi zorluklarla başa çıkma kapasitesini ve zorlu yaşantılardan sonra kendini toparlama gücünü içermektedir (Jin ve Wang, 2018). Bununla birlikte, zihinsel dayanıklılık kavramı başa çıkma mekanizması olarak psikolojik sağlamlığın da ötesinde azim, öz-yeterlik, özgüven ve motivasyon gibi psikolojik yapıları da içerisinde barındıran çok boyutlu şemsiye bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Papageorgiou, Wong ve Clough, 2017). Gucciardi ve diğerlerine (2015) göre zihinsel dayanıklılık günlük yaşamdaki zorluklara, kötü olaylara ve stres faktörlerine rağmen bireylerin hedefleri doğrultusunda çabalamaya devam etmeleri, tüm bu güçlüklerle başa çıkmaları ve hatta büyüme, iyileşme ve gelişme eğilimleri göstermelerini içermektedir. McGeown, St Clair-Thompson ve Clough (2016), zihinsel dayanıklılığın çocuk ve ergenlerin okul sonuçlarının (örneğin, okulda iyi oluş, akademik başarı, motivasyon, okul tükenmişliği vb.) önemli bir yordayıcısı olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için eğitim alanında yararlı bir çerçeve sunabileceğini belirtmektedirler. Zihinsel dayanıklılığı incelemek için kullanılan farklı modeller olmasına rağmen, eğitim alanında en yaygın kullanılan modelde altı özellik öne çıkmaktadır: Zorluklarla mücadele etme, kişilerarası yeteneklere güvenme, bireysel yeteneklere güvenme, duyguları kontrol etme, yaşamı kontrol etme ve kendini adanma (McGeown, St Clair-Thompson ve Putwain, 2018). Alanyazında, zihinsel dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, sosyal ortamlarda kendine güvenme, yeteneklerine güvenme, öfke, üzüntü, kaygı, stres gibi duyguları düzenleyebilme, yaşamındaki olayların kendi kontrolünde olduğunu düşünme, zorluklarla karşılaştığında mücadele etme, yeni ve zorlayıcı görevleri denemekten mutlu olma gibi özellikler gösterdikleri belirtilmektedir (örn. Gucciardi ve diğ., 2015; McGeown ve diğ., 2016; McGeown ve diğ., 2018).

Alanyazında ampirik bulgular, zihinsel dayanıklılığın bireylerin psikolojik uyum süreçlerini ve okul sonuçlarını anlamlı bir biçimde yordadığını göstermektedir. Örneğin, Sağkal ve Özdemir (2019) ergenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, yüksek zihinsel dayanıklılık düzeyinin yüksek öznel mutluluk ve düşük psikolojik sıkıntıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir biçimde, McGeown ve diğerleri (2018) zihinsel dayanıklılığın ergenlerde daha düşük depresyon ve kaygıyı yordadığını rapor etmişlerdir. Üniversite öğrencilerinde zihinsel dayanıklılığın bağlanma ve psikolojik iyilik haliyle ilişkisinin incelendiği bir başka çalışmada, kaygılı bağlanma ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide zihinsel dayanıklılığın aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Jin ve Wang, 2018). Zihinsel dayanıklılık ile okul sonuçları arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmada (St Clair-Thompson ve diğ., 2015) ise zihinsel dayanıklılık ile akademik ilerleme, okula devam, olumlu sınıf içi davranışlar sergileme ve akran ilişkileri gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, araştırma bulguları (örn. Crust ve diğ., 2014; St. Clair-Thompson ve diğ., 2017) zihinsel dayanıklılığın lise ve üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Sağkal (2019) ise 14-18 yaşlarındaki lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, zihinsel dayanıklılığın okul katılımını arttırdığını, okul tükenmişliğini ise azalttığını tespit etmiştir. Dolayısıyla, tüm bu araçları sonuçları, zihinsel dayanıklılık düzeyinin gerek öğrencilerin bireysel psikolojik uyumları gerekse de okul sonuçları üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Yaşamın içerisinde farklı bağlamlarda deneyimlenen rekabet ve baskı unsurları dikkate alındığında, çok boyutlu şemsiye bir kavram olarak ele alınan zihinsel dayanıklılık, bireylerin psikolojik uyum süreçlerini koruyucu ve güçlendirici işleviyle önemli bir araştırma ve müdahale alanı olarak gözükmektedir. Özellikle, okul bağlamında ele alındığında, öğrencilerin okula uyum, kişilerarası ilişkiler kurma, kişisel ve eğitsel zorluklar ve sorunlarla başa çıkma, akademik hedefler belirleme ve bu hedeflere adanma, duygu durumlarını düzenleyebilme gibi psikososyal gelişimleriyle ilgili önemli becerilere ihtiyaç duydukları açıktır. Ortaokul ve lise düzeyleri dikkate alındığında, ergen gelişiminde kişilik özelliklerinin desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Santrock, 2012). Dolayısıyla, çok boyutlu bir kişilik özelliği olarak zihinsel dayanıklılığın öncüllerinin,

sonuçlarının ve hatta bu ilişkilerde aracı ve düzenleyici mekanizmaların okul ortamlarında incelenmesinde yarar vardır. Ampirik bulgulara dayanarak, zihinsel dayanıklılığı güçlendirmeye yönelik okul temelli müdahale programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin test edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, gerek araştırma alanında gerekse de sahada belirtilen tüm bu çalışmaların gerçekleştirilmesi için öncelikle bu psikolojik yapıyı geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir biçimde ölçebilecek ölçme araçlarının araştırmacılar tarafından alanyazına kazandırılması hedeflenmelidir. Dolayısıyla, bu araştırmada, McGeown ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği'nin (EİZDÖ) Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, mevcut araştırmada, EİZDÖ'nden elde edilen bulgular betimsel açıdan değerlendirilmiş, zihinsel dayanıklılık düzeyinin cinsiyete ve okul düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmada iki ayrı örneklem grubundan veri toplanmıştır. Birinci örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinde hedef ölçme aracının geçerlik (yapı geçerliği ve ölçüt-bağımlı geçerlik) ve güvenilirlik (Cronbach alfa katsayısı) analizleri gerçekleştirilirken; ikinci örneklem grubunda hedef ölçme aracının çapraz geçerlik (yapı geçerliği) ve güvenilirlik (Cronbach alfa katsayısı ve test-tekrar test güvenilirliği) düzeyi incelenmiştir. Birinci örneklem grubu için araştırmanın katılımcılarını, Aydın ili Efeler merkez ilçesinde çok aşamalı küme örnekleme yöntemiyle ulaşılan ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada toplam 357 katılımcı (162 kız, % 45.4; 195 erkek, %54.6) yer almıştır. Katılımcıların % 13.7'sini altıncı sınıf, %19'unu yedinci sınıf, % 15.7'sini sekizinci sınıf, %11.2'sini dokuzuncu sınıf, %8.1'ini onuncu sınıf, %9'unu on birinci sınıf ve % 23.2'sini on ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları 11 ile 18 arasında ($Ort = 14.92$; $ss = 2.09$) değişmiştir. Katılımcıların çoğunluğunda anne (% 68.1) ve babaların (% 63) eğitim düzeyleri lise ve altı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ailelerinin aylık ortalama gelirinin 4000TL-5000TL aralığında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların % 91'i anne-baba ve çocukların birlikte yaşadığı ailelerden gelmiştir. Demografik veriler, araştırma katılımcılarının büyük bir çoğunluğunun alt ve orta sosyo-ekonomik düzey ailelerden geldiğini göstermiştir. Araştırmanın ikinci örneklem grubunu, Aydın ili Efeler ilçesi merkez okul bölgesindeki ortaokul ve liselerden çok aşamalı küme örnekleme yöntemiyle ulaşılan öğrenciler oluşturmuştur. İkinci örneklem grubunda, toplam 307 katılımcı (146 kız, % 47.6; 161 erkek, % 52.4) yer almıştır. Katılımcıların yaşları 11 ile 18 arasında ($Ort = 14.97$; $ss = 1.55$) değişmiştir. Birinci örneklem grubuna benzer bir biçimde anne (% 84) ve babaların (% 77.5) büyük çoğunluğunun lise ve altı düzey eğitime sahip oldukları, aylık ortalama aile gelirinin 4000TL-5000TL aralığında olduğu ve katılımcıların % 87'sinin anne-baba ve çocukların birlikte yaşadıkları ailelerden geldiği tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ergenler İçin Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği (EİZDÖ). Ergenler İçin Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği (Mental Toughness Scale for Adolescents, MTS-A), 11-18 yaş ergenlerin zihinsel dayanıklılık düzeylerini ölçmek amacıyla McGeown ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 18 maddeden ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal çalışmada alt boyutlar, zorluklarla mücadele etme, kişilerarası yeteneklere güvenme, bireysel yeteneklere güvenme, duyguları kontrol etme, yaşamı kontrol etme ve kendini adama olarak tanımlanmıştır. EİZDÖ'nin her bir alt boyutunda üçer madde yer almaktadır. Ölçekteki maddeler 4'lü Likert derecelendirme anahtarı (1 = *kesinlikle katılmıyorum*, 4 = *kesinlikle katılıyorum*) üzerinde yanıtlanmaktadır. Orijinal çalışmada, açımlayıcı faktör analiziyle belirlenen altı faktörlü yapı, doğrulayıcı faktör analizinde veri setine iyi uyum sağlamıştır. Cronbach alfa katsayıları alt boyutlar için .73 ile .79 arasında değişmiştir. EİZDÖ'nden elde edilen yüksek puanlar, daha yüksek akademik motivasyon, okul katılımı ve daha düşük kaygı ve depresyonla ilişkili bulunmuştur. Araştırma bulguları, okullarda 11-18 yaş ergenlerin zihinsel dayanıklılık düzeylerinin ölçümünde EİZDÖ'nin güçlü psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir (McGeown ve diğ., 2018).

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12). Mevcut araştırmada, ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmek amacıyla Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12) kullanılmıştır. Kısa formu Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından geliştirilen ÇGPSÖ-12, Arslan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. ÇGPSÖ-12, toplamda 12 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert derecelendirme anahtarı (1 = *Beni hiç tanımlamıyor*; 5 = *Beni tamamen tanımlıyor*) üzerinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, psikolojik sağlamlık düzeyinin artışı göstermektedir. Arslan (2015), 11-16 yaş örnekleme ölçeğinin güvenilirlik katsayısını .91 olarak rapor etmiştir. Mevcut çalışmada, ÇGPSÖ-12'nin Cronbach alfa katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu (DBF). Araştırmada, katılımcılar cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumu, aylık ortalama aile geliri ve aile yapısına ilişkin soruları içeren kısa bir DBF doldurmuşlardır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 25.0 ve AMOS 25.0 programları kullanılmıştır. Kayıp değerlerin bulunmadığı veri setlerinde öncelikle tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerlerin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın birinci örnekleme ait veri setinde standardize edilmiş z puanları ± 3.29 'un üzerinde bulunan toplam 10 katılımcı ile Mahalanobis uzaklığı .001 düzeyinde anlamlı toplam 25 katılımcıya ait gözlem değeri analiz dışı tutulmuştur. Ayrıca, -.841 ile .430 arasında değişen çarpıklık katsayıları ile -.793 ile .468 arasında değişen basıklık katsayıları maddelerin veri setinde normal dağıldığını göstermiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Toplam 322 katılımcının verilerinin analize dâhil edildiği birinci örneklem grubunda, ilk olarak betimsel istatistikler incelenmiştir. EİZDÖ'nden elde edilen toplam puanların cinsiyete ve okul düzeyine (ortaokul ve lise) göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem için t -testi uygulanmıştır. Analizlerde tespit edilen anlamlı farklılıkların etki büyüklüğünü saptamak için Cohen'in d katsayısı hesaplanmıştır (Green ve Salkind, 2005). EİZDÖ'nin orijinal uzun ve oluşturulan kısa formunun yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. EİZDÖ'nin uzun ve kısa formlarının ölçüt-bağıntılı geçerliğini incelemek için hedef ölçme aracı ile Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden (ÇGPSÖ-12; Arslan, 2015; Liebenberg ve diğ., 2013) elde edilen puanlar arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. EİZDÖ'nin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach alfa katsayısı incelenmiştir. Araştırmada, EİZDÖ'nin kısa formunun çapraz geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için ikinci bir örneklem grubundan veri toplanmıştır. Çapraz geçerlik ve güvenilirlik analizleri öncesinde veri seti incelenmiştir. Veri setinde kayıp değerlerin bulunmadığı gözlenmiştir. Standardize edilmiş z puanı ± 3.29 'un üzerinde bulunan bir katılımcı ile Mahalanobis uzaklığı .001 düzeyinde anlamlı toplam 4 katılımcıya ait gözlem değeri analiz dışı tutulmuştur. Araştırmada 302 katılımcıya ait veri seti üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. EİZDÖ'nin kısa formunda yer alan maddelerin önerilen faktör yapısını ne kadar iyi temsil ettiğini belirlemek için birinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. EİZDÖ'nin kısa formunun güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa katsayısı ile test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada, DFA model uyumlarının değerlendirilmesinde ki-karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) dikkate alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Modeller arası karşılaştırmalarda ise ki-kare fark testi ile Akaike'nin Bilgi Ölçütü (AIC), Bayes Bilgi Ölçütü (BIC) ve Beklenen Çapraz Geçerlik İndeksi (ECVI) dikkate alınmıştır (Byrne, 2010). Çokluk ve diğerlerine (2010) göre, $\chi^2/sd \leq 2$, CFI $\geq .95$, TLI $\geq .95$ ve RMSEA $\leq .05$ mükemmel uyum iyiliği değerlerini temsil etmektedir. Ayrıca, $.05 < RMSEA \leq .08$ ile $.90 \leq TLI < .95$ aralığındaki değerler iyi uyumun göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Çokluk ve diğ., 2010). Modeller arası karşılaştırmalarda ise daha düşük AIC, BIC ve ECVI değerleri çapraz geçerliğin göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (Byrne, 2010). Ayrıca, araştırmada, EİZDÖ'nin ergenliğin gelişim aşamalarına (ilk ergenlik, orta ergenlik ve ileri ergenlik) ve cinsiyete (kız ve erkek) göre ölçme değişmezliğini incelemek için çoklu grup doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilerek yapısal (configural) ve metrik değişmezlik (metric invariance) test edilmiştir. Ölçme değişmezliğine ilişkin sonuçların değerlendirilmesinde Chen'in (2007) önerdiği $\Delta CFI < .01$ ve $\Delta RMSEA < .015$ ölçütleri dikkate alınmıştır.

İşlem Yolu

Araştırmada öncelikle EİZDÖ'nin Türkçe'ye uyarlanabilmesi için McGeown ve diğerlerinden (2018) izin alınmıştır. Hedef ölçeğin Türkçe'ye çevirisinde ileri ve geri çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, araştırmanın yazarları tüm maddeleri birbirlerinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevirmişler ve ardından tüm çevirilerin sentezlenmesini sağlamışlardır. Bir sonraki adımda, hem İngilizce hem de Türkçe'ye hâkim iki alan uzmanı, araştırma ekibi tarafından sentezlenen Türkçe çevirileri yeniden orijinal dile çevirmişlerdir. Geri çeviriler ve orijinal maddeler arasındaki tutarlılığı incelemek amacıyla McGeown ve diğerlerinden (2018) uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda çeviriler yeniden düzenlenmiş ve McGeown ve diğerlerinin (2018) önerileri doğrultusunda nihai ölçek formu oluşturulmuştur. Çeviri işlemlerinin sonrasında, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yasal/etik araştırma izniyle birlikte hedef ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için veri toplama işlemlerine geçilmiştir. Araştırmaya Aydın ili Efeler ilçesi merkez okul bölgesindeki ortaokul ve liselerde okuyan 11-18 yaş öğrenciler, ders saati içerisinde, bilgilendirilmiş onam, gizlilik ve gönüllülük ilkeleri doğrultusunda katılmışlardır. Çalışmanın veri toplama işlemleri, araştırmanın yazarları tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Betimleyici Bulgular

Araştırmada, katılımcıların EİZDÖ'nden aldıkları toplam puanlar 34 ile 72 arasında değişmiş ve ortalama puan 52.34 ($ss = 7.32$) olarak hesaplanmıştır. Basıklık (.081) ve çarpıklık (-.084) katsayıları, EİZDÖ'ne ait toplam puanların normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Bağımsız örneklem için t -testi sonuçları ($t_{(320)} = -$

4.230, $p < .001$), erkek öğrencilerin ($Ort = 53.89$, $ss = 6.95$) kız öğrencilere ($Ort = 50.51$, $ss = 7.35$) göre daha yüksek zihinsel dayanıklılık düzeyi rapor ettiklerini göstermiştir. Ayrıca, bu gruplar arası farklılığın etki büyüklüğünün (Cohen's $d = .47$) küçük olduğu belirlenmiştir (Green ve Salkind, 2005). Araştırma verileri okul düzeyi açısından incelendiğinde ise ortaokul öğrencilerinin zihinsel dayanıklılık düzeylerinin ($Ort = 53.50$, $ss = 7.52$) lise öğrencilerine ($Ort = 51.27$, $ss = 6.98$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t_{(320)} = 2.765$, $p < .01$). Ayrıca, bu bulgunun küçük bir etki büyüklüğüne (Cohen's $d = .31$) sahip olduğu belirlenmiştir (Green ve Salkind, 2005).

EİZDÖ'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular. EİZDÖ'nin 18 maddeli, altı boyutlu orijinal faktör yapısını hedef örnekleme test etmek için AMOS 25.0 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Altı faktörlü ikinci düzey DFA sonucunda, hipotez model veri setine mükemmel uyum sağlamıştır: $\chi^2 (129) = 217.412$, $p < .001$, $\chi^2/sd = 1.69$, CFI = .96, TLI = .95, AIC = 301.412, BIC = 459.943, ECVI = .939, RMSEA = .05 CI [.04, .06]. Bu bulgu, EİZDÖ'nin McGeown ve diğerleri (2018) tarafından önerilen altı faktörlü orijinal yapısının Türkiye'de 11-18 yaş ergen örnekleminde doğrulandığını göstermiştir. Araştırmada, hipotez modele ilişkin standardize edilmiş faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir. Faktör yükleri zorluklarla mücadele etme boyutunda .33 ile .85, kişilerarası yeteneklere güvenme boyutunda .41 ile .80, bireysel yeteneklere güvenme boyutunda .79 ile .88, duyguları kontrol etme boyutunda .43 ile .81, yaşamı kontrol etme boyutunda .49 ile .63 ve son olarak kendini adama boyutunda .64 ile .85 arasında değişmiştir. Ayrıca, ikinci düzey standardize edilmiş faktör yüklerinin .36 ile .90 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Birinci ve ikinci düzey tüm parametre tahminlerinin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 1
EİZDÖ Maddeler, Faktörler ve Standardize Edilmiş Faktör Yükleri ($N = 322$)

Maddeler	Faktörler (F) ve Standardize Edilmiş Faktör Yükleri						SH
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	
Zorlayıcı şeyleri denemek her zaman iyidir.	.67***						.03
Yeni ve zorlayıcı görevleri denemekten mutlu olurum.	.85***						.03
Zorluklar potansiyelimi açığa çıkarır.	.33***						.04
Tanımadığım insanlarla bir aradayken gergin olurum.		.41***					.06
Sosyal ortamlarda kendime güvenirim.		.80***					.03
Başka insanların önünde konuşurken kendime güvenirim.		.72***					.04
Yeteneklerime güvenirim.			.79***				.02
Genellikle, yeteneklerime güvenmem.			.87***				.02
Genellikle, yeteneklerime güvenirim.			.88***				.01
Bazen duygularım (örneğin, öfke, üzüntü, endişe) beni kontrol altına alır.				.43***			.05
Öfkemi/üzüntümü/stresimi durdurmak benim için zordur.				.81***			.07
Olumsuz duyguları yönetmekte iyiyimdir (örneğin, öfke, üzüntü, endişe).				.72***			.06
Eğer çok çalışırsam, geleceğim nasıl olmasını istiyorsam öyle olabilir.					.49***		.04
Gelecek yaşantımda ne olacağını kontrol edemem.					.60***		.04
Yaşamımda olan her şeyin benim kontrolümde olduğunu hissederim.					.63***		.05
Baskı altında olduğumda pes ederim.						.64***	.03
Çoğu şeyi yarım bırakırım.						.67***	.03
Zorluklarla karşılaştığımda, genellikle vazgeçerim.						.85***	.02

Not. *** $p < .001$; F1 = zorluklarla mücadele etme, F2 = kişilerarası yeteneklere güvenme, F3 = bireysel yeteneklere güvenme, F4 = duyguları kontrol etme, F5 = yaşamı kontrol etme, F6 = kendini adama; SH = faktör yüklerinin standart hatası

Ayrıca, bu araştırmada, McGeown ve diğerlerinin (2018) uzman görüşleri doğrultusunda her bir boyutta o boyutu en iyi temsil eden birer madde seçilerek EİZDÖ'nin altı maddeli kısa formu oluşturulmuş ve bu formun yapı geçerliği incelenmiştir. EİZDÖ'nin altı maddeli tek boyutlu kısa formu DFA'nda veri setine mükemmel uyum göstermiştir: $\chi^2 (9) = 8.198$, $p > .05$, $\chi^2/sd = .911$, CFI = 1.00, TLI = 1.00, AIC = 32.198, BIC = 77.492, ECVI = .100, RMSEA = .00 CI [.00, .06]. EİZDÖ'nin kısa formuna ilişkin standardize edilmiş faktör yüklerinin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu ve .31 ile .78 arasında değiştiği belirlenmiştir (bkz. Tablo 2). Ki-kare fark testi sonuçları, EİZDÖ'nin altı maddeli tek boyutlu kısa formunun, 18 maddeli altı boyutlu uzun forma göre daha iyi bir model uyumuna sahip olduğunu göstermiştir: $\Delta\chi^2 (120, N = 322) = 209.214$, $p < .001$. Ayrıca, EİZDÖ'nin kısa formuna ilişkin hipotez modelin, altı faktörlü orijinal modele göre daha düşük AIC, BIC ve ECVI değerleri

gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular, EİZDÖ'nin kısa formunun 18 maddeli altı boyutlu uzun forma göre daha güçlü bir psikometrik yapıya sahip olduğunu göstermiştir.

Tablo 2
EİZDÖ Kısa Formu ve Standardize Edilmiş Faktör Yükleri (N = 322)

Maddeler	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	SH
Yeni ve zorlayıcı görevleri denemekten mutlu olurum.	.66***	.03
Öfkemi/üzüntümü/stresimi durdurmak benim için zordur.	.31***	.06
Yaşamımda olan her şeyin benim kontrolümde olduğunu hissedirim.	.40***	.04
Sosyal ortamlarda kendime güvenirim.	.63***	.03
Zorluklarla karşılaştığımda, genellikle vazgeçerim.	.66***	.03
Genellikle, yeteneklerime güvenirim.	.78***	.03

Not. *** $p < .001$; SH = faktör yüklerinin standart hatası

Ölçüt-Bağıntılı Geçerliğe İlişkin Bulgular. Araştırmada, EİZDÖ uzun ve kısa formunun ölçüt-bağıntılı geçerliğini incelemek için çalışmanın katılımcılarına Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12; Arslan, 2015; Liebenberg ve diğ., 2013) uygulanmıştır. Ölçüt-bağıntılı geçerlik için EİZDÖ ile ÇGPSÖ-12 arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Beklendiği üzere (bkz. Tablo 3), EİZDÖ'nin alt boyutları ile ÇGPSÖ-12 arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ($p < .01$) ilişkiler saptanmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları .29 ile .52 arasında değişmiştir. Ayrıca, EİZDÖ kısa form ile ÇGPSÖ-12 ($r = .55, p < .01$) ve EİZDÖ uzun form ile ÇGPSÖ-12 ($r = .56, p < .01$) arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Analizlerde, cinsiyet ve okul düzeyi (ortaokul-lise) kontrol değişkeni olarak alındığında EİZDÖ ile ÇGPSÖ-12 arasındaki korelasyonlara ilişkin örüntülerin değişmediği gözlenmiştir. Tüm bu bulgular, EİZDÖ'nin kısa ve uzun formunun ölçüt-bağıntılı geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3
EİZDÖ Uzun ve Kısa Form'a İlişkin Betimsel İstatistikler ve Ölçüt-Bağıntılı Geçerlik Korelasyonları

	Ort	ss	ÇGPSÖ-12 ile korelasyonlar
Zorluklarla mücadele etme	9.10	1.64	.37**
Kişilerarası yeteneklere güvenme	8.26	1.97	.34**
Bireysel yeteneklere güvenme	9.67	1.89	.52**
Duyguları kontrol etme	7.05	2.06	.29**
Yaşamı kontrol etme	8.86	1.66	.33**
Kendini adama	9.40	1.83	.37**
EİZDÖ Uzun Form Toplam Puan	52.34	7.31	.56**
EİZDÖ Kısa Form Toplam Puan	17.56	2.99	.55**

EİZDÖ'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Araştırmada, EİZDÖ'nin alt boyutlarına ilişkin kabul edilebilir iç tutarlık düzeyleri tespit edilmiştir. Cronbach alfa katsayıları, zorluklarla mücadele etme alt boyutu için .61, kişilerarası yeteneklere güvenme alt boyutu için .67, bireysel yeteneklere güvenme alt boyutu için .88, duyguları kontrol etme alt boyutu için .68, yaşamı kontrol etme alt boyutu için .60 ve kendini adama alt boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır. EİZDÖ'nin kısa formunun Cronbach alfa katsayısı .72; uzun formunun Cronbach alfa katsayısı ise .85 olarak belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, EİZDÖ'nin kısa ve uzun formunun yeterli iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir.

EİZDÖ Kısa Formu'nun Çapraz Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları

Araştırmada, EİZDÖ kısa formunun çapraz geçerlik ve güvenirliğini incelemek için ikinci bir örneklem grubundan veri toplanmıştır. Yaşları 11 ile 18 arasında ($Ort = 14.97$; $ss = 1.55$) değişen toplam 307 katılımcı (146 kız, % 47.6; 161 erkek, % 52.4) çalışmada yer almıştır. Mevcut araştırmada, ilk çalışmada oluşturulan EİZDÖ'nin altı maddeli tek boyutlu kısa formunun ikinci bir örneklem grubundan elde edilen DFA sonuçları, hipotez modelin veri setine iyi uyum sağladığını göstermiştir: $\chi^2(9) = 17.230, p > .01, \chi^2/sd = 1.91, CFI = .96, TLI = .94, RMSEA = .06$ CI [.01, .09]. EİZDÖ'nin kısa formuna ilişkin standardize edilmiş faktör yüklerinin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu ve .35 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür (bkz. Tablo 4). Güvenirlik analizleri, EİZDÖ kısa formunun Cronbach alfa katsayısının .66 olduğunu göstermiştir. Ayrıca, dört hafta arayla toplam 69 katılımcıyla gerçekleştirilen test-tekrar test güvenirlik çalışmasında, güvenirlik katsayısı .67 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu bulgular, EİZDÖ'nin kısa formunun çapraz geçerliğe ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Tablo 4
EİZDÖ Kısa Formuna İlişkin Çapraz Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları (N = 302)

Maddeler	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	SH
Yeni ve zorlayıcı görevleri denemekten mutlu olurum.	.53***	.04
Öfkemi/üzüntümü/stresimi durdurmak benim için zordur.	.40***	.06
Yaşamımda olan her şeyin benim kontrolümde olduğunu hissederim.	.35***	.05
Sosyal ortamlarda kendime güvenirim.	.48***	.04
Zorluklarla karşılaştığımda, genellikle vazgeçerim.	.69***	.03
Genellikle, yeteneklerime güvenirim.	.61***	.03
Cronbach alfa katsayısı		.66
Test-tekrar test güvenirlilik katsayısı		.67
Ortalama		17.87
Standart sapma		2.71
Ranj		10-24

Not. *** $p < .001$; SH = faktör yüklerinin standart hatası

EİZDÖ Kısa Formu'na İlişkin Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Araştırmada, EİZDÖ kısa formunun ergenliğin gelişim aşamalarına ve cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığını incelemek için çoklu grup doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler için gerekli örneklem büyüklüğünü sağlamak için birinci ve ikinci örneklem gruplarından elde edilen veriler birleştirilmiştir ($N_{\text{toplam}} = 624$). Araştırmada, EİZDÖ kısa formunun ergenliğin gelişim aşamalarına (ilk ergenlik [11-14 yaş], orta ergenlik [15-16 yaş] ve ileri ergenlik [17-18 yaş]) göre yapısal (configural invariance) ve metrik değişmezliği (metric invariance) incelenmiştir. Parametrelerin serbestçe tahmin edildiği yapısal model ile faktör yüklerinin gruplar arası eşitliğinin sağlandığı metrik modelin veri setine mükemmel uyum sağladığı görülmüştür. Yapısal model için uyum iyiliği değerleri $\chi^2(27) = 35.491$, $p > .05$, $\chi^2/sd = 1.314$, CFI = .985, RMSEA = .023 CI [.00, .04] iken metrik modelin uyum iyiliği değerleri $\chi^2(24) = 51.801$, $p > .05$, $\chi^2/sd = 1.328$, CFI = .978, RMSEA = .023 CI [.00, .04] olarak belirlenmiştir. Yapısal modelin veri setine mükemmel uyum sağlaması, ölçme aracının ergenliğin gelişim aşamalarına göre yapısal değişmezliğe sahip olduğunu göstermiştir. Metrik değişmezlik ise $\Delta CFI < .01$ ve $\Delta RMSEA < .015$ ölçütlerine dayalı olarak yapısal ve metrik model karşılaştırılarak test edilmiştir. Analizlerde elde edilen $\Delta CFI = -.007$ ve $\Delta RMSEA = .000$ değerleri, EİZDÖ kısa formunun ergenliğin gelişim aşamalarına göre metrik değişmezliğe sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmada, EİZDÖ kısa formunun cinsiyete (kız, erkek) göre ölçme değişmezliği de incelenmiştir. Cinsiyete dayalı çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, yapısal ve metrik modelin veri setine mükemmel uyum sağladığını göstermiştir. Yapısal ve metrik modele ilişkin uyum iyiliği değerleri sırasıyla $\chi^2(24) = 30.097$, $p > .01$, $\chi^2/sd = 1.672$, CFI = .980, RMSEA = .033 CI [.01, .05] ve $\chi^2(18) = 34.778$, $p > .05$, $\chi^2/sd = 1.449$, CFI = .982, RMSEA = .027 CI [.00, .05] olarak bulunmuştur. Yapısal modelin veri setine mükemmel uyumu, ölçme aracının cinsiyete göre yapısal değişmezliğe sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yapısal model ile metrik model karşılaştırılmasında tespit edilen $\Delta CFI = .002$ ve $\Delta RMSEA = -.006$ değerlerine göre EİZDÖ kısa formunun cinsiyete göre metrik değişmez olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, McGeown ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Zihinsel Dayanıklılık Ölçeği (EİZDÖ) Türkçe'ye uyarlanmış ve 11-18 yaş ortaokul ve lise örneklemünde psikometrik özellikleri incelenmiştir. İki ayrı örneklem grubundan elde edilen verilerin kullanıldığı çalışmada, öncelikle EİZDÖ'nin 18 maddeli altı boyutlu orijinal faktör yapısı test edilmiş, ölçüt-bağıntılı geçerlik ve güvenirlilik düzeyi sınanmıştır. Ayrıca, McGeown ve diğerlerinden alınan uzman görüşü doğrultusunda mevcut çalışmada her bir boyutta o boyutu en iyi temsil eden (o boyutta en yüksek faktör yüküne sahip olan) birer madde seçilerek EİZDÖ'nin tek faktörlü altı maddeli kısa formu oluşturulmuştur. Birinci örneklem grubuna ilişkin veri analizi sonuçları, EİZDÖ'nin orijinal uzun formu ile bu çalışmada oluşturulan kısa formunun faktör yapısının doğrulandığını göstermiştir. Ki-kare fark istatistiği ve model uyum indekslerinin (AIC, BIC ve ECVI) dikkate alındığı modeller arası karşılaştırmada, EİZDÖ'nin kısa formunun uzun forma göre daha güçlü bir psikometrik yapıya sahip olduğu gözlenmiştir. Çalışmada, EİZDÖ uzun ve kısa formu ile Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12; Arslan, 2015; Liebenberg ve diğ., 2015) arasında saptanan anlamlı ilişkiler EİZDÖ'nin ölçüt-bağıntılı geçerliğe sahip olduğunu göstermiştir. EİZDÖ uzun ve kısa formda yer alan maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach alfa katsayıları, hedef ölçme aracının her iki versiyonunun da güvenilir olduğunu göstermiştir. EİZDÖ'nin mevcut araştırmada oluşturulan kısa formunun psikometrik özelliklerinin sağlamlığını test etmek için ikinci bir örneklem

grubundan veri toplanarak çapraz geçerlik ve güvenilirlik çalışması yürütülmüştür. İkinci örneklem grubuna ilişkin veri analizi sonuçları, EİZDÖ'nin tek faktörlü altı maddeli faktör yapısının doğrulandığını, kabul edilebilir iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, mevcut çalışmada, çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, EİZDÖ'nin kısa formunun ergenliğin gelişim aşamalarına (ilk ergenlik, orta ergenlik ve ileri ergenlik) ve cinsiyete göre yapısal ve metrik değişmezliğe sahip olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, tüm bu bulgular, EİZDÖ'nin Türkçe uzun ve kısa formunun ortaokul ve liselerde ergenlerin zihinsel dayanıklılık düzeylerinin ölçümünde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Mevcut çalışmada elde edilen bulguların, McGeown ve diğerlerinin (2018) EİZDÖ'ne ilişkin orijinal ölçek çalışmasında raporladıkları bulgularla tutarlık içerisinde olduğu görülmektedir. Orijinal çalışmada olduğu gibi (i) zorluklarla mücadele etme, (ii) kişilerarası yeteneklere güvenme, (iii) bireysel yeteneklere güvenme, (iv) duyguları kontrol etme, (v) yaşamı kontrol etme ve (vi) kendini adama boyutlarını içeren altı faktörlü ve 18 maddeli orijinal yapının hedef örnekleme doğrulandığı tespit edilmiştir. Orijinal çalışmadaki bulgularla tutarlı bir biçimde, mevcut çalışmada ölçek maddelerinin tümünün ait oldukları örtük yapıları anlamlı bir biçimde temsil ettikleri gözlenmiştir. Mevcut çalışmada, faktör yüklerinin .33 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Nunnally'a (1978) göre kabul edilebilir faktör yüklerini temsil etmektedir. Ayrıca, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyumu değerlendirildiğinde χ^2/sd , CFI, TLI ve RMSEA değerlerinin mükemmel düzeyde olduğu görülmüştür (Çokluk ve diğ., 2010). McGeown ve diğerlerinden (2018) alınan uzman görüşleri ve mevcut çalışmada elde edilen bulgular üzerinden oluşturulan EİZDÖ kısa formunun tek faktörlü altı maddeli yapısının da doğrulayıcı faktör analizinde mükemmel model uyumuna sahip olduğu tespit edilmiştir (Çokluk ve diğ., 2010). Standardize edilmiş faktör yüklerinin tümünün anlamlı ve kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (Nunnally, 1978). Ki-kare fark testi sonuçları ile AIC, BIC ve ECVI değerleri, EİZDÖ'nin kısa formunun daha güçlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir (Byrne, 2010). Orijinal çalışmada, EİZDÖ ile akademik motivasyon ve iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır (McGeown ve diğ., 2018). Mevcut çalışmada, orijinal çalışmayla tutarlı bir biçimde EİZDÖ uzun ve kısa formundan elde edilen toplam puanlar ile ölçüt ölçme aracı (ÇGPSÖ-12; Arslan, 2015; Liebenberg ve diğ., 2015) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı korelasyonlar hesaplanmıştır. Başka bir deyişle, ampirik bulgular EİZDÖ'nin uzun ve kısa formunun hedef örnekleme ölçüt-bağıntılı geçerliğini desteklemiştir. Orijinal çalışmada EİZDÖ'nin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayılarının .70 ve üzerinde olduğu rapor edilirken, mevcut çalışmada iç tutarlık katsayılarının .60 ile .88 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Alanyazında genellikle iç tutarlık katsayısı için .70 ve üzeri değerler ölçüt alınmakla birlikte son yıllarda araştırmacıların .60 ve üzeri değerleri de kabul edilebilir sınırlar içerisine aldığı görülmektedir (Jain ve Angural, 2017). Bu bağlamda, mevcut çalışmada elde edilen bulguların EİZDÖ'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu desteklediği söylenebilir. Bu çalışmada, EİZDÖ'nin uzun ve kısa formuna ilişkin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .85 ve .72 olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre, kısa formun güvenilirlik düzeyinin göreceli olarak düşük olduğu görülmektedir. Alanyazında, kısa formu oluşturulan ölçeklerde madde sayısı uzun forma göre azaldığı için güvenilirlik katsayılarında görülen azalmanın normal bir durum olduğuna işaret edilmektedir (Widaman, Little, Preacher ve Sawalani, 2011). Son olarak, bu çalışmada, çapraz geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ölçme değişmezliği analizlerinden elde edilen bulguların da EİZDÖ'nin kısa formuna ilişkin psikometrik özellikleri desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmada, EİZDÖ'nden elde edilen toplam puanlar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek zihinsel dayanıklılık düzeyi rapor ettiklerini göstermiştir. Green ve Salkind'e (2005) göre, bu bulgunun etki büyüklüğü küçük olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen bu bulgunun, orijinal çalışmada (McGeown ve diğ., 2018) elde edilen bulgularla tutarlık gösterdiği gözlenmiştir. Orijinal çalışmada, 11-18 yaş erkek öğrencilerin bireysel ve kişilerarası yeteneklere güven, kendini adama ve zorluklarla mücadele etme boyutlarında kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları rapor edilmiştir. Alanyazında benzer bir biçimde, çocuklar (St. Clair-Thompson ve diğ., 2017) ve yetişkinlerle (Crust ve diğ., 2014; St Clair-Thompson ve diğ., 2017) gerçekleştirilen zihinsel dayanıklılık araştırmalarında da erkekler lehine daha yüksek puanlar rapor edildiği gözlenmektedir. Mevcut çalışmada, EİZDÖ'nden elde edilen toplam puanlar okul düzeyi açısından karşılaştırıldığında, bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçları, lise öğrencilerinin zihinsel dayanıklılık düzeylerinin ortaokul öğrencilerine göre daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulgunun, küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir (Green ve Salkind, 2005). Araştırmada elde edilen bulgunun, McGeown ve diğerlerinin (2018) orijinal çalışmada rapor ettikleri bulgudan farklılaştığı görülmüştür. Orijinal çalışmada, zihinsel dayanıklılık puanları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada farklılaşan bu bulguya ilişkin yorumlardan biri Türkiye'de yaş ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin daha çok akademik beklenti ve baskı hissetmeleri, bir üst öğrenim kurumuna geçiş sürecinde yüzbinlerce hatta bir milyon üzerinde öğrenci sayısı ile beraber rekabet içeren merkezi sınavlara girmeleri olabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, Aydın ili Efeler ilçesinde merkez ortaokul ve liselerde öğrenim gören 11-18 yaş öğrencilerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Başka bir

ifadeyle, araştırmanın küçük bir ilin merkez ilçesinde gerçekleştirilmiş olması ve öğrencilerin çoğunlukla alt ve orta sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelmelerinin araştırmanın genellenebilirliği açısından önemli bir sınırlılık olduğu söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen bulguların genellenebilirliğini arttırmak için gelecek çalışmalarda farklı bölgelerden ve geniş örneklem gruplarından veri toplanıp ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği test edilebilir. Ayrıca, çapraz geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ölçme değişmezliğinin sadece kısa form üzerinde yürütülmesi, uzun form üzerinde bu çalışmaların gerçekleştirilmemesi bir sınırlılık olarak not edilebilir.

Mevcut araştırmanın belirtilen sınırlılıklara rağmen ulusal alanyazında önemli bir boşluğu doldurduğu ileri sürülebilir. Bu çalışmada Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilen EİZDÖ'nin ulusal alanyazında eğitim ortamlarında zihinsel dayanıklılığı inceleyen araştırmaların önünü açacağı söylenebilir. Mevcut çalışmada, EİZDÖ'nin 18 maddeli orijinal uzun formunun yanı sıra altı maddeli kısa formunun oluşturulmasının çok değişkenli ve boylamsal çalışmalar yürütecek araştırmacılar için daha kısa, ekonomik ve kullanışlı bir ölçme aracı seçeneği sunacağı söylenebilir. Zihinsel dayanıklılık pozitif psikoloji çalışmaları kapsamında ele alınacak kavramlardan biri olabilir. Gelecek çalışmalarda, ergenlerin zihinsel dayanıklılık düzeylerinin çeşitli değişkenler (örn., yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, aile yapısı vb.) açısından incelenmesi ve zihinsel dayanıklılığı etkileyen faktörlerin belirlenmesi okul psikolojik danışmanlarının önleme ve müdahale alanlarını daha çok aydınlatılabilir. Zihinsel dayanıklılık, ortaokul ve lise öğrencilerinin aile, okul ve arkadaş ortamlarında karşılaşabilecekleri muhtemel güçlüklerle başa çıkmalarında ve hedefleri doğrultusunda yaşamlarına devam etmelerinde önemli bir müdahale alanı olabilir. Günümüzde, ergenlerin yüz yüze doğal etkileşimler, ilişkiler ve yaşantılar yerine sanal ortamlarda daha çok zaman geçirmeye başlamaları nedeniyle başa çıkma mekanizmalarının sağlıklı gelişme olasılığı giderek zayıflamaktadır. Bu bağlamda, zihinsel dayanıklılık kavramının çocuk ve ergenlerle yürütülecek araştırmalarda incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, olumsuz ya da zorlayıcı durumlarla bireylerin başa çıkabilmelerinde ve hedeflerine odaklanıp başarılı olabilmelerinde zihinsel dayanıklılık önemli bir psikolojik yapıdır (Gucciardi ve diğ., 2015). Zihinsel dayanıklılık sadece bir başa çıkma becerisi olarak değil aynı zamanda pozitif psikoloji özellikleriyle yakından bağlantılı bir değişken olarak ele alınmaktadır (Connaughton ve diğ., 2008). Zorluklarla mücadele etme, kişilerarası ve bireysel yeteneklere güvenme, duyguları ve yaşamı kontrol etme ve kendini adama gibi özellikleri içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanan zihinsel dayanıklılık son yıllarda ruh sağlığı alanının yanı sıra eğitim ortamlarında da giderek artan bir şekilde çalışılmaya başlanmıştır (McGeown ve diğ., 2018). Okullarda yürütülen ilk çalışmalarda, zihinsel dayanıklılık düzeyinin gerek öğrencilerin bireysel psikolojik uyumları gerekse de okul sonuçları üzerinde önemli etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir (örn., Crust ve diğ., 2014; McGeown ve diğ., 2018; St Clair-Thompson ve diğ., 2015; St Clair-Thompson ve diğ., 2017). Mevcut çalışmada, EİZDÖ'nin 11-18 yaş ergenlerde psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve ulusal alanyazına geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının kazandırılmasının ülkemiz eğitim alanyazınında yeni araştırmaların önünü açacağı söylenebilir. Gelecek çalışmalarda, zihinsel dayanıklılığın öncülleri ve sonuçları 11-18 yaş ergen örneklemelerinde incelenebilir. Araştırmalarda elde edilecek bulgular, zihinsel dayanıklılığı güçlendirmeye yönelik müdahale programlarının şekillendirilmesinde önemli rol oynayabilir. Günlük yaşam ve okul stres faktörleriyle (örn., kişisel/ailevi sorunlar, okul geçişleri, merkezi sınavlar vb.) başa çıkabilmeye zihinsel dayanıklılık uygun bir müdahale alanı olabilir.

Kaynakça/References

- Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. doi: 10.1080/10705510701301834
- Connaughton, D., Hanton, S., Jones, G., & Wadey, R. (2008). Mental toughness research: Key issues in this area. *International Journal of Sport Psychology*, 39(3), 192-204.
- Crust, L., Earle, K., Perry, J., Earle, F., Clough, A., & Clough, P. J. (2014). Mental toughness in higher education: Relationships with achievement and progression in first-year university sports students. *Personality and Individual Differences*, 69, 87-91. doi:10.1016/j.paid.2014.05.016
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Gucciardi, D. F., Hanton, S., Gordon, S., Mallett, C. J., & Temby, P. (2015). The concept of mental toughness: Tests of dimensionality, nomological network, and traitness. *Journal of Personality*, 83(1), 26-44. doi:10.1111/jopy.12079
- Jain, S., & Angural, V. (2017). Use of Cronbach's alpha in dental research. *Medico Research Chronicles*, 4(3), 285-291.
- Jin, L., & Wang, C. D. (2018). International students' attachment and psychological well-being: The mediation role of mental toughness. *Counselling Psychology Quarterly*, 31(1), 59-78. doi:10.1080/09515070.2016.1211510
- Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), e131-e135. doi:10.1007/BF03405676
- McGeown, S. P., St Clair-Thompson, H., & Clough, P. (2016). The study of non-cognitive attributes in education: Proposing the mental toughness framework. *Educational Review*, 68(1), 96-113. doi:10.1080/00131911.2015.1008408
- McGeown, S., St Clair-Thompson, H., & Putwain, D. W. (2018). The development and validation of a Mental Toughness Scale for Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(2), 148-161. doi:10.1177/0734282916673512
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric methods*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Papageorgiou, K. A., Wong, B., & Clough, P. J. (2017). Beyond good and evil: Exploring the mediating role of mental toughness on the Dark Triad of personality traits. *Personality and Individual Differences*, 119, 19-23. doi:10.1016/j.paid.2017.06.031
- Sağkal, A. S. (2019). *Direct and indirect effects of strength-based parenting on adolescents' school outcomes: Exploring the role of mental toughness*. Manuscript submitted for publication.
- Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2019). Strength-based parenting and adolescents' psychological outcomes: The role of mental toughness. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. Advanced online publication. doi:10.1017/jgc.2019.2.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (Çev. Ed. Siyez, D. M.). Ankara: Nobel. (Özgün Çalışma, 2012)

- Sorensen, S., Schofield, G., & Jarden, A. (2016). A systems-approach model of mental toughness: Understanding inputs, processes and outputs. *Psychology*, 7(12), 1402-1423. doi:10.4236/psych.2016.712141
- St Clair-Thompson, H., Bugler, M., Robinson, J., Clough, P., McGeown, S. P., & Perry, J. (2015). Mental toughness in education: Exploring relationships with attainment, attendance, behaviour and peer relationships. *Educational Psychology*, 35(7), 886-907. doi:10.1080/01443410.2014.895294
- St Clair-Thompson, H., Giles, R., McGeown, S. P., Putwain, D., Clough, P., & Perry, J. (2017). Mental toughness and transitions to high school and to undergraduate study. *Educational Psychology*, 37(7), 792-809. doi:10.1080/01443410.2016.1184746
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Widaman, K. F., Little, T. D., Preacher, K. J., & Sawalani, G. M. (2011). On creating and using short form scales in secondary research. In K. H. Trzesniewski, M. Donnellan, & R. E. Lucas (Eds.), *Secondary data analysis: An introduction for psychologists* (pp. 39-61). Washington, DC: American Psychological Association.