

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 50 YIL • YEAR: 2019
ONLINE ISSN: 2147-5202 • PRINT ISSN: 1300-8889



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Journal of Educational Sciences
6 Aylık Hakemli Akademik Dergi / Biannual Peer-Reviewed Academic Journal
Yıl • Year: Haziran • June 2019, Cilt-Sayı • Volume-Issue: 50
Online ISSN: 2147-5202 • Print ISSN: 1300-8889

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi • Owner
Prof. Dr. Erol ÖZVAR (Rektör • Rector)

Derginin Sahibi • Owner of the Journal
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Adına / On behalf of Marmara University, Atatürk
Education Faculty
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, (Dekan • Dean)

Editör • Editor
Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcısı • Assistant Editor
Yrd. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Yayın Kurulu • Editorial Board*

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Prof. Dr. Dalila LINO, Polytechnic Institute of Lisbon, PORTEKİZ
Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Michael DAY, Roehampton University, İNGİLTERE	Doç. Dr. Nesrin ÖZDENER, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Prof. Dr. Elena Gomez PARRA, University of Cordoba, İSPANYA
Doç. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Prof. Dr. Katerina PLAKITSI, University of Ioannina, YUNANİSTAN
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Prof. Dr. Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA
Prof. Dr. David T. HANSEN, Columbia University, AMERİKA	Prof. Dr. Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA
Prof. Dr. Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR	Prof. Dr. Mesut ŞEN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Gabriela KELEMEN, University of Aurel Arad Vlaicu, ROMANYA	Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Prof. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Gregory James LIGHT, Northwestern University, AMERİKA	Prof. Dr. Kaya YILMAZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Makale Düzenleme • Editing Articles
Arş. Gör. Hatice Pınar KEMAHLI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Arş. Gör. Mustafa DERVİŞOĞULLARI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Arş. Gör. Mehmet UĞUZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

İngilizce Düzenleme • Language Review
Arş. Gör. Mustafa DERVİŞOĞULLARI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Arş. Gör. Gökçen Seyra ÇAKIR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Web Düzenleme • Web Entry
Arş. Gör. İsmail KARSANTIK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÜRKİYE

Marmara Üniversitesi Yayinevi • Marmara University Press
Adres • Address: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 348 43 79 **Faks • Fax:** +90 (216) 348 43 79
E-posta • E-mail: yayinevi@marmara.edu.tr

İletişim Bilgileri • Contact Details
Adres • Address: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 345 90 90 **Faks • Fax:** +90 (216) 338 80 60
E-posta: aef@marmara.edu.tr

Dizinleme Bilgileri • Abstracting & Indexing

EBSCO, DOAJ (Directory of Open Access Journals), ULRICHSWEB (Global Serials Directory), Citefactor, ResearchBib, InfoBase, Crossref, TÜBİTAK Ulakbim Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Türk Eğitim İndeksi, Arastirmax, Pegem.Net Eğitim Bilimleri İndeksi, Sobider Sosyal Bilimler İndeksi

* Soyadına göre alfabetik sırayla / In alphabetical order by surname

İçindekiler / Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

- 3-6 yaş arası çocukların temel matematiksel kavram gelişimlerinin incelenmesi
Analysis of mathematical concept development in 3-6 years old children
Cemil İNAN, Serdar ERKUŞ 1
- Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Okuma Motivasyonu
Üzerindeki Etkisinde Sınıf Düzeyinin ve Cinsiyetin Rolü
The Role of Grade Level and Gender on Reading Motivation of Metacognitive Reading
Strategies of Prospective Turkish Teachers
Yasemin BAKİ..... 15
- İnsan Sermayesi ile Kurumsal İtibar, İşe Sargınlık ve Okuldan Ayrılma Niyeti Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi
An Analysis of the Relationship Between Human Capital and Corporate Reputation, Job
Involvement and Intent to Leave School
Selçuk DEMİR 43
- Kademeler Arası Geçiş ve Sınav Sisteminde Yapılan Değişikliklere İlişkin Okul
Yöneticilerinin Görüşleri
School Administrators' Opinions Regarding the Changes in the Transition between
Grades and Examination System in Turkey
Mesut DEMİRBILEK, A. Faruk LEVENT 57
- Annelerinin Görüşlerine Göre DEHB Tanılı Çocukların Okullarda Karşılaştıkları Sorunlar
Problems Faced by Children Diagnosed with ADHD at the Schools According to the
Views of Mothers
Elifcan DİDİN, Aysel KÖKSAL AKYOL 80
- İlkokul Öğretmenlerinin Matematiksel Oyunların Matematik Derslerinde Kullanılması
Süreçlerine İlişkin Görüşleri
Opinions of Primary School Teachers about the Process of Using Mathematical Games
in Mathematics Lessons
Zeynep DOĞAN, Damla SÖNMEZ 96

Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Adaptation of Social Emotional Competency Questionnaire (SECQ) Into Turkish: Validity And Reliability Study Halil EKŞİ, Elif TUNCER, Akif AVCU	109
Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinliklerin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Farkındalığı, Çevre Davranışı ve Çevre Eğitimine İlişkin Özyeterliklerine Etkisi The Effect of Active Learning Based Activities on the Pre-School Teacher Candidates' Environmental Ethics Awareness, Environmental Behavior and Self Efficacy Related to Environmental Education Gülfem MUŞLU KAYGISIZ, Elif BENZER, Canan DİLEK EREN	125
Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü, Güç Algısı ve Karar Verme İlişkisi Üzerine Bir Araştırma A Research on Organizational Culture, Power Perception and Decision Making in Educational Institutions Cem Harun MEYDAN, Okan YAŞAR	142
Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının DEMATEL ve Analitik Ağ Süreci Yöntemleri Kullanılarak Değerlendirilmesi Evaluation of the Problems of Turkish Education System by Using DEMATEL and Analytic Network Process Methods Ali ÖZDEMİR, Meral TOPAL	160
Fakülte Ölçekli Sanat Eğitiminde Üç Boyutlu Heykel Çalışmaları ve Yeni Eğilimler Three-Dimensional Sculpture Studies and New Trends at The Faculty Scale Art Education Elçin ŞENER, Tayfun AKKAYA	185
Akran Değerlendirmenin Öğretmen Adaylarının Mesleki Bilgi ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi Investigating the Effect of Peer Assessment on Preservice Teachers' to Professional Knowledge and Skills Vural TÜNKLER	206

3-6 Yaş Arası Çocukların Temel Matematiksel Kavram Gelişimlerinin İncelenmesi*

Analysis of Mathematical Concept Development in 3-6 Years Old Children

Cemil İNAN**
Serdar ERKUŞ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, 3-6 yaş arası çocukların temel matematiksel kavram gelişimlerini incelemektir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan ve okul öncesi eğitimi almakta olan 3-6 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 114 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların temel matematiksel kavram gelişim düzeylerini belirlemek için görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bire bir eşleştirme, karşılaştırma ve uzaysal-mekânsal algı kavramaları üç yaşından; sınıflandırma ve geometrik şekiller kavramları dört yaşından; sıralama ve örüntü kavramları beş yaşından; ölçme kavramı ise altı yaşından itibaren çocuklarda gelişme gösterdiği görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Matematik eğitimi, temel matematiksel kavramlar, okul öncesi dönem.

Abstract

The present study aimed to investigate basic mathematical concept development among 3-6 years old children. The population of the study included children between the ages of 3 and 6 attending preschool education during the 2017-2018 academic year and living at Diyarbakır province urban center. The study sample included 114 children selected with the maximum diversity sampling

* Bu araştırma 28 Nisan – 01 Mayıs 2018 tarihleri arasında düzenlenen III. INES Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr Öğretim Üyesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Diyarbakır, E-posta: cinan@dicle.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0329-605X>

*** Öğretmen, Ekince İlkokulu, Diyarbakır, E-posta: serdarkerkuss@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5159-0248>

method. The interview technique was used to determine the basic mathematical concept development in children. Percentage and frequency analysis were conducted on the data collected in the study. The present study findings demonstrated that one-to-one pairing, comparison and spatial perceptions developed starting from the age of three, classification and geometric shape concepts developed starting from the age of four, order and pattern concepts developed starting from the age of five, and measurement concept developed starting from the age of six.

Keywords: Mathematics education, basic mathematical concepts, preschool period.

Giriş

Eğitim, anne karnında başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte kişinin olgunlaşmasına paralel bir şekilde ortaya çıkan kritik evreler bulunmaktadır. Okul öncesi olarak tanımlanan ilk altı yıl, insan gelişimi açısından önemli kabul edilmektedir. (Aslanargun ve Tapan, 2011; Kıvılcım ve Mertoğlu, 2017). Erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışlar, bilgiler ve beceriler bireyin gelecekteki yaşamının temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuklar hızlı bir değişim ve gelişim içindedirler ve öğrenmeleri oldukça hızlıdır (Cole ve Cole, 2001; Akt. Çelik ve Kandır, 2013). Aynı şekilde matematiğin gelişim temellerinin büyük bir kısmı da, çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi yaşamlarının ilk yıllarında atılmaktadır (Brewer, 2001; Brown, Molfese, ve Molfese, 2008; Clements ve Sarama, 2007; Çelik, 2017). Matematik ve diğer bilimlerin anlaşılmasında gerekli olan temel becerilerin bu dönemde kazandırılması, çocuğun daha sonraki okul yaşantısında gerekli olan matematik bilgi ve kavramlarının temelini oluşturmaktadır (Erdoğan ve Baran, 2003). Çocukların formal olarak matematik öğretimi ile karşılaştıkları ilköğretim dönemini kapsayan yıllarda, çocukların matematikten korkmamaları, matematiğe karşı pozitif tutum geliştirip matematiği sevmeleri ve matematik öğretiminden heyecan duymaları, okul öncesindeki matematik yaşantılarıyla doğrudan ilişkilidir. Çünkü okul öncesi yıllar birçok matematiksel kavramın temellerinin atıldığı hassas yıllar olarak nitelendirilmektedir (Oktaç, 2000). Çocuklar bu dönemden itibaren günlük yaşamlarında matematikle alakalı birçok temel kavramla karşılaşır, bu temel kavramları öğrenmektedirler. Ayrıca, çocukların formal olmayan yollar ile başarısızlık korkusu hissetmeden öğrendikleri bu temel kavramlar, ileriki eğitim yaşantılarında öğrenecekleri daha karmaşık kavramların temelini oluşturmaktadır (Charlesworth ve Lind, 1990; Akt. Aktaş-Arnas, Sığirtmaç ve Gül, 2003).

Çocuklar yeni kazandıkları bilişsel becerileri kavramsal olarak harekete geçirebilme özelliğine sahiptirler. Ayrıca çocukların gelişimsel kapasitesi algısal kavramsal değişime doğrudur. Çocuklar akıl yürütme becerilerini kullanıp kavramsal analizlerde bulunabilmektedirler. Yapılan bu analizler çocukların yeni kavramlar öğrenmesini sağlamaktadır. Çocuklardaki kavram oluşturma becerisi dört yaşından itibaren gelişme göstermektedir. Kavramların oluşumu için nesne ve olayların özelliklerine dikkat edilmesi ve bu özelliklerin birbirlerinden ayırt edilebilmesi gerekmektedir. Kavram gelişimi ve temsili yetkinliğin gelişmesi bir dizi özel bilişsel süreci içermektedir. Bu özel bilişsel süreçlere örnek vermek gerekirse; benzerlik ve farklılıkları algılama veya bulma, sıraya dizme, bir dizi boyuta göre sınıflama, genelleme, bir grubun örneklerini sayma, sınıf içirme gösterilebilir (Üstün ve Akman, 2003).

Matematiği öğrenme, kavram gelişimiyle ilgidir ve çocukların yaşadıkları somut deneyimler ile yakından ilişkilidir. Betimleme, örüntüleme, kıyaslama, eşitleme, sınıflama, gözleme, sıralama, ölçme, semboller kullanma yani, grafik çizme, rakam tanıma ve yazma gibi konular çocukların gelecekte matematiği anlayarak öğrenmelerine yardım ederek onların kavramları anlamalarını sağlamaktadırlar (Akman, Yükselen ve Uyanık, 2000). Matematik ile ilgili kavramlar çok çeşitlidir; sayma, toplama, çıkarma, çarpma, bölme, kümeler, numaralar gibi sayılarla ilgili temel kavramların yanında; uzunluk, hacim, ağırlık, şekil vb. kavramlar çocuğun gelişimsel özelliğine bağlı olarak doğumdan itibaren zaman içerisinde farklı süreçlerden geçerek çocuk tarafından öğrenilmeye başlanır (Yıldız, 2002). Okul öncesi dönemde matematik; sayı sayma, şekil, ölçme, zaman ve mekân vb. kavramlardan oluşmaktadır. Bu kavramlar ile çocuğun zihinsel süreçleri gelişmekte olup, matematik eğitiminin temelleri oluşmaktadır. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren dünyayı tanıma amacı içinde bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çocuk dünyaya geldiği andan itibaren çevresindeki nesnelere içgüdüsel bir şekilde karıştırarak, düzenleyerek, karşılaştırmalar yaparak ve sorular sorarak farklı kavramları anlamaya çalışır. Çocuklar için her kavram daha sonra öğreneceği başka yeni bir kavrama ulaşmak için kullandığı bir araçtır. Çocukların büyük çoğunluğu çevresinden öğrendiği bilgiler ile matematiğin yaşam için ne denli önemli bir şey olduğunu fark etmeye başlamaktadırlar (Erdoğan ve Baran, 2003; Maxim, 1989;).

Çocukların matematiksel kavramları nasıl ve ne zaman tanıdıklarını, hangi yaş grubunda neleri öğrenebileceklerini, hangi matematiksel becerileri geliştirebileceklerini iyi bilen öğretmenler, en üst düzeyde çocukların matematik öğrenimlerinin gerçekleşmesi için gerekli olan öğrenme ortamını, hangi çocuk için ne tür bir öğretim şekli seçilmesi gerektiğini ve çocukların hangi seviyelere kadar ilerleyebileceklerini daha iyi bilirler. Bunun yanında öğretmenler, matematik öğretimi için daha etkili eğitsel kararlar alabilirler. Bundan dolayı okul öncesi öğretmenleri için çocukların matematiksel kavram gelişimleri ile ilgili bilgi sahibi olmak oldukça önem arz etmektedir (Baldu, 2010).

Çocukların matematiksel kavram gelişimlerinde yaş önemli bir faktördür (Yılmaz, 2015). Alanyazın incelendiği zaman, yaşa bağlı olarak çocukların matematiksel kavramlarının gelişme gösterdiğini ortaya çıkaran birçok çalışma olduğu görülmektedir (Aktaş-Arnas vd., 2003; Aktaş-Arnas vd., 2004; Aunio vd., 2015; Avcı ve Dere, 2002; Bruce ve Threlfall, 2004; Bukatko ve Daehler, 2001; Ford ve Chew, 1991; Geist, 2009; Güven ve Oktay 1999; Jordan vd., 2006; Metin, 1992; Seo ve Ginsburg, 2004; Sperry-Smith, 2001; Ömerciklioğlu, 2006; Olkun vd., 2013; Wadsworth, 2004; Yılmaz, 2015). Çocuklar ilk matematiksel kavramları öğrendiği okul öncesi dönemde, bu kavramları doğru bir şekilde kavrayabilir ve öğrenmelerini de bunlar üzerine inşa edilebilirse, öğrencilerin matematiğe karşı algıları olumlu yönde gelişme gösterecek ve başarıları da bunun arkasından gelecektir. Bu doğrultuda bakıldığında, okul öncesi dönemde matematiksel kavram gelişimi çocukların ileriki yıllardaki matematik başarıları için önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışmada 3-6 yaş aralığındaki çocukların matematik ile ilgili temel kavramların (Bire bir eşleştirme, sınıflandırma, karşılaştırma, sıralama, örüntü, geometrik şekilleri tanıma,

uzaysal-mekânsal algı, ölçme) gelişimini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

3-6 yaş arası çocukların temel matematiksel kavram gelişimlerinin incelenmesine yönelik olan bu çalışmada özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Özel durum çalışması, özel bir durum üzerine yoğunlaşmayı sağlayarak; çok ince ayrıntıların, sebep-sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkileri cinsinden açıklanabilmesine olanak tanıyan bir araştırma yöntemidir (Çepni, 2009). Araştırmada yanıt aranan soruların çözümü için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2009).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde bulunan ve okul öncesi eğitimi almakta olan 3-6 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, görel olarak küçük bir örneklem grubu oluşturup bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en yüksek derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın örneklemini 114 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklara ait betimsel bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Yaş Göre Dağılımı

Yaşlar	Toplam	
	N	Yüzde (%)
3 yaş	26	22,81
4 yaş	31	27,19
5 yaş	34	29,83
6 yaş	23	20,17
Toplam	114	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çocukların 26’sı (% 22,81) üç yaşında, 31’i (% 27,19) dört yaşında, 34’ü (% 29,83) beş yaşında ve 23’ü (% 20,17) altı yaşındadır.

Veri toplama aracı

Öğrencilerin temel matematiksel kavram gelişimlerini ölçmek amacıyla sekiz farklı etkinlik sorusu hazırlanmıştır. Öğrencilere sorulan etkinlik soruları açık ve anlaşılır olup geçerlik

boyutunda iki uzman tarafından incelenmiştir. Araştırmada kullanılan etkinlikler ve bu etkinlikler ile ölçmek istenilen kavramlar aşağıda verilmiştir.

Etkinlik 1: Çocuğun önüne dört plastik bardak ve dört çay kaşığı bırakılır. Ardından çocuğa “Her bardağa bir çay kaşığı bırakır mısın?” sorusu sorulur. (Bire bir eşleştirme kavramı)

Etkinlik 2: Çocuğun önüne karışık bir şekilde 3 kalem, 3 silgi ve 3 defter bırakılır. Ardından çocuğa “Kalemleri bir tarafa, silgileri bir tarafa ve defterleri bir tarafa olacak şekilde ayırır mısın?” sorusu sorulur. (Sınıflandırma/Gruplandırma kavramı)

Etkinlik 3: Çocuğun önüne boyları birbirinden farklı dört adet oyuncak bırakılır. Ardından çocuğa “Bu dört oyuncaktan en uzun olanını gösterir misin?” sorusu sorulur. (Karşılaştırma kavramı)

Etkinlik 4: Çocuğun önüne boyları bir birinden farklı 4 adet çubuk bırakılır. Ardından çocuğa “Bu dört çubuğu büyükten küçüğe doğru sıralar mısın?” sorusu sorulur. (Sıralama kavramı)

Etkinlik 5: Çocuğun önüne üçgen, kare, dikdörtgen ve daire şekilleri bırakılır. Ardından çocuğa “Bu geometrik şekillerin isimlerini söyler misin?” sorusu sorulur. (Geometrik şekiller kavramı)

Etkinlik 6: Çocuğun önüne kırmızı top, sarı top, mavi top, kırmızı top, sarı top, mavi top şeklinde sıralanmış bir örüntü bırakılır. Ardından çocuğa “Bu örüntünün hangi renk top ile devam ettiğini gösterir misin?” sorusu sorulur. (Örüntü kavramı)

Etkinlik 7: Bir masanın altına defter, yanına kalem ve üstüne de kitap bırakılır. Ardından çocuğa “Defterin, kalemin ve kitabın masanın neresinde olduğunu (Arkasında, önünde, yanında, altında, üstünde vb.) söyler misin?” sorusu sorulur. (Uzaysal-mekânsal algılama kavramı)

Etkinlik 8: Çocuğun önüne bir masa ve bir kalem bırakılır. Ardından çocuğa “Bu kalem ile masanın kaç kalem uzunluğunda olduğunu ölçer misin?” sorusu sorulur. (Ölçme kavramı)

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanması için her bir öğrenci ile ayrı ayrı 15-20 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler video kaydı alınarak yapılmıştır. Çocukların etkinliklerdeki sorulan soruları tek tek yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin yaşları göz önüne alındığında, yabancı bir kişi tarafından görüşme yapıldığı takdirde öğrencilerde stres, kaygı ve heyecan oluşabileceği ya da etkinlik sorularını bilmelerine rağmen sorulara cevap vermek istememeleri ihtimaline karşı, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğrencilere uygulanacak olan etkinliklerin öğretmenleri tarafından uygulanması araştırmacılar tarafından uygun görülmüştür. Görüşme esnasında öğrenciler hiçbir şekilde yönlendirilmemiştir. Verilerin analizi sırasında öncelikle çocuklara sorulan sorular doğru-yanlış şeklinde kodlanmış ve her doğru cevap için 1, her yanlış cevap için ise 0 puan verilmiştir. Ardından verilerin frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde ve bulguların sunumunda araştırma problemleri dikkate alınarak tablolaştırma tercih edilmiştir.

Bulgular

3-6 yaş aralığındaki çocukların “Bire bir eşleştirme” kavramına ilişkin olarak yapılan “Etkinlik 1” sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

3-6 Yaş Aralığındaki Çocukların “Bir Eşleştirme” Kavramına İlişkin Sorulan Etkinlik Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Toplam	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
3 yaş	19	73,08	7	26,92	26	100
4 yaş	29	93,55	2	6,45	31	100
5 yaş	34	100	0	0	34	100
6 yaş	23	100	0	0	23	100

Tablo 2 incelendiğinde, üç yaşındaki çocukların 19’u (% 73,08) doğru, 7’si (% 26,92) yanlış; dört yaşındaki çocukların 29’u (% 93,55) doğru, 2’si (% 6,45) yanlış; beş yaşındaki çocukların 34’ü (% 100) ve altı yaşındaki çocukların 23’ü (% 100) doğru yanıt verdikleri görülmektedir.

3-6 yaş aralığındaki çocukların “Sınıflandırma” kavramına ilişkin olarak yapılan “Etkinlik 2” sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

3-6 Yaş Aralığındaki Çocukların “Sınıflandırma” Kavramına İlişkin Sorulan Etkinlik Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Toplam	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
3 yaş	7	26,92	19	73,08	26	100
4 yaş	23	74,19	8	25,81	31	100
5 yaş	31	91,18	3	8,82	34	100
6 yaş	23	100	0	100	23	100

Tablo 3 incelendiğinde, üç yaşındaki çocukların 7’si (% 26,92) doğru, 19’u (% 73,08) yanlış; dört yaşındaki çocukların 23’ü (% 74,19) doğru, 8’i (% 25,81) yanlış; beş yaşındaki çocukların 31’i (% 91,18) doğru, 3’ü (% 8,82) yanlış; altı yaşındaki çocukların 23’ü (% 100) doğru yanıt verdikleri görülmektedir.

3-6 yaş aralığındaki çocukların “Karşılaştırma” kavramına ilişkin olarak yapılan “Etkinlik 3” sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

3-6 Yaş Aralığındaki Çocukların “Karşılaştırma” Kavramına İlişkin Sorulan Etkinlik Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Toplam	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
3 yaş	18	69,23	8	30,77	26	100
4 yaş	28	90,32	3	9,68	31	100
5 yaş	34	100	0	0	34	100
6 yaş	23	100	0	0	23	100

Tablo 4 incelendiğinde, üç yaşındaki çocukların 18’i (% 69,23) doğru, 8’i (% 30,77) yanlış; dört yaşındaki çocukların 28’i (% 90,32) doğru, 3’ü (% 9,68) yanlış; beş yaşındaki çocukların 34’ü (% 100) doğru ve altı yaşındaki çocukların 23’ü (% 100) doğru yanıt verdikleri görülmektedir.

3-6 yaş aralığındaki çocukların “Sıralama” kavramına ilişkin olarak yapılan “Etkinlik 4” sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

3-6 Yaş Aralığındaki Çocukların “Sıralama” Kavramına İlişkin Sorulan Etkinlik Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Toplam	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
3 yaş	2	7,69	24	92,31	26	100
4 yaş	10	32,26	21	67,74	31	100
5 yaş	25	73,53	9	26,47	34	100
6 yaş	21	91,30	2	8,70	23	100

Tablo 5 incelendiğinde, üç yaşındaki çocukların 2’si (% 7,69) doğru, 24’ü (% 92,31) yanlış; dört yaşındaki çocukların 10’u (% 32,26) doğru, 21’i (% 67,74) yanlış; beş yaşındaki çocukların 25’i (% 73,53) doğru, 9’u (% 26,47) yanlış; altı yaşındaki çocukların 21’i (% 91,30) doğru, 2’si (% 8,70) yanlış yanıt verdikleri görülmektedir.

3-6 yaş aralığındaki çocukların “Geometrik şekiller” kavramına ilişkin olarak yapılan “Etkinlik 5” sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

3-6 Yaş Aralığındaki Çocukların “Geometrik Şekilleri” Kavramına İlişkin Sorulan Etkinlik Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Toplam	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
3 yaş	8	30,77	18	69,23	26	100
4 yaş	23	74,19	8	25,81	31	100
5 yaş	29	85,29	5	14,71	34	100
6 yaş	21	91,30	2	8,7	23	100

Tablo 6 incelendiğinde, üç yaşındaki çocukların 8'i (% 30,77) doğru, 18'i (% 69,23) yanlış; dört yaşındaki çocukların 23'ü (% 74,19) doğru, 8'i (% 25,81) yanlış; beş yaşındaki çocukların 29'u (% 85,29) doğru, 5'i (% 14,71) yanlış; altı yaşındaki çocukların 21'i (% 91,30) doğru, 2'si (% 8,7) yanlış yanıt verdikleri görülmektedir.

3-6 yaş aralığındaki çocukların "Örüntü" kavramına ilişkin olarak yapılan "Etkinlik 6" sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

3-6 Yaş Aralığındaki Çocukların "Örüntü" Kavramına İlişkin Sorulan Etkinlik Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Toplam	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
3 yaş	2	7,69	24	92,31	26	100
4 yaş	9	29,03	22	70,97	31	100
5 yaş	22	64,71	12	35,29	34	100
6 yaş	17	73,91	6	26,09	23	100

Tablo 7 incelendiğinde, üç yaşındaki çocukların 2'si (% 7,69) doğru, 24'ü (% 92,31) yanlış; dört yaşındaki çocukların 9'u (% 29,03) doğru, 22'i (% 70,97) yanlış; beş yaşındaki çocukların 22'si (% 64,71) doğru, 12'si (% 35,29) yanlış; altı yaşındaki çocukların 17'si (% 73,91) doğru, 6'sı (% 26,09) yanlış yanıt verdikleri görülmektedir.

3-6 yaş aralığındaki çocukların "Uzaysal-mekânsal algı" kavramına ilişkin olarak yapılan "Etkinlik-7" verdikleri yanıtlar tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

3-6 Yaş Aralığındaki Çocukların "Uzaysal-Mekânsal Algı" Kavramına İlişkin Sorulan Etkinlik Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Toplam	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
3 yaş	17	65,38	9	31,62	26	100
4 yaş	28	90,32	3	9,68	31	100
5 yaş	34	100	0	0	34	100
6 yaş	23	100	0	0	23	100

Tablo 8 incelendiğinde, üç yaşındaki çocukların 17'si (% 65,38) doğru, 9'u (% 31,62) yanlış; dört yaşındaki çocukların 28'i (% 90,32) doğru, 3'ü (% 9,68) yanlış; beş yaşındaki çocukların 34'ü (% 100) ve altı yaşındaki çocukların 23'ü (% 100) doğru yanıt verdikleri görülmektedir.

3-6 yaş aralığındaki çocukların "Ölçme" kavramına ilişkin olarak yapılan "Etkinlik 8" sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

3-6 Yaş Aralığındaki Çocukların “Ölçme” Kavramına İlişkin Sorulan Etkinlik Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Toplam	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
3 yaş	0	0	26	100	26	100
4 yaş	4	12,90	27	87,10	31	100
5 yaş	17	50,00	17	50,00	34	100
6 yaş	18	78,26	5	21,74	23	100

Tablo 9 incelendiğinde, üç yaşındaki çocukların 26’sı (% 100) yanlış; dört yaşındaki çocukların 4’ü (% 12,90) doğru, 27’si (% 87,10) yanlış; beş yaşındaki çocukların 17’si (% 50,00) doğru, 17’si (% 50,00) yanlış; altı yaşındaki çocukların 18’i (% 78,26) doğru, 5’i (% 21,74) yanlış yanıt verdikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve sonuç

3-6 yaş arasındaki çocukların temel matematiksel kavram gelişimlerinin incelemesine yönelik yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

“Bire bir eşleştirme” kavramı üç yaşındaki çocuklarda % 73,08, dört yaşındaki çocuklarda % 93,55, beş ve altı yaşındaki çocuklarda % 100 oranında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre üç yaşından itibaren çocuklarda “Bire bir eşleştirme” kavramının büyük ölçüde gelişme gösterdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde; Lovell (1971) yapmış olduğu çalışmasında üç yaşındaki çocukların bire bir eşleştirme yapabildiklerini belirtmiştir. Miller ve West (1976) yapmış oldukları çalışmalarında çocuklarda bir-iki yaşından itibaren eşleştirme becerisinin gözlenmeye başladığını, üç-dört yaş civarında ise bire bir eşleştirme becerisine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Karataş (1996) yaptığı çalışmasında eşleştirme becerilerinde dört-altı yaşlarındaki çocuklarını hepsinin %100 başarılı olduklarını belirtmiştir. Bukatko ve Daehler (2001) yapmış oldukları çalışmalarında üç-dört yaşlarındaki çocukların bir bana bir sana şeklinde bire bir eşleştirme yapabildiklerini, dört yaşından sonra ise daha ileri seviyedeki eşleştirme işlemlerini yapabildiklerini belirtmişlerdir. Dönmez ve diğerleri (2000) yapmış oldukları çalışmalarında çocukların iki-iki buçuk yaşları civarında nesnelere tek bir özelliğine göre eşleştirme yapmaya başladığını ve ayrıca çocukların beş-altı yaşları civarına ulaştıklarında ise artık nesnelere daha farklı özelliklerine göre eşleştirme yapabildiklerini belirtmişlerdir. Akuyusal-Aydoğan ve Şen (2011) ise yapmış oldukları çalışmalarında altı yaşındaki çocukların kavram eğitimi ile ilgili bir deney çalışması yapmıştır. Yapmış olduğu deney çalışması öncesi kontrol ve deney grubunda bulunan altı yaşındaki çocukların iki kümeyi tanıyıp eşleştirmede oldukça zorlandıklarını, ancak kavram eğitimi alan çocukların uygulama sonrası eşleştirme yapmada daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

“Sınıflandırma” kavramı üç yaşındaki çocuklarda % 26,92, dört yaşındaki çocuklarda % 74,19, beş yaşındaki çocuklarda % 91,18 ve altı yaşındaki çocuklarda % 100 oranında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre “Sınıflandırma” kavramının üç yaşındaki çocuklarda görülmesine rağmen dört yaşından itibaren daha fazla gelişme gösterdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde; Ford ve Chew (1991) yapmış oldukları çalışmalarında çocukların dört yaşından itibaren “Sınıflandırma” kavramı kullandıklarını belirtmişlerdir. Cantekin ve diğerleri (2000) yapmış oldukları çalışmalarında çocukların dört-beş yaş civarında basit sınıflandırma becerisi gösterebileceğini belirtmişlerdir. Bukatko ve Daehler (2001) ise yapmış oldukları çalışmalarında, çocukların yaklaşık olarak iki-üç yaşlarından itibaren temel sınıfsal ilişkilere ve konuya göre gruplama yapabildiklerini belirtmiştir.

“Karşılaştırma” kavramı üç yaşındaki çocuklarda % 69,23, dört yaşındaki çocuklarda % 90,32, beş ve altı yaşındaki çocuklarda % 100 oranında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre üç yaşından itibaren çocuklarda “Karşılaştırma” kavramının büyük ölçüde gelişme gösterdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde; Geist (2009) de yapmış olduğu çalışmada, üç yaş civarındaki çocukların büyük, küçük, hızlı, yavaş, uzun, kısa, hafif, ağır vb. karşılaştırma bildiren kavramları kullanabildiklerini belirtmiştir.

“Sıralama” kavramının üç yaşındaki çocuklarda % 7,69 ve dört yaşındaki çocuklarda % 32,26, beş yaşındaki çocuklarda % 73,53 ve altı yaşındaki çocuklarda 91,30 seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre “Sıralama” kavramının üç ve dört yaşındaki çocuklarda görülmesine rağmen beş yaşından itibaren daha fazla gelişme gösterdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde; Piaget, değişik uzunluklardaki on adet çubuğu çocuklara vermiş ve bu çubukları uzunluklarına göre sıralamalarını istemiştir. Piaget’in yaptığı çalışmada üç-dört yaşındaki çocuklar çubukları rastgele sıralamışlar, dört-beş yaşındaki çocuklar deneme yanılma yöntemi ile sıralama yapmışlar ve beş-altı yaşındaki çocuklar ise çubukları merdiven basamağı gibi sıraya dizmişlerdir (Aktaş-Arnas, 2004; Sperry-Smith, 2001). Altun ve Kırçal (1998) ise yapmış oldukları çalışmalarında, çocukların farklı boylardaki çubukları ve farklı büyüklüklerdeki düzgün altıgenleri büyükten küçüğe doğru sıraya dizmeleri istemiştir. Yaptığı araştırma sonucunda dört yaşındaki çocuklarda sıralama becerisinin gelişme gösterdiğini ve beş-altı yaşlarında % 70 düzeyine çıktığı sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Güleç, 2015).

“Geometrik şekiller” kavramı üç yaşındaki çocuklarda % 30,77 gibi düşük bir seviyede olmasına rağmen, dört yaşındaki çocuklarda % 74,19, beş yaşındaki çocuklarda % 85,29 ve altı yaşındaki çocuklarda % 91,30 gibi yüksek bir seviyede olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre üç yaşından itibaren çocuklarda “Geometrik şekiller” kavramı görülmesine rağmen dört yaşından itibaren bu kavramın daha fazla gelişme gösterdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde; Kraner (1977) yapmış olduğu çalışmada çocukların dört-beş yaşları civarında daire şeklini öğrendiğini, dikdörtgen şeklini ise; yaklaşık olarak üç-beş yaşlarında öğrendiklerini belirtmiştir (Akt. Kesicioğlu, Alisinanoğlu ve Tuncer, 2011). Hannibal (1999) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönemindeki çocukların üçgen, kare, dikdörtgen, daire vb. temel geometrik şekilleri tanıyıp adlarını bildiklerini, ancak bu geometrik şekillerin özelliklerini bilmediklerini ve çocukların yaklaşık olarak beş yaşına geldiklerinde kare ve dikdörtgeni birbirinden ayırt

edebildiklerini belirtmiştir. Sarama ve Clements (2009) yapmış oldukları çalışmalarında üç yaşındaki çocukların geometrik cisimlerden üçgen, kare ve daire adlarını % 60 oranında doğru adlandırdıklarını belirtmişlerdir. Aktaş (2002) ise yapmış olduğu çalışmada, çocukların temel geometrik şekillerin adlarını işlem öncesi dönemin sonlarına doğru öğrendiklerini ve bu dönemde çocukların önce daire, kare ve üçgen daha sonra da dikdörtgen ve elips şekillerini öğrendiklerini belirtmiştir.

“Örüntü” kavramı üç yaşındaki çocuklarda % 7,69, dört yaşındaki çocuklarda % 29,03, beş yaşındaki çocuklarda % 64,71 ve altı yaşındaki çocuklarda % 73,91 oranında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Örüntü” kavramının üç ve dört yaşındaki çocuklarda görülmesine rağmen beş yaşından itibaren daha fazla gelişme gösterdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde; Seo ve Ginsburg (2004) da yapmış oldukları çalışmalarında yaklaşık olarak dört-beş yaşlarındaki çocukların örüntüleri farkına varma, tanımlama, ekleme/devam ettirme ve üretme olmak üzere dört aşamada yapabildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

“Uzaysal-mekânsal algı” kavramı üç yaşındaki çocuklarda % 65,38, dört yaşındaki çocuklarda % 90,32, beş ve altı yaşındaki çocuklarda % 100 oranında olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre üç yaşından itibaren çocuklarda “Uzaysal – mekânsal algı” kavramının gelişme gösterdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde; Geist (2009) de yapmış olduğu çalışmada üç yaşındaki çocukların altında, üstünde, arkasında, yanında, içinde vb. uzaysal/mekânsal algıyı temsil eden kavramlar arasındaki bağlantıyı kurabildiklerini belirtmiştir. Avcı ve Dere (2002) yapmış oldukları çalışmalarında çocukların altında, üstünde, önünde, arkasında, yanında, yakınında, uzağında gibi uzaysal/mekânsal algıyı temsil eden kavramların okul öncesi yılları boyunca kazanıldığını belirtmişlerdir. Aktaş (2002) ise yapmış olduğu çalışmada çocukların dört yaşından itibaren açık, kapalı, içinde, dışında gibi konum bildiren kavramları algılanmaya başladıklarını belirtmiştir.

“Ölçme” kavramı üç yaşındaki çocuklarda % 0, dört yaşındaki çocuklarda % 12,90, beş yaşındaki çocuklarda % 50,00 ve altı yaşındaki çocuklarda % 78,26 oranında olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre üç yaşındaki çocuklarda “Ölçme” kavramının hiç görülmediği, dört ve beş yaşındaki çocuklarda “Ölçme” kavramı görülmesine rağmen altı yaşından itibaren bu kavramın gelişme gösterdiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde; Burton (1985) yapmış olduğu çalışmada okul öncesindeki çocukların henüz korunum kavramını kazanmadıkları için ölçme kavramını anlamakta güçlük çektiklerini belirtmiştir (Akt. Aktaş-Arnas, 2004). Avcı ve Dere (2002) de yapmış oldukları çalışmalarında yaklaşık olarak beş-yedi yaşındaki çocukların standart olmayan ölçü birimleri ile ölçüm yapabildiklerini belirtmişlerdir.

Matematiksel kavram gelişimi okul öncesi dönemden itibaren başlamakla birlikte her çocukta aynı yaşta ortaya çıkmamaktadır. Çocukların sahip olduğu bireysel farklılık ve çevresel faktörler çocukların kavramsal gelişimini de etkilemektedir. Örneğin; bazı çocuklarda üç yaşında sınıflandırma kavramı gelişmişken bazı çocuklarda ise beş yaşına doğru sınıflandırma kavramı gelişme göstermektedir. Ayrıca, ölçme kavramı altı ve ileri yaş grubunda görülmesine rağmen bazen dört yaşındaki çocuklarda da ölçme kavramının geliştiği görülebilmektedir. Buradaki

önemli olan nokta genel olarak kabul edilen kavramsal gelişimin yanında bireysel farklılıklarında göz ardı edilmemesi gerekliliğidir.

Öneriler

Uygulamaya Dönük Öneriler: Çocukların matematik öğreniminde temel matematiksel kavramlar önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü çocuklar daha ileriki dönemlerde öğreneceği matematik öğrenimini önceden öğrendikleri bu temel matematiksel kavramlar üzerine inşa edeceklerdir. Bu doğrultuda bakıldığında, çocukların matematik öğreniminde başarılı olabilmeleri için yaş gelişimlerine ve bireysel farklılıklarına dikkat edilecek bir şekilde çocuklara bu temel matematiksel kavramların öğretilmesi sağlanabilir.

Araştırmaya Dönük Öneriler: Çocukların temel matematiksel kavram gelişimlerini incelemek için farklı örneklem grupları ve araştırma yöntemleri kullanılabilir. Ayrıca okul öncesi eğitiminin çocukların temel matematiksel kavram gelişimine etkisini değerlendirmek amacıyla okul öncesi öğretmenlerin görüşleri incelenebilir.

Kaynaklar

- Akman, B., Yükselen, A. İ. & Uyanık, G. (2000). *Okul öncesinde matematik etkinlikleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Aktaş, Y. (2002) *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel Tıp Kitabevi.
- Aktaş-Arnas, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. (2. Baskı). Adana: Nobel kitabevi.
- Aktaş-Arnas Y., Sığırtmaç, A. D. & Gül, E. D. (2004). A study of 60 to 89 month old children's skill at writing numerals. *Perceptual and Motor Skills*, 98(2), 656-660.
- Akuysal-Aydoğan, S. & Şen, S. (2011). 6 yaş çocuklarının sayı kavramının gelişiminde kavram eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 38-51.
- Aslanargun E. & Tapan F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-239.
- Aunio, P., Heiskari, P., Van Luit, J.E.H. & Vuorio, J. M. (2015). The development of early numeracy skills in kindergarten in low – average – and highperformance groups. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1) 3– 16.
- Avcı, N. & Dere, H. (2002). Okul öncesi çocuğu ve matematik. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi*, 16-18.
- Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, E. T., Molfese, V. J. & Molfese, P. (2008). Preschool student learning in literacy and mathematics: Impact of teacher experience, qualifications, and beliefs on an at-risk sample. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13, 106-126.
- Bruce, B. & Threlfall, J. (2004). One, two, three and counting: young children's methods and approaches in the cardinal and ordinal aspects of number. *Educational Studies in Mathematics*, 55, 3–26.
- Bukatko, D. & Daehler, M. W. (2001) *Child development*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Buldu, M. (2012). Okul öncesi dönemde matematiksel kavram gelişimi. B. Akman (Ed.) Okul öncesi matematik eğitimi. Ankara: Pegem Yayınevi.

- Cantekin, S., Çağdaş, A. & Albayrak, H. (2000). *Okul öncesinde kavram gelişimi ve bilişsel etkinlik örnekleri*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Clements, D. H. & Sarama, S. (2007). "Early childhood mathematics learning" second handbook of research on mathematics teaching and learning, Farnk K. Lester (Ed.), US: Information Age Publishing.
- Clements, D. H., Sarama, J. & DiBiase, A. (2004). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clements, D.H., Swaminathan, S., Hannibal, M.A. & Sarama, J. (1999). Young children's concepts of shape. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (2), 192-212.
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimine ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 58-70.
- Çelik, M. & Kandır, A. (2013). 61-72 aylık çocukların matematik gelişimine "Küçük çocuklar için büyük matematik (big math for little kids)" eğitim programının etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 551-567.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. (Genişletilmiş 5. baskı)*, Trabzon: Üçyol Kitabevi.
- Dinler, Ç. & Ulutaş, I. (1999). Okul öncesi eğilimde matematik kavranılan ve etkinlikler. *Yaşadıkça Eğitim*, 62 ,6-11.
- Dönmez, N. B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, D., Erdemir, N. & Gümüşçü, Ş. (2000). *Dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul : YA-PA Yayınları.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, S. Ç. & Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim*, 28(130). 32-40.
- Ford, M. S. & Crew, C. G. (1991). Table-top mathematics: A home study program for early childhood. *Aritmetic teacher*. 38 (8): 6-12.
- Güleç, N. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sayı kavramı ile ilgili becerilerinin aile ve öğretmen değişkenleri açısından yordanması*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güven Y. & Oktay A. (1999). Erken matematik yeteneği testi-2'nin (Test of early mathematics ability-2) Türkçeye uyarlaması: geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 163-182.
- Hannibal, M. A. (1999). Young children's developing understanding of geometric shapes. *Teaching Children Mathematics*, 5(6), 353-357.
- Jordan, C. N., Kaplan, D., Olah, L. N. & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development*, 77 (1), 153 – 175.
- Karataş, Ş. (1996). Özel ve resmi anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların bazı sayı kavramlarına ait becerilerinin incelenmesi. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesicioğlu, O. S., Alisinanoğlu, F., ve Tuncer, A. T. (2011). Okul öncesi dönem çocukların geometrik şekilleri tanıma düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*.
- Kıvılcım, T. & Mertoğlu, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik eğitimi programının matematik becerileri açısından ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi. *HUGSES The Journal of Educational Research*, 3(1).
- Lovell, K. (1971). The growth of understanding in mathematics: Kindergarten through grade three. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Maxim, M. G. (1989). Developing preschool mathematical concepts. *Young Children*, 37 (4), 36 – 41.

- Metin, N. (1992). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda matematik kavramlarının gelişimi*. 8. YA-PA. *Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Miller, P. H. & West, F. R. (1976). Perceptual supports for one to one correspondence in the conservation of number. *Journal of Experimental Child Psychology*, 21, 417-424.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Olkun, S., Fidan, E. & Özer, A. B. (2013). 5 – 7 yaş çocuklarda sayı kavramının gelişimi ve saymanın problem çözmede kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169).
- Ömercikoğlu, H. (2006). *4-7 yaş arası çocukların sayı kavramlarının Piaget'in bire bir eşleme deneyleri ile incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarama, J. & Clements, S. (2009). *Early childhood mathematics education research. Learning trajectories for young children*. New York: Routledge.
- Seo, K. H. & Ginsburg, H. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In D. Clements & J. Sarama (Ed.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sperry-Smith, S. (2001). *Early childhood mathematics*. (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Üstün, E. & Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24). 137-141.
- Wadsworth, B. J. (2004). *Piaget's theory of cognitive and affective development. foundations of constructivism*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldız, V. (2002). Okul öncesi dönemde matematik eğilimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 11, 16-19.
- Yılmaz, B. (2015). *48-60 aylık çocuklar için Erken Sayı Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisinde Sınıf Düzeyinin ve Cinsiyetin Rolü

The Role of Grade Level and Gender on Reading Motivation of Metacognitive Reading Strategies of Prospective Turkish Teachers

Yasemin BAKI*

Öz

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin rolü yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. İlişkisel tarama modeliyle desenlenen araştırmada, basit seçkisiz örnekleme yoluyla oluşturulan çalışma grubu; Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 209 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerinin toplanmasında Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ile Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler yapısal eşitlik modellemesiyle çözümlenmiş olup, verilerin analizlerde SPSS 23 ve AMOS 22.0 yazılımları kullanılmıştır. Katılımcıların üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde sınıf ve cinsiyetin rolünün incelenmesine dair oluşturulan modellere ilişkin parametrelerin tahminde maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi tercih edilmiş, χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hipotez modellerin tümünün geçerli olduğu; üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonun %20’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra üst bilişsel okuma stratejileri 1, 2, 3 ve 4. sınıfta sırasıyla %23, %14, %13 ve %31’ini; kadın ve erkek öğretmen adaylarına ilişkin modellerde ise sırasıyla %3’ünü ve %52’sini açıkladığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonun artışında önemli bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

* Dr. Öğr. Üyesi., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E-posta: ysmnbaki@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4064-3724>

Anahtar kelimeler: Okuma üst bilişsel stratejileri, okuma motivasyonu, Türkçe öğretmeni adayları, cinsiyet, sınıf düzeyi, yapısal eşitlik modellemesi.

Abstract

In this study, the role of grade and gender variables on reading the motivation of metacognitive reading strategies of prospective Turkish teachers was analyzed by structural equation modeling. In the study designed by the relational screening model, the study group which was formed by simple random sampling consisted of 209 prospective teachers who were studying at Turkish Language Teaching Department. "Adult Reading Motivation Scale" adapted to Turkish by Yildiz, Yildirim, Ates and Cetinkaya (2013) and "Metacognitive Reading Strategies Questionnaire" adapted to Turkish by Cogmen and Saracaloglu (2010) were used in the collection of data. Data were analyzed by structural equation modeling and SPSS 23 and AMOS 22.0 software were used in the analysis of data. The maximum likelihood method was preferred to estimate the parameters related to the models formed for analyzing the role of grade level and gender of the participants' metacognitive reading strategies on reading motivation and χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA and SRMR fit indices were used. As a result of the research, it has been determined that all of the hypothesis models were valid and metacognitive reading strategies revealed 20% of reading motivation. In addition, metacognitive reading strategies revealed 23%, 14%, 13%, and 31% of reading motivation on the grades of 1st, 2nd, 3rd, and 4th, respectively; and 3% and 52% of it for the models related to female and male prospective teachers. As a result of this research, it can be said that metacognitive reading strategies are important predictors of the increase in reading motivation.

Keywords: metacognitive reading strategies, reading motivation, prospective Turkish teacher, gender, grade level, structural equation modeling.

Giriş

Okuma; zihinsel olarak özgürleşmek ve insan olduğunu idrak etmek için kendisine verilen yaşam denilen süreci anlayıp kavramasını ve sahip olduğu tüm becerilerin açığa çıkarılmasını sağlayan en temel araçtır (Güneş, 2007). Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutların iç içe geçtiği karmaşık bir süreç olan okuma temelde etkileşimli bir anlama ve yorumlama süreci (Günay, 2003) olmakla birlikte aynı zamanda bir duyu edinimidir olup bireyin kendini ve çevresini okuyarak anlamlandırma sürecidir (Manguel, 2004). Dolayısıyla okuma davranışının kazanılması ve sürdürülmesinde bilişsel ve devinişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörün de önemli bir etkisi bulunmaktadır. Davranışın süreklilik kazanmasında etken eden önemli faktörlerden biri olan motivasyon (Komiya, 2013), öğrenme sürecini doğrudan etkileyen (Corbin, 2008) çok boyutlu duyuşsal bir değişkendir (Watkins ve Coffey, 2004). Okuma motivasyonu ise okuyucuyu harekete geçiren algı ve değerler sisteminin birleşerek oluşturduğu itici güç olarak tanımlanmaktadır (Unrau ve Quirk, 2014). Yapılan araştırmalar okuma motivasyonunun, okuma eyleminin tekrarında ve okuduğunu anlamının gerçekleşmesinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada ve Barbosa, 2006; Yıldız, 2013). Dhanapala ve Hirakawa (2016)'nın araştırmasında okuma motivasyonunun metnin anlaşılmasının %38'ini açıkladığını, Schaffner ve diğerlerinin (2013) araştırmasında da içsel

ve dışsal motivasyon eş zamanlı olarak sürece dahil edildiğinde okuma miktarı ve okuduğunu anlamaya anlamlı bir şekilde katkı sağladığını ve okuma miktarının %69'unu açıkladığını tespit etmiştir. Özette okuma motivasyonu, okuma sürecinde anlamı oluştururken kullanılan bilişsel süreçlerle de yakından ilişkili olmakla birlikte bu süreçte kullanılan stratejileri de en yetkin şekilde kullanabilmenin motivasyonu olarak da değerlendirilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Üstbilişsel okuma stratejileri

Okumanın nihai amacı anlamının gerçekleşmesidir ki yapılan araştırmalar okuma sürecinde strateji kullanıldığında anlamının daha iyi gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007; Bang ve Zhao, 2007; Çakıroğlu, 2007; Hall ve Bowmann, 1999; Öztürk ve Uzunkol, 2015; Saraç, 2011; Sen, 2003). Okuma sürecinde kullanılan stratejiler, okuduğunu anlamayı geliştiren faktörlerden sayılmaktadır (Anastasiou ve Griva, 2009; Temizkan, 2007; Temizkan, 2008; Weir, 1998) Okuma esnasında stratejik okuma davranışının kazanılması bilişsel süreçlerin farkında olunmasını sağlamaktadır (Caron, 1997). Bilişsel farkındalık becerileri Türkçe dersinde tutumu da olumlu yönde etkileyerek okuduğunu anlama başarısını ve kalıcılığı arttırmaktadır (Gelen, 2003).

Biliş hakkında bilgi, biliş sürecini kontrol ve düşünmeyi düşünme gibi çeşitli kavramlarla karşılanan üstbiliş (Başaran, 2013; Blakey ve Spence, 1990), okuma sürecinde metnin anlamlandırabilmesi için bilişsel süreçlerin farkında olunması ve stratejik okuma davranışının edinimidir (Caron, 1997; Öztürk ve Uzunkol, 2015). Bir başka söylemle okuma sırasında okuyucunun anlamayı kolaylaştırmak için kullandığı stratejilerdir (Daniel ve Steineke, 2004). Okuma üstbilişsel stratejileri ise okuyucunun; bu süreçte üstbilişsel bilgisini kullanarak okuma davranışını izlemesi ve düzenlemesidir (Bozkurt, 2013). Kısaca metni anlamının da ötesine geçerek metni yeniden yaratarak metinden orijinal ve yeni anlamlar çıkarabilen ileri düzey okurların kullandığı zihinsel taktikler koleksiyondur (Mert, 2015). Bu stratejiler okuduğunu anlama sırasında ve sonrasında, eksikliklerinin ve düzenlemelerinin farkında olmayı sağlayarak okumanın temel amacı olan okuduğunu anlama düzeyinde tamamlayıcı öge işlevi görmekte (Bang ve Zhao, 2007) ve okuduğunu anlama düzeyini arttırmaktadır (Başaran, 2013; Baydık, 2011; Bozkurt, 2013; Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon ve Giammarino, 2011; Çakıroğlu, 2007; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Çiçekçiöğlü, 2003; Eker, 2014; Guo ve Roehrig, 2011; Riany, 2010; Saraç, 2010; Winne, 2001). Okuma sürecinde anlamayı kolaylaştıran üstbilişsel stratejiler (Daniel ve Steineke, 2004) okumayla ilgili hedeflere ulaşmada yardımcı bir etki oluşturmakta (Aarnoutse ve Schellings, 2003) ayrıca okuma zorluklarını azaltma ve okuma performansını geliştirmekte (Çakıroğlu, 2007; Çiçekçiöğlü, 2003; Wright ve Jacobs, 2003) ve akademik başarının artışına da katkı sağlamaktadır (Ormrod, 2003; Young ve Fry, 2008).

Değişkenler arası kavramsal ilişki

Öğrenmenin temel ilkelerinden olan motivasyon kavramı dikkat, tutum ve bilişsel farkındalık kavramlarıyla ilişkili duyuşsal bir niteliktedir (Gelen, 2004). Motivasyona etki eden faktörler arasında bu süreçte kullanılan stratejiler ve yöntemlerin yanı sıra (Sarı ve Akınoğlu, 2009) bilişsel

farkındalık becerilerine sahip olma da motivasyonu arttırıcı etkenler arasında yer almaktadır (Demir-Gülşen, 2000). Düşünmenin duyuşsal niteliklerini ve bilişsel bilgi düzeyini arttırmada kullanılan bilişsel beceri olan üstbiliş de motivasyonla ilişkilidir (Mokdari ve Reichard, 2002). Bir diğer yandan duyuşsal değişkenleri göz ardı ederek üstbilişsel niteliklere ilişkin yapılacak araştırmaların bütünü anlaşılmada eksik kalacağından hareketle, bu durum motivasyon araştırmalarına yoğunlaşılmasının yanı sıra bilişsel süreçler ve motivasyon arasındaki ilişkilerin incelenmesine ilişkin de önemli adımlar atılmasını sağlamıştır (Yıldızlı ve Saban, 2015).

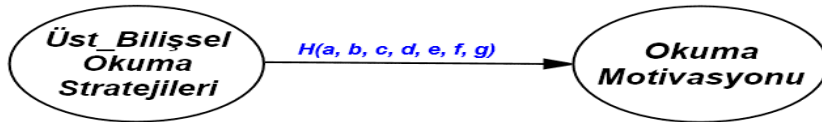
Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlardan oluşan okuma eyleminde de asıl gaye olan anlamın açığa çıkması olup bu gayeye ulaşmak için birçok yöntem, teknik ve strateji kullanımı gereklidir (Alvermann, 2009). Bir yönüyle bilişsel becerileri kapsayan okuma bir başka yönüyle de güdüsel süreçleri de içermektedir. Başka bir söylemle çok boyutlu bir süreç olan okuma eyleminde bilişsel ve güdüsel süreçlerin eş zamanlı olarak işe koşulması gerekmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2005). Bu değişkenler tek başına okumayı etkiledikleri gibi birbirleriyle etkileşime girerek de okuma üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Okumayı etkileyen güdüsel değişkenlerden biri okuma motivasyonu olup bu değişkene etki etmekle birlikte okuma sürecinin bilişsel düzeydeki etkilerinin açığa çıkmasını sağlayan araçlardan biri de okuma stratejileridir (Cantrell, Almasi, Rintamaa ve Carter, 2016; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Yapılan araştırmalar okuma stratejilerinin kullanımıyla okuma motivasyonu arasındaki pozitif ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır (Cantrell, vd., 2016; Nishino, 2007; Sani, Wan Chick, Awg Nik ve Raslee, 2011).

Genel okuma stratejileri okuma için hazırlık aşaması olarak değerlendirilirken, metnin ileri düzeyinde okuması, üst düzeyde anlamlar çıkarma ve çeşitli değerlendirmeler yapabilmek için asıl önemli faktör üstbilişsel stratejilerdir (Mokhtari ve Reichard, 2002). Meniado (2016) tarafından yapılan araştırmada üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımıyla okuma motivasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, okuma motivasyonu ve üstbilişsel okuma stratejileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Üstbilişsel farkındalık ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin incelendiği çeşitli örneklem düzeyindeki araştırmalarda da bu iki değişken arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Bozkurt, 2013; Öztürk, 2012; Öztürk ve Uzunkol, 2015; Roeschl-Heils, Schneider, Van Kraayenoord, 2003; Wang, 2009). Alan yazında motivasyon ve üstbilişin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlardan hareketle bilişsel bir eylem olan okuma sürecindeki üst/bilişsel beceri ve stratejilere ilişkin araştırmaların önemi son dönemde gittikçe artmaktadır (Jamshidi ve Moghaddam, 2013; Öztürk, 2012; Öztürk ve Uzunkol, 2015).

Yapılan araştırmalar üstbilişsel strateji eğitiminin, okuma becerisinde ve öğrenci başarısı üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir (Dilci ve Kaya, 2012; Muhtar, 2006; Razi, 2010). Ancak öğrencilerin üstbilişsel stratejileri bildikleri ama kullanmadıkları ve bu süreçte öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar (Mayer, 1987). Bu süreçte öğretmenin, öğrencileri stratejik hale getirmesi, okumaya ilişkin değişen taleplerine nasıl tepki verebileceklerini bilmesinin yanı sıra öğrencileri sürekli izlemesi ve değerlendirmesi gerekmektedir (Cantrell vd., 2016). Dahası okuma sürecinde kalitenin arttırılmasında öğrencilerin üst düzeyde düşünme gelişimlerinin sağlanması için öğretmenlerin öğrencileri profesyonel olarak desteklemeleri gerekmektedir (De

Naeghel, Van Keer ve Vanderlinde, 2014). Pressley (1990)'ye göre öğrenme sürecinin yetkin işleyişinin kalbinde yer alan değerli becerilerden olan bilişsel stratejilerin kullanımı ve bu stratejilerin kullanımına ilişkin motivasyonlarını arttırmak için öğretmenlerin farkındalıklarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu özelliklerin gelişimiyle öğretmenlerin doğrudan ya da dolaylı olarak okuma sürecinde öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımına ortam hazırlamalılar (Housand ve Reis, 2008; Özcan, 2007).

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanımında diğer branşlara göre daha üst düzeydedirler (Karasakaloğlu vd., 2012; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Bununla birlikte öğretmen adaylarının (Akif ve Alver, 2011; Aybek ve Aslan, 2016; Babacan, 2012; Çöğmen, 2008) ve Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir (Çeçen ve Alver, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalarda Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri ile kitap okuma alışkanlıkları (Edizer-Çetinkaya, 2015), öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri (Kıfşır, 2011) ayrıca üstbilişsel okuma stratejileriyle ders çalışma stratejileri (Karasakaloğlu, 2012) arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Karasakaloğlu, Karacaloğlu ve Özelçi (2012)'nin araştırmasında ise üst bilişsel ve motivasyonel becerilere sahip olan Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini başarılı bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan hareketle üstbilişsel stratejilerin gerek eğitim sürecinde gerekse okuma sürecindeki değişkenlerle pozitif ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Ancak yapılan alan yazın taramasında mevcut önemine rağmen Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri kullanımlarının okuma motivasyonu üzerindeki etkisini, bu etkide sınıf düzeyi ve cinsiyetin rolünün birlikte işe koşulduğu herhangi bir araştırmaya erişilmemiştir. Öğretmen adayları üzerinde bu iki değişkenin etkileşiminin incelenmesi hem akademik eğitimleri hem de öğretmenlik deneyimlerine ilişkin önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.



Şekil 1. Araştırma modeli

Yukarıdaki araştırma modeli çerçevesinde bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonlarına etki düzeyi ve bu etkide sınıf ve cinsiyetin rolünün tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlgili modelleri test etmek üzere önerilen hipotezler aşağıda sunulmuştur.

H₁: Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamaktadır.

- H₂**: 1. sınıf düzeyinde üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamaktadır.
- H₃**: 2. sınıf düzeyinde üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamaktadır.
- H₄**: 3. sınıf düzeyinde üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamaktadır.
- H₅**: 4. sınıf düzeyinde üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamaktadır.
- H₆**: Kadın öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonlarını manidar düzeyde yordamaktadır.
- H₇**: Erkek öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerindeki etkisi ve açıklama oranının yanı sıra bu etkide sınıf ve cinsiyetin rolünün belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş olup katılımcılar; 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 209 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 129'u (%61.7) kız, 80'i (%38.3) erkek olmakla birlikte; 72'si (%34.4) 1. sınıfta, 57'si (%27.3) 2. sınıfta, 41'i (%19.6) 3. sınıfta, 39'u (%18.7) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izinler alındıktan sonra ölçüklerin uygulamalarının yapılacağı güne ilişkin ders programı incelenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmayla ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Ölçekler 1, 2, 3 ve 4. sınıflara aynı ders saatinde uygulanmış ve bu süreç ortalama 40 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği ve Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği: Bu ölçme aracıyla üniversite öğrencilerinin ders metinlerini okurken kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçme aracı, “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS)” olarak adlandırılmıştır. Bu ölçekle üniversite öğrencilerinin ders metinlerini okuma ve çalışma sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejiler ölçülmektedir. Bu ölçme aracı; “her zaman kullanırım (5)”, “sık sık kullanırım (4)”, “bazen kullanırım (3)”, “nadiren kullanırım (2)”, “hiç kullanmam (1)” olmak üzere 5’li Likert tipinde hazırlanmış olup Türkçeye uyarlanması sürecinde açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin analitik ve pragmatik stratejiler olmak üzere iki alt boyuttan olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin analitik stratejiler boyutunda 16, pragmatik stratejiler boyutunda 6 olmak üzere toplam 22 madde yer almaktadır. Birinci boyut, okuduğunu anlama sırasında bilişsel süreçleri içeren analitik stratejileri, ikinci boyut ise akademik çalışma ve başarı sürecindeki davranışları içeren pragmatik stratejileri içermektedir. Ölçeğin güvenilirliği 0.84, birinci boyutun 0.85, ikinci boyutun ise 0.75’tir. Her iki boyut toplam varyansın %34.75’ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış olup bu kat sayı ölçeğin tümü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinin bu araştırma için güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış olup bu analizlere ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Doğrulamalı faktör analizi: Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinin orijinal şeklinde yer alan faktör yapılarının bu araştırma çerçevesinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmış ve uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır ($\chi^2/sd=2.08$ ($p<.01$), $GFI=.84$, $CFI=.90$, $IFI=.90$, $RMSEA=.07$ ve $SRMR=.06$). Bu analiz sonucunda üç faktörden oluşan ölçeğe ilişkin oluşturulan modelin uyum iyiliği indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011; Sümer, 2000). Yapılan bu analizler neticesinde ölçeğin orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için doğrulandığı ve yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Güvenirlilik analizi: Okuma Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda, 14 madde ve iki faktörden oluşan ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .74, “analitik stratejiler” boyutu için .74; “pragmatik stratejiler” boyutu için .91, hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği: Bu ölçme aracı üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin veya çeşitli meslek gruplarının okuma motivasyonlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilen “Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMO)”, Yıldız, Yıldırım, Seyit, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Bu

ölçme aracına ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 21 madde ve “benlik”, “yeterlilik”, “tanıma”, “diğer” olmak üzere 4 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış olup bu kat sayı ölçeğin tümü için .86, “benlik” boyutu için .82; “yeterlilik” boyutu için .60; “tanıma” boyutu için .78, “diğer” boyutu için .72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapısal modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/sd= 2.47$ ($p<.01$), $RMSEA=.07$, $SRMR=.05$, $GFI=.87$, $AGFI=.83$, $CFI=.86$) kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçek; “tamamen katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kısmen katılıyorum (3)”, “katılmıyorum (2)”, “kesinlikle katılmıyorum (1)” olmak üzere 5’li Likert tipindedir.

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeğinin bu araştırma için güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış olup bu analizler aşağıda verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeğinin orijinal şeklinde yer alan faktör yapılarının bu araştırma çerçevesinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/sd=2.12$ ($p<.01$), $GFI=.86$, $CFI=.90$, $RMSEA=.07$ ve $SRMR=.06$) hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre, modelin uyum iyiliği indekslerinin değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan bu analizler sonucunda ölçeğin orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için de doğrulandığı ve yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Güvenirlilik analizi: Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda, 19 madde ve dört faktörden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .76, “benlik” boyutu için .69; “yeterlilik” boyutu için .79; “tanıma” boyutu için .80; “diğer” boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23 ve AMOS 22.0 yazılımları kullanılmış olup betimleyici istatistikler ve demografik değişkenler için frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklerin hesaplanmasında ve değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesinde için son dönemde sosyal bilimlerde giderek artan bir öneme sahip olan yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. YEM analizi öncesinde, verilerin modeli destekleyip desteklemediğine ilişkin değerlendirmeleri yapmak amacıyla bu analizde yaygın olarak kullanılan iki aşamalı yöntem kullanılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Meydan ve Şeşen, 2011). Öncelikle uygulanan ölçeklerin ön incelemesi yapılmış, eksik bırakılan ve güvenilir biçimde doldurulmayan herhangi bir ölçek olmadığı tespit edilmiş ve ardından ölçekler numaralandırılma yoluyla kodlanarak sınıflandırılmıştır. Birinci aşamada modelde yer alan ölçeklerin faktör yapıları, geçerliliği ve güvenilirliği tespit etmek amacıyla

ölçeklere ilişkin DFA'lar uygulanmıştır. Her bir ölçeğe ilişkin DFA sonuçları ilgili ölçeklere ilişkin bilgilerin açıklandığı bölümlerde verilmiş ve ölçeklerin elde edilen verilerle iyi uyum sergilediği orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için de doğrulandığı ortaya konulmuştur.

İkinci aşamada ise modeldeki yapılar arasındaki anlamlı ilişkiler değerlendirilmiştir. YEM analizine başlanılmadan önce bu analize ilişkin varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu analiz için gerekli olan örneklem büyüklüğü, çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantılılık varsayımları test edilmiştir. YEM için önerilen örneklem büyüklüğünün 100-150 olması yeterlidir (Kline, 2011). Çok değişkenli normallik varsayımının karşılanması için gerekli ön koşul olan tek değişkenli normallik için her değişkene ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır (Kline, 2011). Çoklu değişkenli normallik varsayımının incelenmesinde Mardia'nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanmıştır (Raykov ve Marcoulides, 2008). Veri setine ilişkin varsayımların sağlanmasının ardından modelin bir bütün olarak veri setiyle uyumu incelenmiştir. YEM'de parametrelerin tahminine ilişkin analizlerde maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood) tekniği tercih edilmiştir. Analiz sonucunda modelin uyumuna ilişkin değerlendirmelerde ise χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda uyum indekslerinin modele uyum düzeyleri ve yorumları Tablo 1'de verilmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Klem, 2000; Kline, 2011).

Tablo 1

Yapısal Eşitlik Modelleri Uyum İndeksleri

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
IFI	$0.95 \leq IFI < 1.00$	$0.90 \leq IFI < 0.95$
TLI	$0.95 \leq TLI < 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI < 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI < 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
NFI	$0.95 \leq NFI < 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular iki bölümde sunulmuştur: Birinci bölümde betimleyici istatistiklere ikinci bölümde ise yapısal eşitlik modellemesinde yer alan değişkenlere ve bu değişkenler arasındaki ilişkilere ait tahminlere, değişkenlerin açıklanma oranlarına ve model uyumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Model Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Araştırma modelinde yer alan değişkenlere (AS, PS, BN, YT, TN, DG) ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*Ölçüm Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler*

		Faktörler					
		AS	PS	BN	YT	TN	DG
Tüm gruplar	M	54.55	22.40	28.66	13.12	9.20	13.62
	SS	8.09	5.36	6.15	2.73	3.05	3.27
	SK	-.66	-.59	-.72	-.01	.17	-.27
	K	1.12	.09	.41	.16	-.56	.13
1. Sınıf	M	54.56	22.48	28.35	13.23	8.68	13.43
	SS	8.54	5.70	6.55	2.90	3.27	3.77
	SK	-1,31	-.63	-1,06	-.23	.14	-.55
	K	2.82	-.04	1.19	.46	-.70	.21
2. Sınıf	M	55.76	22.87	29.46	13.24	9.95	13.82
	SS	8.34	5.45	5.62	2.54	3.01	2.81
	SK	-.40	-.12	-.23	.37	-.03	.09
	K	-.74	-.76	-.36	-.36	-.75	-.08
3. Sınıf	M	52.97	22.09	29.40	13.10	9.49	14.21
	SS	7.33	4.54	5.51	2.44	3.07	3.01
	SK	-.93	-.51	-.90	-.12	.44	-.35
	K	.42	.56	.22	-.22	-.77	-.84
4 Sınıf	M	54.41	21.86	27.30	12.74	8.77	13,07
	SS	7.65	5.49	6.69	3.01	2.46	3,16
	SK	-,02	-.89	-.22	.15	.36	.55
	K	.03	.89	-.79	.01	.49	-.08
Erkek	M	51.83	19.86	26.97	12.92	8.63	12.65
	SS	8.91	5.54	5.88	2.62	3.02	2.72
	SK	-.56	-.38	-.50	.09	.55	-.24
	K	.85	-.07	.07	.21	-.25	.92
Kadın	M	56.23	23.97	29.71	13.24	9.55	14.23
	SS	7.07	4.60	6.10	2.80	3.03	3.44
	SK	-.49	-.58	-.95	-.07	-.05	-.50
	K	.74	-.04	1.00	.15	-.50	.12

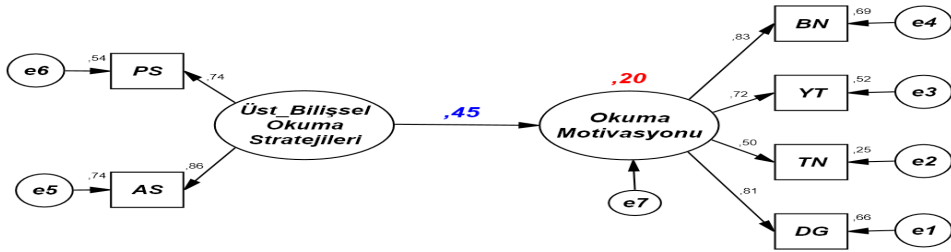
Tablo 2'ye göre araştırma modelinde yer alan tüm değişkenlere (AS, PS, BN, YT, TN, DG) ilişkin aritmetik ortalamalar ilgili puan aralığının orta noktasının üzerinde olup bu değerler 8.63 ile 56.23 arasında değişmektedir. Bu durum katılımcıların ölçülen özelliklere ilişkin ortalamalarının olumlu olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin ortalamalara yakın sayılabilecek değerler olduğu söylenebilir. Verilere ilişkin tek değişkenli normalliğin varsayılabilmesi değişkenlere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin sırasıyla $|3.0|$ 'ten ve $|10.0|$ 'dan büyük olmaması gereklidir (Kline, 2011). Buna göre değişkenlere ilişkin çarpıklık değerlerinin $- .01$ ile $- 1.31$; basıklık değerlerinin ise $- .84$ ile 2.82 aralığında değiştiği gözlenmiştir. Bu bulgular, verilere ilişkin tek değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir. Çoklu değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesinde ise Mardia'nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanmış ve araştırmada yer alan tüm gruplar için (tüm örneklem, 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf, kadın, erkek) bu değer sırasıyla 7.65, 10.54, 2.03, 3.49, 2.80, 3.24, 6.96 olarak

bulunmuştur. Bu dağılıma ilişkin varsayımın sağlanabilmesi için çok değişkenli normallik için kritik değer; Raykov ve Marcoulides (2008)'in önerdiği $p(p+2)$ (p : gözlenen değişken sayısı) denkleme göre hesaplanmış olup bu değer de 48 olarak bulunmuştur. Raykov ve Marcoulides (2008)'e göre çok değişkenli normallik için denklemden elde edilen bu değer basıklık katsayısından büyük olması gereklidir. Denklemden elde edilen değer (48) çok değişkenli basıklık katsayılarından (7.65, 10.54, 2.03, 3.49, 2.80, 3.24, 6.96) büyük olması sebebiyle çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

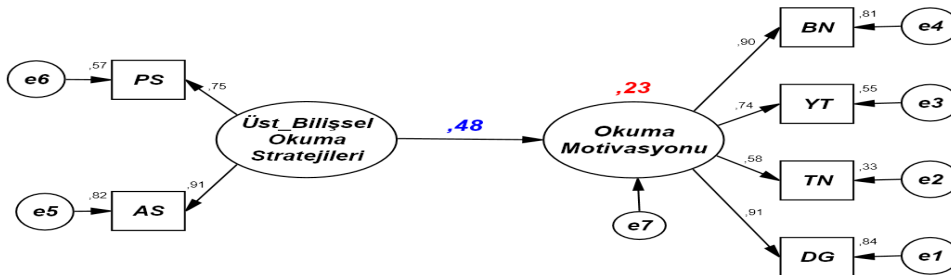
Ölçme Modeline İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonlarını yordama düzeyine ilişkin modellerin (tüm örneklem, sınıf ve cinsiyet) testine dair sonuçlar Şekil 4'te (a, b, c, d, e, f) sunulmuştur.

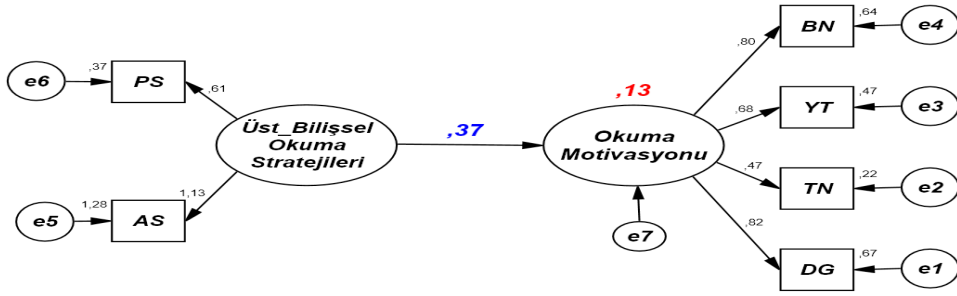
Not: **Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği** (PS: Pragmatik Stratejiler, AS: Analitik Stratejiler), **Okuma Motivasyonu Ölçeği** (BN: Benlik, YT: Yeterlilik, TN: Tanıma, DG: Diğer).



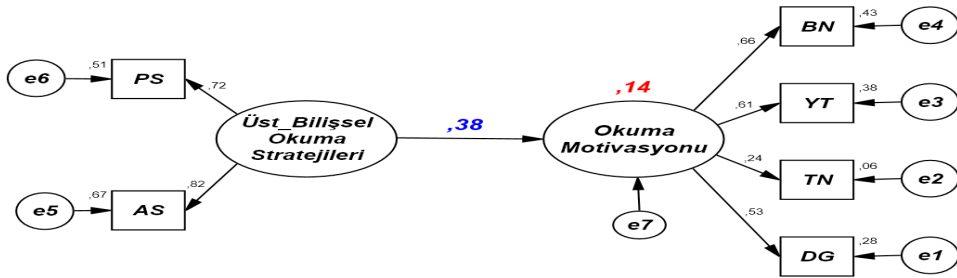
Şekil 2a. Tüm örneklem



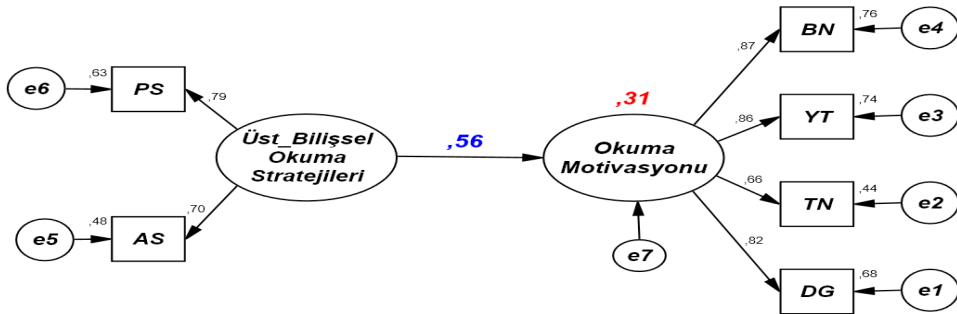
Şekil 2b. 1. sınıf



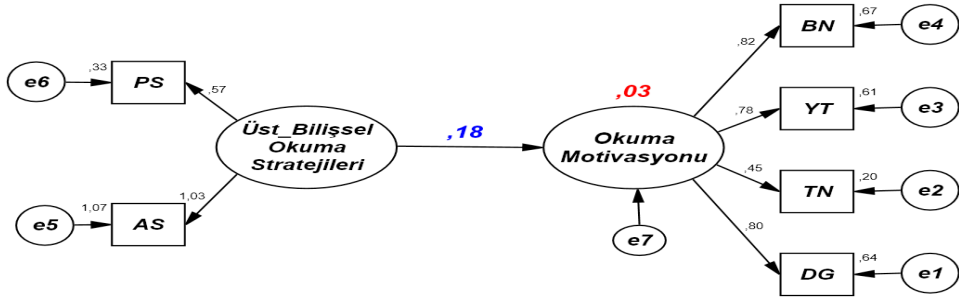
Şekil 2c. 2. sınıf



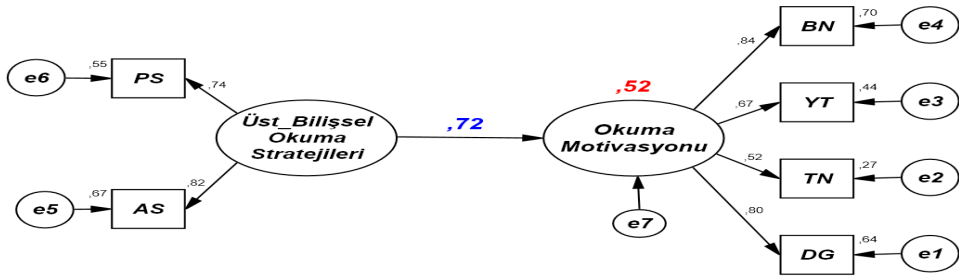
Şekil 2d. 3. sınıf



Şekil 2e. 4. sınıf



Şekil 2f. Kadın öğretmen adayları



Şekil 2g. Erkek öğretmen adayları

Üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda; tüm örnekleme ilişkin kurulan modelde ($\chi^2/df=1.33$; $GFI=.98$; $CFI=.99$; $RMSEA=.40$; $SRMR=.03$), 1. sınıflara ilişkin kurulan modelde ($\chi^2/df=.89$; $GFI=.97$; $CFI=1.00$; $RMSEA=.00$; $SRMR=.02$), 2. sınıflara ilişkin modelde ($\chi^2/df=.66$; $GFI=.97$; $CFI=1.00$; $RMSEA=.00$; $SRMR=.05$), 3. sınıflara ilişkin modelde ($\chi^2/df=2.03$; $GFI=.94$; $CFI=.99$; $RMSEA=.02$; $SRMR=.09$), 4. sınıflara ilişkin modelde ($\chi^2/df=.22$; $GFI=.99$; $CFI=1.00$; $RMSEA=.00$; $SRMR=.02$), erkek öğretmen adaylarına ilişkin modelde ($\chi^2/df=.81$; $GFI=.97$; $CFI=1.00$; $RMSEA=.00$; $SRMR=.03$) ve kadın öğretmen adaylarına ilişkin modelde ($\chi^2/df=1.27$; $GFI=.97$; $CFI=.99$; $RMSEA=.04$; $SRMR=.03$) uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapısal modelin testi sonucunda üst bilişsel okuma stratejileri gizil değişkeninin faktör yüklerinin tüm örnekleme ilişkin model için .74 ile .86, 1. sınıflara ilişkin modelde .75 ile .82, 2. sınıflara ilişkin modelde .72 ile .82, 3. sınıflara ilişkin modelde .61 ile 1.13, 4. sınıflara ilişkin modelde ise .79 ile .70, kadın öğretmen adaylarına ilişkin modelde .57 ile 1.03, erkek öğretmen adaylarına ilişkin modelde .74 ile .82, arasında değişmektedir. Okuma motivasyonu gizil değişkeninin faktör yüklerinin tüm örnekleme ilişkin model için .50 ile .83, 1. sınıflara ilişkin modelde .58 ile .90, 2. sınıflara ilişkin modelde .24 ile .66, 3. sınıflara ilişkin

modelde .47 ile .82, 4. sınıflara ilişkin modelde ise .66 ile .87, kadın öğretmen adaylarına ilişkin modelde .45 ile .82, erkek öğretmen adaylarına ilişkin modelde .54 ile .82, arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre tüm modellerde

Tablo 3

Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Ağırlığı Sonuçları

		Yol	Yol Katsayısı (β)	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (S.E)	Kritik Oran (C.R)	Anlamlılık Değeri (p)		
Tüm Örneklem	Üst Bilişsel Okuma	→	Okuma Motivasyonu	.45	.17	.03	4.56	.000***	
	1. sınıf	Üst Bilişsel Okuma	→	Okuma Motivasyonu	.48	.02	.06	3.18	.001**
	2. sınıf	Üst Bilişsel Okuma	→	Okuma Motivasyonu	.38	.08	.05	1.51	.129
	3. sınıf	Üst Bilişsel Okuma	→	Okuma Motivasyonu	.37	.10	.07	1.37	.169
Cinsiyet	4. sınıf	Üst Bilişsel Okuma	→	Okuma Motivasyonu	.56	.27	.11	2.47	.010*
	Erkek	Üst Bilişsel Okuma	→	Okuma Motivasyonu	.72	.21	.04	4.57	.000***
	Kadın	Üst Bilişsel Okuma	→	Okuma Motivasyonu	.18	.67	.06	1.08	.280

Tablo 3'e göre modeller çerçevesinde değerlendirilen yedi hipotezden dördü istatistiksel olarak veri tarafından desteklenmiş diğer üç hipotez ise reddedilmiştir. Tüm örnekleme ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonunu pozitif yönde ve manidar düzeyde yordadığı görülmüş ($\beta=.45$, $p<.01$) ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir. 1. sınıflara ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonunu pozitif yönde ve manidar düzeyde yordadığı görülmüş ($\beta=.48$, $p<.01$) ve H_2 hipotezi kabul edilmiştir. 2. sınıflara ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamadığı görülmüş ($\beta=.38$, $p>.05$) ve H_3 hipotezi reddedilmiştir. 3. sınıflara ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamadığı görülmüş ($\beta=.37$,

$p > .05$) ve H_4 hipotezi reddedilmiştir. 4. sınıflara ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonunu pozitif yönde ve manidar düzeyde yordadığı görülmüş ($\beta = .56$, $p < .01$) ve H_5 hipotezi kabul edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarına ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonunu pozitif yönde ve manidar düzeyde yordadığı görülmüş ($\beta = .72$, $p < .01$) ve H_6 hipotezi kabul edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarına ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamadığı görülmüş ($\beta = .18$, $p > .05$) görülmüş ve H_6 hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 4

Standartlaştırılmış Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Büyüklükleri

	Tahmin edilen	R ²	Tahmin eden	Standartlaştırılmış Tahminler			
				Doğrudan	Dolaylı	Toplam	
Tüm Örneklem	Okuma Motivasyonu	.20	Üst Bilişsel Okuma	.45	---	.45	
Sınıf	1. sınıf	Okuma Motivasyonu	.23	Üst Bilişsel Okuma	.48	---	.48
	2. sınıf	Okuma Motivasyonu	.14	Üst Bilişsel Okuma	.37	---	.37
	3. sınıf	Okuma Motivasyonu	.13	Üst Bilişsel Okuma	.36	---	.36
	4. sınıf	Okuma Motivasyonu	.31	Üst Bilişsel Okuma	.55	---	.55
Cinsiyet	Erkek	Okuma Motivasyonu	.52	Üst Bilişsel Okuma	.72	---	.72
	Kadın	Okuma Motivasyonu	.03	Üst Bilişsel Okuma	.17	---	.17

Tablo 4'e göre tüm örnekleme ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerinde toplam ve doğrudan .45 ile yüksek bir etki oluşturduğu ve okuma motivasyonuna ilişkin varyansın %20'lik kısmını açıkladığı görülmüştür. 1. sınıflara ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerinde toplam ve doğrudan .48 ile yüksek bir etki oluşturduğu ve okuma motivasyonuna ilişkin varyansın %23'lük kısmını açıkladığı görülmüştür. 2. sınıflara ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamadığından ($p > .05$) bu modelde toplam ve doğrudan ($d_{\text{doğrudan}} = .37$, $d_{\text{toplam}} = .37$) etki anlamsızdır. 3. sınıflara ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejileri,

okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamadığından ($p>.05$) bu modelde toplam ve doğrudan ($d_{\text{doğrudan}}=.36$, $d_{\text{toplam}}=.36$) etki anlamsızdır. 4. sınıflara ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerinde toplam ve doğrudan .55 ile yüksek bir etki oluşturduğu ve okuma motivasyonuna ilişkin varyansın %31'lik kısmını açıkladığı görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarına ilişkin modelde okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerinde toplam ve doğrudan .72 ile yüksek bir etki oluşturduğu ve okuma motivasyonuna ilişkin varyansın %52'lik kısmını açıkladığı görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarına ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonunu manidar düzeyde yordamadığından ($p>.05$) bu modelde toplam ve doğrudan ($d_{\text{doğrudan}}=.03$, $d_{\text{toplam}}=.03$) etki anlamsızdır.

Sonuç ve Tartışma

Üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerindeki etkisi ve bu etkide sınıf düzeyi ve cinsiyetin rolünün incelendiği bu çalışmada, alan yazına dayalı olarak oluşturulan hipotezler yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda hipotez modelleri test edilmiş ve tüm modellerin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan yedi hipotezden dördü veri tarafından desteklenmiş, diğer üç hipotez ise reddedilmiştir. Tüm örnekleme ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerinde yüksek düzeyde pozitif bir etki oluşturduğu ve okuma motivasyonuna ilişkin varyansın %20'sini açıkladığı görülmüştür. Araştırma sonuçları sınıf düzeyine ilişkin oluşturulan modeller açısından değerlendirildiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinin; okuma motivasyonuna ilişkin varyansın 1. sınıfta %23'ünü, 2. sınıfta %14'ünü, 3. sınıfta %13'ünü, 4. sınıfta %31'ini açıklamaktadır. Bu bulgulardan hareketle üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonuna ilişkin açıklama oranının sınıf düzeyine göre farklılaştığı, 4. sınıfta ise en yüksek düzeye ulaştığı söylenebilir. Cinsiyete ilişkin oluşturulan modellerde ise üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonuna ilişkin varyansın erkek öğretmen adaylarında %52'sini, kadın öğretmen adaylarında ise %3'ünü açıkladığı ve bu modellerde erkek öğretmen adaylarındaki açıklama oranının, kadın öğretmen adaylarına göre çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan gerek tüm modellerde, üst bilişsel okuma stratejileriyle okuma motivasyonunun ilişkili olduğu görülmüş ve tüm modeller doğrulanmıştır. Benzer şekilde Meniado (2016)'nın çalışmasında da üst bilişsel okuma stratejileri ve okuma motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Memiş ve Bozkurt (2013)'ün çalışmasında ise üst bilişsel okuduğunu anlama, okuma motivasyonuna ilişkin toplam varyansın %33'ünü açıklamakla birlikte iç-dış motivasyon arasında orta derecede anlamlı bir ilişki vardır. İflazoğlu Saban ve Saban (2008)'in çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalıkları ve güdülenmeleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, bilişsel farkındalıklarının artışına bağlı olarak güdülenmelerinin de arttığı tespit edilmiştir. Jamshidi ve Moghaddam (2013)'ün çalışmasında ise okuduğunu anlama stratejileri ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin varlığı, Pierce (2003)'ün çalışmasında üst bilişin, öz-yeterlik üzerinden motivasyonu etkilediği ortaya konulmuştur. Kolic-Vehovec ve Bajsanski (2006)'nin çalışmasında ise üstbilişsel takip ile okuma-anlama becerileri arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Van

Kraayenoord ve Schneider (1999), motivasyon faktörlerinin de dahil edildiği araştırmasında üstbilişsel strateji bilgisinin, okumanın en iyi yordayıcılarından biri olduğunu tespit etmiştir. Okuma becerilerinin gelişmesinde olumlu bir etki oluşturan üst bilişsel okuma stratejilerinin (Tice, 1991), okuma stratejileri (Tavakoli, 2014; Yüksel ve Yüksel, 2012) ve okuduğunu anlama ile arasındaki ilişki (Ahmadi, İsmail ve Abdullah, 2013; Çakıroğlu, 2007, Çetinkaya ve Erktin, 2002; İsmail ve Tawalbeh, 2015; İlustre, 2011; Memis ve Bozkurt, 2013; Şen, 2009) bu araştırmadan elde edilen üst bilişsel stratejilerle okuma arasındaki pozitif ilişkiye dair sonucu desteklemektedir. Bununla birlikte okuduğunu anlama ve okuma performansı ile üst bilişsel okuma stratejileri arasında pozitif bir ilişki olmadığını ortaya koyan çeşitli çalışmalar da mevcuttur (Alsamadani, 2009; Korotaeva, 2012; Mehrdad, Ahghar ve Ahghar, 2012; Pammu, Amir ve Maasum, 2014; Pei, 2014). Alan yazındaki çalışmalar bütün olarak değerlendirildiğinde ise genel olarak üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma üzerinde pozitif bir etki oluşturduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle okuma üstbilişsel stratejilerinin kullanımının okuma motivasyonun önemli bir yordayıcısı olduğu, üstbilişsel stratejilerin bilinmesi ve beraberinde geliştirilmesinin okuma motivasyonu açısından bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma strateji kullanımları ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin pozitif yönde oluşundan hareketle öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma strateji kullanımları arttıkça okuma motivasyonlarının da arttığı söylenebilir. Benzer çalışmalarda ise okuma motivasyonları arttıkça okuma yeterlilikleri, okuduğunu anlama düzeylerinde artmaktadır (Ahmadi vd, 2013; Jafari ve Shokrpour, 2012). Üst bilişsel okuma becerilerine sahip bireyler, okuma sürecindeki bilişsel işlemlerini değerlendirmektedirler. Bu süreç kendi kontrollerinde olduğu için okuma motivasyonları da arttırmaktadır (Flavell, 1979). Okuma motivasyonun artırılması için üst bilişsel becerilerin aktif kullanımının, motivasyon ve diğer duyuşsal değişkenlerle olan ilişkilerini desteklemektedir (Yıldızlı ve Saban, 2015). Benzer şekilde alan yazındaki araştırmalarda bilişsel farkındalık becerilerinin, motivasyonu arttırdığını ortaya koymaktadır (Costa ve Lowery, 1989; Hall ve Myers, 1998; Manning ve Glasner, 1996). Cantrell vd., (2016) tarafından yapılan araştırmada okuma stratejilerinin kullanımının, okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Okuma, bilişsel bir süreç olmasının yanı sıra güdüsel süreçlerin de eş zamanlı olarak hareket ettiği karmaşık bir eylemdir (Guthrie ve Wigfield, 2005). Bu çerçevede bilişsel süreçlerin ve bunları destekleyen üst bilişsel süreçlerinde bilinmesi, okuduğunu anlamaya (Başaran, 2013; Weir, 1998) ve okuma motivasyonun artışına katkı sağlayarak okuma sıklığını arttırmaktadır (Butler, vd., 2011; Çakıroğlu, 2007; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Çiçekçioğlu, 2003; Eker, 2014). Bu durumda da üst bilişsel becerilerin kullanımını daha aktif hale getirerek bilgiye erişimi ve bilginin aktif bir şekilde kullanımına olanak sağlamaktadır (Ciardiello, 1998; Çalışkan ve Sünbül, 2011). Schraw (2002)'a göre motivasyonu etkileyen stratejilerin kullanımı öğrenmeye yönlendirmekte ve beraberinde motivasyonun artışını sağlayarak etkili stratejileri öğrenmek için yeni hedefler belirlemelerini sağlamaktadır. Nitekim araştırmalar da okuma motivasyonunun; okuma miktarı, ve okuma tutum, hız ve alışkanlığıyla arasındaki pozitif bir ilişkiyi desteklemektedir (Baki, 2018; Karahan, 2016; McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard, 2015; Meniado, 2016;). Bu sonuçlar

Edizer-Çetinkaya (2015)'nın araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri ile okuma tutumları arasında pozitif ilişkiye, Wright ve Jacobs (2003)'ün araştırmasında bilişüstü stratejilerin kullanımının okuma zorluklarını azalttığı ve okuma performansını geliştirdiğine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Benzer şekilde Muhtar (2006)'ın araştırmasında da üstbilişsel strateji eğitiminin, okuma becerisine ilişkin başarıyı arttırdığı belirlenmiştir. Gelen (2003)'ün araştırmasında ise bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımının, Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısını, derse ilişkin tutumu olumlu yönde geliştirdiği ve beraberinde bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı artırdığı belirlenmiştir. Temizkan (2008) da bilişsel okuma stratejilerinin, Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinlerde okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Üst bilişsel stratejilerin kullanımının bu etkisinin yanı sıra Temizkan (2007)'ün bir diğer araştırmasında okuma stratejilerinin de okuduğunu anlama üzerinde deney grubu lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Çakıroğlu ve Ataman (2008)'in araştırmasında üstbiliş stratejilerin kullanımının; okuma ve anlama etkinliklerinde, amaç belirleme, plan yapma, kendini ve süreci kontrol etme, kendini değerlendirme gibi beceriler kazandırılmasına katkı sağladığı ve okuduğunu anlama düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir. Çünkü üst bilişsel okuma stratejileri, okuma sürecinde bilişsel süreçlerin farkında olma yani bilgiyi ayırt etmeyi ve okuma sürecinde stratejik davranmayı bilmeyi gerekli kılmaktadır (Al-Sobhani, 2013; Caron, 1997).

Üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımı pek çok değişkenle ilişkili olup öğrenim sürecinde aktif bir rol üstlenmektedir (Hall ve Myers, 1998). Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin (Kışkır, 2011) yanı sıra eleştirel okuma eğitiminin, üst bilişsel okuma stratejileri üzerinde etkili olduğunu desteklemektedir (Karabay, 2015). Karasakaloğlu vd., (2012), Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini başarılı biçimde kullandıkları, üst bilişsel ve motivasyonel becerilere sahip olduklarını belirtmektedir. Çöğmen (2008)'in araştırmasında ise Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinden, analitik okuma stratejilerini kullanma durumları diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre manidar düzeyde farklılaşmaktadır. Aybek ve Aslan (2016)'ın araştırmasında bu durumun sebepleri arasında sözel alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini diğer alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarından daha iyi kullandıkları belirlenmiştir. Topuzkanamış ve Maltepe (2010)'ye göre öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma bakımından katılımcılar orta düzeyde olmakla birlikte, okuma stratejileri açısından en üst düzeyde olan grup Türkçe, en düşük düzeydeki grup ise sosyal bilgiler öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir. Babacan (2012)'ün araştırmasında ise sınıf öğretmeni adaylarının; üstbilişsel okuma stratejilerinin her iki boyutunu (analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler) da sık sık kullandıklarını, pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zekâ alanı arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Nitekim Karasakaloğlu (2012)'nin, sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptığı araştırmada üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin de arttığı, analitik okuma stratejilerinin %67,8'i tutum; pragmatik okuma stratejilerinin ise %49,7 tutum ve çalışma yardımcılarının açıkladığı

görülmüştür. Bu sonuçlar üst bilişsel becerilerin bilgiye sahip olmanın ötesine geçerek bu bilgiyi aktif bir şekilde dönüştürerek kullanmayı gerektiren beceriler olduğunu destekler nitelikte olup okuma ve beraberinde anlamlandırma sürecindeki önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlar, etkiler açısından değerlendirildiğinde tüm örnekleme ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu etki sınıf düzeyleri açısından değerlendirildiğinde 1. sınıflara ve 4. sınıflara ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonu üzerinde yüksek bir etkiye sahipken 2. ve 3. sınıf düzeyinde bu etkinin anlamsız olduğu görülmüştür. Buradan hareketle 2. ve 3. sınıf düzeyinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarını belirlemede üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımından daha etkili başka değişkenlerin olduğu ve okuma motivasyonlarının artırılmasında, üst bilişsel okuma stratejilerinin doğrudan etkili olmadığı belirlenmiştir. 4. sınıf düzeyinde üst bilişsel okuma stratejileri kullanımının, okuma motivasyonu üzerinde en etkili sınıf düzeyi olduğu, bu etkinin 1. sınıf düzeyine göre daha yüksek ve etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. İlgili alan yazında sınıf düzeyine ilişkin böyle bir değerlendirmeye rastlanılmamakla birlikte sonuçlara üst bilişsel beceriler açısından bakıldığında; Karasakaloğlu ve diğerlerinin (2012) araştırmasında da strateji kullanımının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Çöğmen (2008)'in araştırmasında, 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, üst bilişsel okuma stratejileri kullanımları manidar düzeyde farklılaşmaktadır. Her iki çalışmada 4. sınıftaki bu farklılaşmaya ilişkin sonuçlara ek olarak Karasakaloğlu ve diğerleri (2012), 4. sınıftaki Türkçe öğretmeni adaylarının strateji kullanımında daha yüksek puanlara sahip oluşunda fakültede işe koşulan program içeriklerinin ve öğretim elemanlarının gerçekleştirdiği etkinliklerden kaynaklandığını belirtmektedir. Ayrıca 4. sınıftaki bu farklılaşmada öğretmen adaylarının KPSS sınavına hazırlanma sürecinin getirdiği yoğun bir çalışma temposunun etkili olduğu düşünülebilir. Sınıf düzeyindeki bu farklılaşmaya rağmen alan yazında Çeçen ve Alver (2011)'in Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada; Aybek ve Aslan (2016)'ın ve Çöğmen (2008)'in araştırmasında da öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Çöğmen (2008)'in araştırmasında öğretmen adaylarının ders metinlerini okurken üst bilişsel okuma stratejilerini (analitik ve pragmatik okuma stratejilerini) kullandıkları, Türkçe öğretmen adaylarının ise analitik stratejileri daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Çeçen ve Alver (2011)'in araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri kullanma sıklıkları “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak birinci sınıflar lehine manidar farklılık gösterirken “pragmatik stratejiler” boyutunda benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi açısından bu farklılıklar yanında alan yazındaki araştırma sonuçlarına göre analitik stratejilerin daha çok kullanıldığı söylenebilir (Akif ve Alver, 2011; Vianty (2007). Bu veriler de bize öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sırasında bilişsel süreçleri içeren stratejiler olarak değerlendirilen analitik stratejileri, bilgiyi hatırlamayı ön plana çıkaran pragmatik stratejilerden daha çok kullandıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının pragmatik stratejileri daha çok kullandığına ilişkin çalışmalarda (Babacan, 2012) mevcut olmakla birlikte bu sonuçlardan hareketle analitik stratejilerin

kullanımının daha ön planda olduğu söylenebilir. Aybek ve Aslan (2016)'ın araştırmasında da öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği, Kana (2015)'nin araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyiyle motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sınıf düzeyine göre üstbilişsel okuma stratejileri ve okuma motivasyonunun etki düzeyinin değiştiği ve bu etkinin açığa çıkışında sınıf düzeyindeki değişimin farklı faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları cinsiyete ilişkin modeller açısından değerlendirildiğinde; erkek öğretmen adaylarına ilişkin modelde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonunu yüksek bir etkiye sahip olduğu; kadın öğretmen adayların ilişkin modelde ise bu etkinin anlamsız olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle erkek öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma strateji kullanımı arttıkça okumaya ilişkin motivasyonlarının arttığı ve bu artışta üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerinde çok yüksek düzeyde pozitif bir etki oluşturduğu söylenebilir. İlgili alan yazında üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde cinsiyetin rolünü inceleyen bir araştırmaya erişilememekle birlikte araştırmalara üst bilişsel strateji kullanımı açısından bakıldığında; Çeçen ve Alver (2011)'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma sıklıkları cinsiyete göre “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak manidar düzeyde bir fark göstermezken “pragmatik stratejiler” boyutunda kadın öğretmen adayları lehine manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Edizer-Çetinkaya (2015)'nin araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının, Aybek ve Aslan (2016)'ın araştırmasında öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, Ateş (2013)'in araştırmasında üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri kadınlar lehine manidar düzeyde farklılaşmaktadır. Bu araştırmaların aksine Hong (2008), Kummin ve Rahman (2010), Sonleitner (2001), Sheorey ve Mokhtari (2001)'nin araştırmalarında ise üst bilişsel okuma stratejilerini kullanmaları cinsiyet açısından benzer sonuçlara sahiptir. Mert (2015)'in araştırmasında ise okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyetin bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Alan yazındaki araştırmalara okuma motivasyonu açısından bakıldığında ise kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Karahana, 2015; Savaşkan ve Özdemir, 2017). Bu sonuçlardan hareketle üst bilişsel okuma stratejileri kullanımında cinsiyet açısından tam bir değerlendirmeye varılamadığı, okuma motivasyonu açısından ise kadın öğretmen adaylarının daha yüksek motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Sonuçlar tek değişken açısından bu araştırma sonuçlarıyla kıyaslandığında alan yazında kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının yüksek oluşundan hareketle, kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını etkileyen başka değişkenlerin bu süreçte daha etkili olduğu söylenebilir. Bu çıkarım da bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre de erkek öğretmen adaylarının okumaya motive olmalarında strateji kullanımının desteklenmesi gerektiği ve bunun da okuma motivasyonlarının artışında önemli etkiler oluşturacağı şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve literatür bütün olarak değerlendirildiğinde okuma becerilerinin gelişimi ve okuma motivasyonunun artışı için üstbilişsel stratejilerin kullanımı bir gerekliliktir. Öğretmenlerin ve beraberinde öğretmen adaylarının bu stratejilere sahip olup bunları kendi birikimleriyle daha da geliştirerek mesleki ve özel yaşamlarında kullanmaları eğitim ve öğretime olumlu katkılar sağlayacaktır. Özetle öğretmen adaylarının üstbilişsel stratejilerinin ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi için öğretmen yetiştirme programları bu duyuşsal değişkenlerin sürece doğrudan dahil edilmesine olanak verecek şekilde güncellenmelidir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Dil becerileriyle direk ilişkili olan üst bilişsel okuma stratejilerinin, Türkçe dersinde aktif olarak kullanımı için bu stratejilerin ilişkin modellemeler yoluyla bu stratejilerin uygulamalı olarak kullanımı sağlanmalıdır.
2. Okuma eğitimi dersinin içeriği gözden geçirilerek okuma ve üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı için çeşitli çalışmalar ve çalıştaylar düzenlenerek dersin içeriği yeniden düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin bu stratejilerin kullanımına ilişkin hizmet içi eğitimler verilebilir.

Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. 1. ve 4. sınıf düzeyinde üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımının, okuma motivasyonu üzerinde yüksek bir etkiye sahipken, 2. ve 3. sınıf düzeyinde bu etkinin anlamsız oluşunun sebepleri ve bu iki sınıf düzeyinde okuma motivasyona etki eden değişkenler incelenebilir.
2. 4. sınıf düzeyinde üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımının en yüksek düzeye ulaşmasının sebepleri incelenerek bu etkinin artış sebepleri tespit edilerek bu etkinin açığa çıkışını sağlayan değişkenlerin diğer sınıf düzeylerinde kullanımının etkileri incelenebilir.
3. Üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonu üzerinde etkisine ilişkin oluşturulan bu model farklı örneklem üzerinde modelin geçerliliği sınanabilir.
4. Üst bilişsel okuma stratejilerinin etkileri yazma, konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir.

Kaynakça

- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Ahmedi, R. A., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-249.
- Akca, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alvermann, D. E. (2009). Sociocultural constructions of adolescence and young people's literacies. L. Christenbury, R. Bommer ve P. Smagorinsky (Ed.), *Handbook of adolescent literacy* içinde (s. 14-28). New York, NY: Guilford.

- Akyol, H. (2007). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alsamadani, H. A. (2009). The relationship between Saudi EFL college-level students' use of reading strategies and their EFL reading comprehension. Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/ohiou1224685570/inline.
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz?: Üniversite öğrencileriyle mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2016). Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 533-546.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Baki, Y. (2018). The effect of reading motivations of 6th, 7th and 8th grade students on reading attitudes: A structural equation modeling. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1).
- Bang, H. J., & Zhao, C.G. (2007). Reading strategies used by advanced Korean and Chinese ESL graduate students: A case study. *The Reading Matrix*, 7(1), 30-50.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 225-240.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Information Center Resources [ED327218].
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, M. (2007). Instruction of Metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61, 70-77.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F., & Giammarino, M. (2011). Secondary students' self-regulated engagement in reading: Researching self-regulation as situated in context. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 73-105.
- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Rintamaa, M., & Carter, J. C. (2016). Supplemental reading strategy instruction for adolescents: A randomized trial and follow-up study. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 7-26.

- Caron, A. A. (1997). *Instruction of community college developmental readers in the awareness and use of metacognitive strategies using the think-aloud heuristic*, Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, Orlando.
- Ciardiello, A. V. (Nov 1998). "Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (3), 210-220.
- Corbin, B. (2008). *Unleashing the potential of the teenage brain: 10 powerful ideas*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Costa, L. A., & Lowery, L. F. (1989). *Techniques for teaching thinking, midwest publications*. Alexandria, USA.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, A., & Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-13.
- Çeçen, M. A., & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çetinkaya P., & Ertkin E (2002). Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude. *Boğaziçi University Journal Education*, 19(1), 1-11.
- Çiçekçioğlu, D. (2003). *Bilişsel ve biliş ötesi okuma stratejilerinin direk ve tümelelik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çöğmen, S., & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 2(1), 83-101.
- Demir-Gülşen, M. (2000). A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables. Unpublished master thesis. Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering, İstanbul.
- Dhanapala, K. V., & Hirakawa, Y. (2016). L2 reading motivation among Sri Lankan university students. *Reading Psychology*, 37(2), 202-229.
- Dülger, O. (2007). *Bilişötesi stratejilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde tutum, erişimi ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilci, T., & Kaya, S. (2012). Examination of meta-cognitive awareness levels of class teachers teaching 4th and 5th grades in terms of various variables. *SDU Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, 27, 247-267.
- Edizer-Çetinkaya, Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658.
- Eker, C. (2014). The effect of teaching practice conducted by using metacognition strategies on students' reading comprehension skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 269-280.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Adana.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Reading Research Handbook (3, 403-424)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2005). *Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment*. In S., G. Paris & S., A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment (s. 187-214)*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*(1), 9-26.
- Guo, Y., & Roehrig, A. D. (2011). General versus second language specific knowledge in the English reading comprehension of Chinese-speaking learners. *Reading in a Foreign Language, 23*(1), 42-64.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Hall, K., & Myers, J. (July 1998), *That's just the way I am': Metacognition, personal intelligence and reading*, Blackwell Pub., Oxford, UK, and MA, USA.
- Hall, K., & Bowman, H. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities. *Educational Research, 14*(1), 100-104.
- Hassan, F. (2003). *Metacognitive strategy awareness and reading comprehension*. Universiti Putra, Malaysia.
- Hong, Z. (2008). *The metacognitive awareness of reading strategies among english major and nonenglish majora college students in southern Taiwan*. Unpublished master thesis. Graduate Studies of Leader University, Taiwan.
- Hu, L., & Bentler, M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional setting. *Journal of Advanced Academics, 20*, 108-136.
- Ilustre, C. A. (2011). Beliefs about reading, metacognitive reading strategies and text comprehension among college students in a private university. *Philippine ESL Journal, 7*(July 2011), 28-47.
- Ismail, N. M., & Tawalbeh, T. I. (2015). Effectiveness of a metacognitive reading strategies program for improving low achieving EFL readers. *International Education Studies, 8*(1), 71-81.
- İflazoğlu Saban, A., & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 9*(1), 35-58.
- İskender, H. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma: Trabzon ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Jafari, S. M., & Shokrpour, N. (2012). EAP students' reading motivation of English academic expository texts: A mixed methods design. *International Journal of Linguistics, 4*(4), 372-392.
- Jamshidi, P., & Moghaddam, M. Y. (2013). The effect of Iranian EFL learners' awareness of reading comprehension strategies on their motivation to read. *International Journal of English Language Education, 1*(1), 162-178.

- Jou, Y. J. (2014). Investigation of technological university students' use of metacognitive reading strategies in first and second languages. *English Language Teaching*, 8(1), 180-187.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, Inc. USA.
- Justice, E.M. and Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional age and nontraditional age college students. *Adult Education Quarterly*, 51, 236-249.
- Kana, F. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 395-407.
- Karabay, A. (2015). Eleştirel okuma eğitiminin üst bilişsel okuma stratejileri ve medya okuryazarlığı üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1167-1184.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve Proquest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karahan, B. Ü. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1569-1586.
- Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(3), 1921-1950.
- Karasakaloğlu, N., Karacaloğlu, A. S., & Öznelçi, S. Y. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Klem, L. (2000). Structural equation modeling. L. Grimm ve P. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (Vol. II). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York and London: The Guilford Press.
- Komiyama, R. (2013). Factors underlying second language reading motivation of adult EAP students. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 149-169.
- Korotaeva, I. V. (2012). Metacognitive strategies in reading comprehension of education majors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69(2012), 1895-1900.
- Kummin, S., & Rahman, S. (2010). The relationship between the use of metacognitive strategies and achievement in English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 145-150.
- Manguel, A. (2004). *Okumanın tarihi*. (F. Elioğlu, Çev.). İstanbul: YKY. (A history of reading, 1997).
- Manning, B. H., & Glasner, S. E. (1996). The self-regulated learning aspect of metacognition: a component of gifted education. *Roeper Review*, 18(3), 217-224.
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63.
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389-402.

- Mehrdad, A. G., Ahghar, M. R., & Ahghar, M. (2012). The effect of teaching cognitive and metacognitive strategies on EFL students' reading comprehension across proficiency levels. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 3757-3763.
- Memiş, A., & Bozkurt, M. (2013). The relationship of reading comprehension success with metacognitive awareness, motivation, and reading levels of fifth grade students. *Global Journal of Educational Foundation*, 1(1), 034-038.
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive reading strategies, motivation, and reading comprehension performance of Saudi EFL students. *English Language Teaching*, 9(3), 117.
- Mert, E. L. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 95-106.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metocognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Özbilgin, A. (1993). *Effects of university EFL students in metacognitive strategies for listening to academic lectures*. Unpublished master thesis. Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, E. (2012). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness of reading strategies inventory. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 803-814.
- Pammu, A., Amir, Z., & Maasum, T. (2014). Metacognitive reading strategies of less proficient tertiary learners: A case study of EFL learners at a public university in Makassar, Indonesia. *Procedia-Social and behavioral Sciences*, 118, 357-364.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. Ed: B. F. Jones and L. Idol, *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pei, L. (2014). Does metacognitive strategy instruction indeed improve Chinese EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness? *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1147-1152.
- Peirce, W. (2004). Metacognition: Study strategies, monitoring, and motivation. a greatly expanded text version of a workshop presented. November 17, 2004, at Prince George's Community College.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. Taylor & Francis Group, LLC.
- Pressley, M. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performances*. Cambridge, MA: Brookline Books.

- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. & Van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education, 18*(1), 75-86.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 139-154.
- Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*, 139-154.
- Savaşkan, V., & Özdemir, A. (2017). Determining the variables that affect the reading motivation of educational faculty students. *Educational Research and Reviews, 12*(13), 660-676.
- Sen, H. S. (2009). The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 1*, 2301-2305.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 48*(4), 369-385.
- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness *metacognition in learning and instruction*. H. J. Hartman (Ed.) Kluwer Academic Publishers, London.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology, 28*(5), 469-489.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies between native and nonnative readers. *System: Journal of Applied Linguistics and Educational Technology, 29*, 431-449.
- Sonleitner, C. L. (2001). *Metacognitive strategy use and its effect on college biology students' attitude toward reading in the content area*. Unpublished master thesis. Oklahoma State University Bachelor of Science, USA.
- Tavakoli, H. (2014). The effectiveness of metacognitive strategy awareness in reading comprehension: The case of Iranian university EFL students. *The Reading Matrix, 14*(2), 314-336.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 129-148.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tice, T. N. (1991). Metacognition. *Education Digest, 56*(9), 27.
- Topuzkanamış, E., & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları, 15*(27), 655-677.
- Yıldızlı, H., & Saban, A. (2015). Öz-düzenlemeli öğrenmeye kuramsal bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 97-118.
- Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Clarifying the distinction between reading motivation and reading engagement. *Reading Psychology, 35*, 260-284.

- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 941-960.
- Van Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 305-324.
- Wang, M. T. (2009). *Effects of metacognitive reading strategy instruction on efl high school students' reading comprehension, reading strategies awareness and reading motivation*. unpublished doctoral thesis. University of Florida.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96, 110-118.
- Weir, C. (1998). Using embedded questions to jumpstart metacognition in middle school remedial readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41 (6), 458-467.
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 23,(1).
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Orlando, FL: Academic Pres.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(44), 348-359.
- Yüksel, I., & Yüksel, I. (2012). Metacognitive awareness of academic reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 894-898.

İnsan Sermayesi ile Kurumsal İtibar, İşe Sargınlık ve Okuldan Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

An Analysis of the Relationship Between Human Capital and Corporate Reputation, Job Involvement and Intent to Leave School

Selçuk DEMİR*

Öz

Bu çalışmada; insan sermayesi ile kurumsal itibar, öğretmenlerin işe sargınlık ve okuldan ayrılma niyetleri arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Hatay'ın İskenderun ilçesinde bulunan okullarda 2018–2019 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle yansız olarak seçilmiş okullarda çalışan 273 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; “İnsan Sermayesi Ölçeği”, “Kurumsal İtibar Ölçeği”, “İşe Sargınlık Ölçeği” ve “Okuldan Ayrılma Niyeti Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici analizler, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre; insan sermayesi, okulun kurumsal itibarını ve öğretmenin işe sargınlığını pozitif olarak, okuldan ayrılma niyetini ise negatif olarak yordamaktadır. Kurumsal itibar, işe sargınlığı pozitif olarak yordarken okuldan ayrılma niyetini ise negatif olarak yordamaktadır.

Anahtar kelimeler: İnsan sermayesi, kurumsal itibar, işe sargınlık, okuldan ayrılma niyeti.

Abstract

This study is purposed of detecting the relationship between human capital and corporate reputation, teacher's job involvement, and intent to leave. Relational screening model was used in this research. The study sample consists of 273 teachers that were chosen randomly with simple random sampling method from the schools at Hatay's İskenderun district in the 2018-2019 academic year. The study data were collected by “Human Capital Scale”, “Corporate Reputation Scale”, “job Involvement Scale” and “Intent to Leave Scale”. In data analysis, descriptive analyses,

* Dr., MEB/Kırıkhan İmam Hatip Ortaokulu, E-posta: selcukdemirs3@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2904-6443>

correlation and regression analyses have been used. The results of regression analyses show that human capital positively predicts school's corporate reputation and teacher's job involvement, and negatively predicts teacher's intent to leave school. While corporate reputation positively predicts job involvement, it negatively predicts intent to leave school.

Keywords: Human capital, corporate reputation, job involvement, intent to leave school.

Giriş

Günümüzde okulların varlıkları sadece okul binası, sınıflar, laboratuvar ve araç-gereç gibi somut varlıklardan oluşmamaktadır. Nitekim Basile (2009); okulların varlıkları arasında test sonuçları, ebeveynlerin ilgisi, dış paydaşlar, müfredat, müfredat dışı etkinlikler ve öğretmenlerin alan yeterlikleri gibi soyut varlıkların da bulunduğunu ileri sürmektedir. Tüm bu sayılanlar, okulların sahip olduğu değerler, şeklinde izah edilebilir. Bu değerlerin en önemlilerinden bir tanesi de insan sermayesi olarak kabul edilmektedir. Sahip olunan bilgi, beceri, deneyim, uzmanlık ve yetkinliklerin tamamı şeklinde ifade edilen insan sermayesi; kurumda itibar algısı oluşturmanın yanında, öğretmenlerin okul içindeki ve dışındaki ilişki ve faaliyetlerini de etkilemektedir.

Öğretmenlerin; donanımlı, bilinçli, yaratıcı ve alanlarında uzman olmaları okullarına birçok avantajı da (eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha başarılı olma gibi) beraberinde getirmektedir. Bu avantajlar, okulun itibarlı olarak algılanmasına katkı sağlamaktadır. İnsan sermayesi ve kurumsal itibar gibi soyut değerler, öğretmen tutumları üzerinde etkili olmaktadır. Nitekim önceki araştırmacılar (Huselid, 1995; Mayfield ve Mayfield, 2004); örgütlerin yenilikler üretmesinin, gelişmesinin ve rekabet avantajı elde etmesinin insan sermayesi gibi soyut varlıklarla ilişkili olduğunu ileri sürmektedir.

Bu çalışma; insan kaynakları ve itibar yönetimine birçok yönden katkı sunacak şekilde tasarlanmıştır. Sahip olunan insan sermayesinin; okul itibarı ve öğretmenlerin tutumları ile birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi, alandaki boşluğun doldurulması bakımından önemli görülmektedir. Bu değişkenlere ilişkin kavramsal çerçeve genişletilmekte ve özellikle eğitim örgütlerinde insan sermayesinin etkili yönetimiyle soyut değerlerin daha fazla ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Sahip olunan soyut değerlerin öğretmen tutumları ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu durumların doğal sonucu olarak öğretmenlerin, performanslarının artışına ve üretkenliklerine katkı sağlanmaktadır.

İnsan sermayesi ile kurumsal itibar ilişkisi

Bir örgütün hayatta kalabilmesi ve yenilikler üretebilmesi, sahip olduğu soyut varlıklara bağlıdır (Bontis, 1998; Mura ve Longo, 2013). Entelektüel sermaye, değer üreten bu soyut varlıklardandır (Chen ve Wang, 2009; Tayles, Webster, Sugden, ve Bramley, 2005). Bu sermaye, mali raporda tam olarak görünmeyen örgütteki bütün soyut varlıkların toplamıdır (Roos ve Roos, 1997). Eğitim örgütleri özelinde düşünüldüğünde, entelektüel sermaye; okulda fark oluşturan ve değer üreten soyut varlıkların tamamıdır (Kelly, 2004). Okulun soyut varlıklarına;

dış paydaşlarla ilişki, ebeveyn katılımı, çalışanların uzmanlıkları ve kapasitelerini kullanmaları, yönetim becerileri ve okul kültürü örnek olarak verilebilir.

Entelektüel sermaye genel olarak; insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye olmak üzere üç bileşenden oluşur (Bontis, 1998; Bontis, Keow ve Richardson, 2000; Chen ve Wang, 2009; Tayles vd., 2005). *İnsan sermayesi*; bir kurumda çalışanların bilgi, beceri, yetenek, deneyim ve uzmanlıklarının tümüdür. İnsan sermayesinin sahip olduğu yetkinlikler; bilgi paylaşma, iyileştirme, yeni ürünler ve fikir üretme şeklinde örgütte değer yaratıyorsa anlam kazanmaktadır (Saruhan ve Yıldız, 2014). *Yapısal sermaye*; çalışanlar ayrılma bile kurumda bıraktıkları bilgi teknolojileri, ödüller, kültür, süreçler ve sosyal sorumlulukların tamamıdır (Stewart, 1997). Kaynağını insan sermayesinden almasının yanında insan sermayesinin gelişimine katkı sunan ve örgütten örgüte farklılaşan bir sermaye türüdür (Chen ve Wang, 2009; Saruhan ve Yıldız, 2014). *İlişkisel sermaye*; örgütün dışarıdaki gruplarla ilişkisini içermektedir. Entelektüel sermayenin, bu üç sermaye türünün etkileşimi ile örgütlerde soyut değerler oluşturduğu yönünde ortak bir görüş bulunmaktadır (Bontis 1998; Leal, Marques, Marques ve Brago-Filho, 2015; Tayles vd., 2005).

İnsan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye olmak üzere üç sermaye türü birbiriyle dinamik bir etkileşim içerisinde. Birindeki değişim, diğerini ya da diğerlerini de etkilemektedir. Bu üç sermaye türünün de soyut değerler ortaya çıkarma bakımından, son derece önemli olduğu belirtilebilir. Buna karşılık Saruhan ve Yıldız (2014); insan kaynakları yönetimi açısından düşünüldüğünde en önemli boyutun, insan sermayesi olduğunu ileri sürmektedir. Nedenini ise insan sermayesinin, yapısal ve ilişkisel sermayeyi oluşturduğu şeklinde açıklamaktadırlar. Benzer şekilde Longo ve Mura (2011), insan sermayesinin; entelektüel sermayenin temel boyutu olduğunu, yapısal ve ilişkisel sermayenin oluşturulmasına katkı sağladığını ortaya çıkarmışlardır.

İnsanların ve kurumların en önemli soyut değerlerinden biri kurumsal itibarlarıdır. Soyut bir nitelik taşısa da somut değerler oluşturmada önemli rol üstlenmektedir (Genç, 2012). Dowling (2016) itibar kavramını; bir kişinin bir başka kişi ya da kuruma yönelik yaptığı değerlendirmesi, şeklinde tanımlamıştır. Kurumsal itibar ise geçmişteki başarılı performansı ve ileride göstereceği muhtemel başarılarla ilişkin beklentiler esas alınarak, kuruma dair olumlu algılardır (Fombrun, 1996).

İnsan sermayesi ve kurumsal itibar kavramları; soyut olmalarına rağmen örgütlere geri dönüşleri ölçülebilir ve somut çıktılar şeklinde olmaktadır. İki kavram da örgüte, diğer örgütler karşısında rekabet ve üstünlük avantajı sunmaktadır. Öğretmenlerin; bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyim gibi yetkinliklere sahip olması ve bu yetkinliklerin işe koşulması, okuldaki insan sermayesinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Sahip olunan yüksek düzeyde insan sermayesi ise öğretmenlerin, kuruma ilişkin içsel ve dışsal algılarını olumlu olarak etkilemektedir. İnsan sermayesinin yetkin olması ve iyi yönetilmesi, kurumsal itibar algısının oluşmasına katkı sunmaktadır. Nitekim Olmedo-Cifuentes ve Martínez-León (2015); kurumsal itibarın oluşturulmasının, insan sermayesiyle pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu bilgilerden hareketle şu hipotez geliştirilmiştir:

H1: İnsan sermayesi, okulun kurumsal itibarını pozitif olarak yordamaktadır.

İnsan sermayesi ile işe sargınlık ilişkisi

İşe sargınlık, bireyin, kendisini işine adanmasının ölçüsüyle ilgili bir kavramdır (Schermerhorn vd., 2011). İşine sargın çalışanlar, sorumluluklarının ötesinde performans sergilemektedirler (Kreitner ve Kinichi, 2009). Brown (1996); binlerce katılımcı ile gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında, işe sargınlığın olumlu çalışan tutumlarıyla pozitif ilişkili olduğunu keşfetmiştir. Kurumu; diğer kurumlardan ayırtıran en önemli unsurlardan biri olan insan sermayesi, öğretmenlerin uzman ve yetkin olmalarını içermektedir. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998); işlerinde yetkin olan ve uzmanlık düzeyi yüksek öğretmenlerin de başarılı ve performanslarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Anjali ve Anand (2015); sahip olunan entelektüel sermayenin, çalışanların işlerinden elde ettikleri memnuniyeti ve işe adanmışlıklarını arttırdığını bulmuştur. Şimdiki araştırmada, entelektüel sermayenin diğer unsurlarının oluşumuna katkı sağlayan insan sermayesi boyutunun da (Longo ve Mura, 2011) öğretmenin işine adanmışlığını arttıracacağı düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle şu hipotez geliştirilmiştir:

H2: İnsan sermayesi, öğretmenin işe sargınlığını pozitif olarak yordamaktadır.

İnsan sermayesi ile okuldan ayrılma niyeti ilişkisi

Entelektüel sermayenin en kıymetli ve fark oluşturan unsuru insan kaynağı; örgütten ayrıldığında, beraberinde uzmanlığını, deneyimlerini, ürettiği çözümleri ve benzeri soyut değerleri de götürmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2014). Yetkinliklerinin arttırılması sağlanan ve bu konuda yatırımlar yapılan kalifiye çalışanların ayrılması durumunda, örgütsel bütünlüğün bozulması da söz konusu olmaktadır (Kreitner ve Kinichi, 2009). Kurumlarını farklı kılmaya ve bu uğurda soyut değerler ortaya çıkarmaya uğraşan yetkin öğretmenler, işlerine yoğunlaşmaktadırlar. Bu tür başarılı öğretmenlerin ise okullarından ayrılma niyetleri taşımayacakları düşünülmektedir. Nitekim Longo ve Mura (2011); entelektüel sermayenin, çalışanların örgütten ayrılma niyetlerini azalttığını bulmuşlardır. Ayrıca aynı çalışmalarında; entelektüel sermayenin insan sermayesi boyutunun, örgütten ayrılma niyetini doğrudan etkilemediğini ancak yapısal sermayenin tam aracılığıyla etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Soegoto (2016); entelektüel sermayenin, örgütten ayrılma niyetini azalttığını bulmuştur. Ayrıca Soegoto (2016); entelektüel sermayenin yeterlik boyutunun da örgütten ayrılma niyeti ile negatif ilişkili olduğunu keşfetmiştir. Bu bilgilerden hareketle şu hipotezler geliştirilmiştir:

H3: İnsan sermayesi, öğretmenin okuldan ayrılma niyetini negatif olarak yordamaktadır.

Kurumsal itibar ile işe sargınlık ilişkisi

Genç (2012), itibarlı kurumların tutarlı davranışlar sergilediklerini; bu şekilde ölçülebilir ve somut değerlerin oluşumunun kolaylaştığını belirtmektedir. Kurum, diğer kurumlardan ayırt edici özelliklere sahip hale gelmektedir. Genç (2012); bu durumların, çalışanlar için motivasyon kaynağı olduğunu açıklamaktadır. Motivasyon kavramının ise işe sargınlıkla ilişkili olduğu önceki çalışmalarda görülmektedir (Brown, 1996). Kurumsal itibar, örgütsel bağlılık (Carmeli,

2005; Çekmecelioğlu ve Dinçel, 2014; Helm, 2011) ve iş doyumunu (Çekmecelioğlu ve Dinçel, 2014; Helm, 2011) gibi olumlu çalışan tutumlarıyla pozitif ilişkilidir. Pozitif tutumların diğer bir dizi tutum üzerinde etkili olacağı düşünüldüğünde (Demir, 2018a) aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir:

H4: Kurumsal itibar, öğretmenin işe sargınlığını pozitif olarak yordamaktadır.

Kurumsal itibar ile okuldan ayrılma niyeti ilişkisi

İtibar, kurumun iç ve dış paydaşlarına güven vermektedir. Zaten kurumsal itibarın temelinde güvenilir olmak vardır (Genç, 2012). İtibarlı kurumlar, istikrarlı davranışlara sahiptir. Bu tür kurumlarda çalışanlar, geleceğine daha fazla güven duymaktadırlar. Güven ile sadakat ve bağlılık kavramları ilişkili yapılarıdır. Diğer bir açıdan Helm (2011); çalışanların itibarlı bir kurumun üyesi olmaktan gurur duyduklarını belirtmektedir. Nitekim önceki çalışmalar (Carmeli, 2005; Çekmecelioğlu ve Dinçel, 2014; Helm, 2011), kurumsal itibar ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örgütüne bağlılık duyan bir çalışanın kurumunun hedefleri ile özdeşleşeceği ve de kurumundan ayrılma niyeti taşımayacağı bilinmektedir (Steers, 1977). Bu bilgilerden hareketle şu hipotez geliştirilmiştir:

H5: Kurumsal itibar, öğretmenin okuldan ayrılma niyetini negatif olarak yordamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi açığa çıkarılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Karasar, 2012). Araştırmada insan sermayesi, kurumsal itibar, işe sargınlık ve okuldan ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin İskenderun ilçesindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmada yansız olarak belirlenen grupların örneklem için seçilmesi olarak tanımlanan basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Formlar, 310 öğretmene dağıtılmıştır. Bu formların 32 tanesi geri dönmemiş ve geri dönenlerden de 5 tanesi eksik doldurulduğundan geçersiz kabul edilmiştir. Dolayısıyla 273 öğretmenden toplanan verilerle analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ($n=273$) %48'i erkek ($n=131$), %52'si kadınlardan ($n=142$) oluşmaktadır. Katılımcıların %70'i evli ($n=191$), %30'u bekâr öğretmenler ($n=82$) oluşturmaktadır. Katılımcıların en fazla buldukları yaş aralığı %41.4 ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ($n=113$), en az buldukları yaş aralığı %27.8 ile 41 yaş ve üzeri öğretmenlerden ($n=76$) oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların %30.8'i 21-30 yaş aralığında öğretmenlerden oluşmaktadır ($n=84$). Katılımcıların en fazla buldukları kıdem aralığını ise %45.8 ile 1-10 yıl aralığındaki öğretmenler ($n=125$), en az buldukları kıdem aralığı ise %15.8 ile 21 yıl ve üzeri

aralığındaki öğretmenler (n=43) oluşturmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların %38.5'i 10-20 yıl kıdem aralığında öğretmenlerden oluşmaktadır (n=105).

Veri toplama araçları

Araştırma verileri, ölçekler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlere; “İnsan Sermayesi Ölçeği”, “Kurumsal İtibar Ölçeği”, “İşe Sargınlık Ölçeği” ve “Okuldan Ayrılma Niyeti Ölçeği” ölçekleri verilmiştir. Beşli likert tipi ölçeklerin kullanıldığı bu çalışmada, ölçeklerin puanları; “1= Hiç katılmıyorum”; “2= Katılmıyorum”; “3= Kısmen katılıyorum”; “4= Katılıyorum”; ve “5= Tamamen katılıyorum” şeklinde değişmektedir. Öğretmenlerin gönüllü olarak çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Katılımcılardan, kendi görüşlerine en uygun olduğunu düşündükleri yanıtları işaretlemeleri istenmiştir.

İnsan sermayesi ölçeği: Bu çalışmada; öğretmen algılarına göre okulun sahip olduğu insan sermayesinin ölçümü için Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından geliştirilen Entelektüel sermaye ölçeğinin bir boyutu olan “İnsan Sermayesi Ölçeği” kullanılmıştır. Entelektüel sermaye ölçeği; insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye olmak üzere üç boyuttan ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe araştırmacı tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Ölçeğin Bartlett testi sonucu anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. İnsan sermayesi faktörü, ölçme aracındaki toplam varyansın %63.69'unu açıklamaktadır. Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ise .91 olarak bulunmuştur. Araştırmanın veri setiyle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, bu tek boyutlu faktör yapısının kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmüştür ($X^2=24.14$, $sd=9$, $X^2/sd=2.68$, $P=0.00$, $RMSEA=0.07$, $GFI=.97$, $IFI=.98$, $TLI=.97$, $CFI=.98$).

Kurumsal itibar ölçeği, Fombrun, Gartberg ve Barnett (2000) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından eğitim örgütlerine uyarlanmıştır. Ölçeğe araştırmacı tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bartlett testinin sonucu anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .94 olduğundan veri matrisi faktör analizi için uygun bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri .79 ile .90 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçme aracının tek faktörlü olduğu görülmüştür. Bu tek faktör, ölçme aracındaki toplam varyansının %74.42'sini açıklamaktadır. Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır. DFA'da bu tek boyutlu faktör yapısının kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmüştür ($\chi^2 = 11.08$, $sd= 5$, $X^2/sd=2.21$, $P\text{-value} = 0.05$, $RMSEA = 0.06$, $GFI=.98$, $IFI =.99$, $TLI =.98$, $CFI=.99$).

İşe sargınlık ölçeği: Üç maddeden oluşan bu ölçek, Demir (2018a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğe araştırmacı tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bartlett testinin sonucu anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin faktör yükleri .84 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçme aracının tek faktörlü olduğu görülmüştür. Bu tek faktör, ölçme aracındaki toplam varyansının %74.527'sini açıklamaktadır. Şimdiki çalışmada Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur. DFA'da bu tek boyutlu faktör yapısının kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmüştür ($X^2=.005$, $sd=1$, $X^2/sd=.005$, $P=0.98$, $RMSEA=0.00$, $GFI=1.00$, $IFI=1.00$, $TLI=1.00$, $CFI=1.00$).

Çalıştığı okuldan ayrılma (başka bir okula geçme) niyeti ölçeği: Bu çalışmada kullanılan 4 maddeden oluşan Çalıştığı Okuldan Ayrılma Niyeti Ölçeği Karakuş, Toprak ve Gürpınar (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğe araştırmacı tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bartlett Küresellik Testi sonucu anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .94 ile .95 arasında değiştiği görülmüştür. Bu tek faktörün ölçme aracındaki toplam varyansın %90.82'sini açıklamaktadır. Araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. DFA'da bu tek boyutlu faktör yapısının kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmüştür ($X^2=2.11$, $sd=1$, $X^2/sd=2.11$, $P=0.14$, $RMSEA=0.06$, $GFI=.99$, $IFI=.99$, $TLI=.99$, $CFI=.99$).

Verilerin çözümlenmesi

Mevcut araştırmada ortalama, standart sapma, korelasyon, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör ve regresyon analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizlerinde (DFA), AMOS programı kullanılmıştır. DFA, belirlenen ve önerilen modele verinin faktör yapısının uyumunu test etmekte ve doğrulamaktadır (Arbuckle, 2009; Bayram, 2013; Büyüköztürk, 2012; Meydan ve Şeşen, 2015). DFA aşamasında her bir ölçeğin faktör yapıları incelenmiş ve bazı kriterler açısından uyum değerlerine bakılmıştır. Bu kriterler kısaca aşağıdaki Tablo 1'de görülmektedir (Bayram, 2013; Byrne, 2010; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Kline, 2011).

Tablo 1.

Çalışmada kullanılan uyum iyiliği değerleri

<i>Uyum indeksleri</i>	<i>İdeal uyum iyiliği değerleri</i>	<i>Kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri</i>
χ^2	$0.05 < P \leq 1.00$	
χ^2 / df	$\chi^2 / sd \leq 2$	$2 < \chi^2 / sd \leq 5$
RMSEA	$0.00 < RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.08$
GFI	$0.85 \leq GFI < 0.90$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
IFI	$0.95 \leq IFI < 1.00$	$0.90 \leq IFI < 0.95$
TLI	$0.95 \leq TLI < 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$

Bulgular

Değişkenlerle ilgili betimsel analizler ve korelasyon matrisi

Tablo 2'de değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata değerleri ile değişkenler arası ilişkilerin varlığı ve düzeyinin belirtildiği korelasyon değerleri sunulmaktadır.

Tablo 2.*Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata ve Korelasyon Değerleri*

Değişkenler	\bar{X}	ss	Std. Hata	1	2	3	4
1. İnsan Sermayesi	3.80	.75	.04	1			
2. Kurumsal İtibar	3.92	.80	.04	.62**	1		
3.İşe Sargınlık	3.64	.85	.05	.25**	.40**	1	
4. Ayrılma Niyeti	2.42	1.33	.08	-.27**	-.44**	-.10	1

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

Tablo 2'ye göre; okulun insan sermayesine, itibar düzeyine ve işe sargınlıklarına ilişkin öğretmen algıları “Katılıyorum (4)” düzeyindedir. Diğer bir anlatımla belirtilen değişkenlere ilişkin öğretmen algıları, kısmen yüksek düzeydedir. Okuldan ayrılma niyetine ilişkin öğretmen algıları ise “Katılmıyorum (2)” düzeyindedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetine ilişkin algıları, kısmen düşük düzeydedir. Korelasyon matrisindeki ilişkiler incelendiğinde, okulun sahip olduğu insan sermayesine ilişkin algılar; kurumsal itibara ilişkin algularla orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkilidir ($r=.62$, $p<.001$). İnsan sermayesi; işe sargınlık ile düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkili ($r=.25$, $p<.001$) iken okuldan ayrılma niyeti ile düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki içindedir ($r=-.27$, $p<.001$). Okulun itibarına ilişkin öğretmen alguları; işe sargınlıkla orta düzeyde ve pozitif ilişkiliyken ($r=.40$, $p<.001$) okuldan ayrılma niyeti ile negatif ilişkilidir ($r=-.44$, $p<.001$). İşe sargınlık ile okuldan ayrılma niyeti değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-.10$, $p>.05$).

İnsan sermayesinin, kurumsal itibarı yordaması

Tablo 3'te sahip olunan insan sermayesinin, algılanan kurumsal itibarı yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3.*İnsan Sermayesinin Kurumsal İtibarı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p
(sabit)	1.39	.19		7.08	.00
İnsan sermayesi	.66	.05	.62	13.14	.00

Bağımlı değişken kurumsal itibar

R2değişim = .389 *p<.05, **p<.01

Tablo 3'de regresyon analizinde; insan sermayesinin, kurumsal itibar algısını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=.62$ **, $p<.01$). Her 10 birim insan sermayesindeki artış 6.2 birimlik kurumsal itibar algısındaki artışa katkı sunmaktadır. İnsan sermayesi, öğretmenin kurumsal itibar algısındaki varyansın %38.9'unu açıklamaktadır ($\Delta R^2=.389$; $p<.01$). Dolayısıyla test edilen H1 hipotezi doğrulanmıştır.

İnsan sermayesinin, işe sargınlığı yordaması

Tablo 4'te sahip olunan insan sermayesinin, öğretmenlerin işe sargınlığını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.*İnsan Sermayesinin İşe Sargınlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p
(sabit)	2.54	.25		9.86	.00
İnsan sermayesi	.29	.06	.25	4.36	.00

Bağımlı değişken işe sargınlık

R²değişim = .066 *p<.05, **p<.01

Tablo 4'te regresyon analizinde, insan sermayesinin, öğretmenlerin işe sargınlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=.25^{**}$, $p<0.01$). Her 10 birim insan sermayesindeki artış 2.5 birimlik kurumsal itibar algısındaki artışı sağlamaktadır. İnsan sermayesi, öğretmenin işe sargınlığındaki varyansın %6.6'sını açıklamaktadır ($\Delta R^2=.066$; $p<0.01$). Dolayısıyla test edilen H2 hipotezi doğrulanmıştır.

İnsan sermayesinin, okuldan ayrılma niyetini yordaması

Tablo 5'te sahip olunan insan sermayesinin, öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 5.*İnsan Sermayesinin Okuldan Ayrılma Niyetini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p
(sabit)	4.26	.39		10.71	.00
İnsan sermayesi	-.48	.10	-.27	-4.70	.00

Bağımlı değişken okuldan ayrılma niyeti

R²değişim = .076, *p<.05, **p<.01

Tablo 5'te regresyon analizinde; insan sermayesinin, öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=-.27^{**}$, $p<0.01$). Her 10 birim insan sermayesindeki artış 2.7 birimlik okuldan ayrılma niyetindeki azalışı sağlamaktadır. İnsan sermayesi, öğretmenin okuldan ayrılma niyetindeki varyansın %7.6'sını açıklamaktadır ($\Delta R^2=.076$; $p<0.01$). Dolayısıyla test edilen H3 hipotezi doğrulanmıştır.

Kurumsal itibarın, işe sargınlığı yordaması

Tablo 6'da kurumsal itibar algısının, öğretmenlerin işe sargınlıklarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 6.*Kurumsal İtibarın İşe Sargınlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Yordayıcı değişken</i>	<i>B</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
(sabit)	1.97	.23		8.34	.00
Kurumsal itibar	.42	.05	.40	7.21	.00

Bağımlı değişken işe sargınlık

R²değişim = .161, *p<.05, **p<.01

Tablo 6'da regresyon analizinde; algılanan kurumsal itibarın, öğretmenlerin işe sargınlıklarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=.40^{**}$, $p<0.01$). Her 10 birim kurumsal itibar algısındaki artış 4 birimlik işe sargınlık artışına katkı sunmaktadır. Kurumsal itibar, öğretmenin işe sargınlık düzeyindeki varyansın %16.1'ini açıklamaktadır ($\Delta R^2=.161$; $p<0.01$). Dolayısıyla test edilen H4 hipotezi doğrulanmıştır.

Kurumsal itibarın, okuldan ayrılma niyetini yordaması

Tablo 7'de kurumsal itibar algısının, öğretmenlerin işe sargınlıklarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 7.*Kurumsal İtibarın Okuldan Ayrılma Niyetini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Yordayıcı değişken</i>	<i>B</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
(sabit)	5.27	.36		14.68	.00
Kurumsal itibar	-.72	.09	-.44	-8.09	.00

Bağımlı değişken okuldan ayrılma niyeti

R²değişim = .195, *p<.05, **p<.01

Tablo 7'de regresyon analizinde; algılanan kurumsal itibarın, öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=-.44^{**}$, $p<0.01$). Her 10 birim kurumsal itibar algısındaki artış 4.4 birimlik okuldan ayrılma niyeti azalışına katkı sunmaktadır. Kurumsal itibar, öğretmenin işe sargınlık düzeyindeki varyansın %19.5'ini açıklamaktadır ($\Delta R^2=.195$; $p<0.01$). Dolayısıyla test edilen H5 hipotezi doğrulanmıştır.

Tartışma

Regresyon analizi sonuçlarına göre; kurumsal itibar, işe sargınlık ve okuldan ayrılma niyeti sahip olunan insan sermayesinin çıktılarıdır. İşe sargınlık ve okuldan ayrılma niyeti, aynı zamanda kurumsal itibarın da çıktılarıdır. Bu çalışmada; bilgi, beceri ve kapasitelerini etkili bir şekilde kullanabildiklerini algılayan öğretmenler, okulun itibar algısına katkı sunmaktadır. Bu olumlu durum, öğretmenlerin işe sargınlıklarını arttırmakta ve çalıştıkları okuldan ayrılma niyetlerini ise azaltmaktadır.

Olmedo-Cifuentes ve Martínez-León (2015); kurumsal itibarın oluşturulmasının, insan sermayesiyle pozitif yönde ilişkili olduğunu açığa çıkarmıştır. Mevcut araştırmada da, sahip olunan insan sermayesinin, itibar algısı oluşturduğu bulunmuştur. Örgütler açısından en değerli ve fark yaratan entelektüel sermaye unsurunun, insan sermayesi olduğu ileri sürülmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2014). Öğretmenlerin; bilgi, beceri, alan uzmanlığı ve deneyim gibi yetkinliklerinin olması, okulda ölçülebilir ve somut değerler üretilmesi açısından oldukça önemlidir. Sahip olunan insan sermayesi, öğretmenlerin kuruma ilişkin içsel ve dışsal algılarını olumlu olarak etkilemektedir. Bu durumların doğal sonucu olarak, kurumsal itibar algısı oluşmaktadır.

Önceki çalışmalar entelektüel sermayenin, iş doyumunu (Channar, Talraje ve Bai, 2015; Leal, vd., 2015; Moon ve Kim, 2006; Longo ve Mura, 2011; Mura ve Longo, 2013), örgütsel bağlılık (Chen ve Wang, 2009; Ghorbanhosseini, 2013; Mura ve Longo, 2013; Zeinodini, Esfahani ve Soleimani, 2015) ve işe sargınlık (Anjali ve Anand, 2015) gibi olumlu tutumlarla pozitif ilişkili; örgütten ayrılma niyeti (Mura ve Longo, 2013; Soegoto, 2016) gibi olumsuz tutumlarla ise negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Demir (2018b) araştırmasında; insan sermayesi tarafından oluşumu sağlanan yapısal sermayenin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ve örgütsel bağlılığın tam aracılığıyla da iş doyumlarını arttırdığını bulmuştur. Saruhan ve Yıldız (2014); entelektüel sermayenin, insan kaynağının yetkinlikleri ile ortaya koydukları soyut değerlerden oluştuğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla entelektüel sermayenin en temel bileşeni ve diğer boyutların (yapısal ve ilişkisel sermaye) oluşumunu sağlayan insan sermayesinin de (Longo ve Mura, 2011) olumlu tutumlar geliştirilmesi ve olumsuz tutumların önlenmesi açısından önemli olduğu belirtilebilir.

Genç (2012); kurumsal itibara ilişkin düşüncelerin, somut değerlerin üretilmesini kolaylaştırdığını ve çalışanlar için motivasyon kaynağı olduğunu ileri sürmektedir. Brown (1996) motivasyonun, işe sargınlıkla pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Benzer olarak mevcut çalışmada da kurumsal itibarın, işe sargınlık üzerinde pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Kurumsal itibar, örgütsel bağlılık (Carmeli, 2005; Çekmecelioğlu ve Dinçel, 2014; Helm, 2011) ve iş doyumunu (Çekmecelioğlu ve Dinçel, 2014; Helm, 2011) gibi olumlu çalışan tutumları ile pozitif ilişkilidir. Olumlu tutumlar, diğer olumlu tutumların gelişimine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla işe sargınlığın da kurumsal itibarla ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Helm (2011), çalışanların itibarlı bir kurumun üyesi olmaktan gurur duyduklarını belirtmektedir. Önceki çalışmalarda (Carmeli, 2005; Çekmecelioğlu ve Dinçel, 2014; Helm, 2011), kurumsal itibar ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütüne bağlılık hisseden bir çalışanın, kurumunun hedefleri ile özdeşleşeceği ve bu durumun

kurumundan ayrılma niyetini azaltacağı bilinmektedir (Steers, 1977). Bu araştırmada da kurumsal itibar algısının, örgütten ayrılma niyetini azaltacağı tespit edilmiştir. Genç (2012) itibarın, kurumun iç ve dış paydaşlarına güven verdiğini belirtmektedir. Çünkü itibarlı kurumlar, istikrarlı davranışlara sahiptir. Bu tür kurumlarda çalışanlar, geleceğine daha fazla güven duymaktadırlar. Güven ile sadakat ve bağlılık kavramları ilişkili yapılardır.

İtibar, iyi yönetilmesi gereken soyut bir varlıktır. Kurumsal itibarın yönetilmesi için ilk olarak örgütte, insan sermayesine yönelik önceliklerin tespit edilmesi gerekmektedir. İnsan sermayesine yapılan yatırımlarla örgütün diğer örgütlerden ayırıştırıcı özellikleri ortaya konulmakta, farklılaşma yönetilmekte, sürdürülebilir ve benzersiz değerler oluşturulmaktadır. Bu sayede öğretmenler, daha motivasyonlu çalışmakta ve okullarında uzun süre hizmet vermektedirler.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bir ilin ilçesindeki okullarda yapılmış olması bir sınırlılıktır. Daha geniş hedef kitlesine ulaşılacak suretiyle farklı kültürlerde ve farklı örneklemelerle çalışmalar düzenlenebilir. İncelenen değişkenler arası ilişkilere yönelik sadece ölçekler yardımıyla görüşlerin alınması diğer bir sınırlılıktır. Araştırmada incelenen değişkenler arası ilişkilerin nedenlerinin ortaya çıkarılması amacıyla nitel bir çalışma tasarlanabilir. Bu araştırma; belirtilen sınırlılıklarına rağmen insan kaynakları ve itibar yönetimine dair çıkarımlarda bulunulmasına olanak sağlamaktadır.

Kaynaklar

- Anjali, K. T., & Anand, D. (2015). Intellectual stimulation and job commitment: A study of IT professionals. *ThIUP Journal of Organizational Behavior*, 14 (2), 28-41.
- Arbuckle, J. (2009). *Amos 18 user's guide*. Armonk, NY: IBM/SPSS Incorporated.
- Basile, C. (2009). Intellectual capital and professional development schools. Edt: C. Basile. In *Intellectual capital: The intangible assets of professional development schools* (pp.1-7). Albany: State of University of New York Press.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Yayıncılık.
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: an exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), 63-76.
- Bontis, N., Keow, W., & Richardson, S. (2000). Intellectual capital and the nature of business in Malaysia. *Journal of Intellectual Capital*, 1(1), 85-100.
- Brown, S. P. (1996). A meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 235-255.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York: Routledge.
- Carmeli, A. (2005). Perceived external prestige, affective commitment, and citizenship behaviors. *Organization Studies*, 26(3), 443-464.
- Channar, Z. A., Talraje, S., & Bai, M. (2015). Impact of human capital variables on the effectiveness of the organizations. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 9 (1), 228-240.

- Chen, M. Yi-Ching, & Wang, Y. S. (2009). Intellectual capital and organizational commitment. Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organizational Learning, 303-311.
- Çekmeceliöğlü, H., & Dinçel, G. (2013). Çalışanların iş tutum ve davranışlarının kurumsal itibar üzerindeki etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 125-139.
- Çokluk, O., Şekercioğlü, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, S. (2018a). 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
- Demir, S. (2018b). Structural capital's contribution to teacher's job satisfaction: The mediating role of organizational commitment. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 195-203. doi: 10.12973/ijem.4.4.195
- Dowling, G. R. (2016). Defining and measuring corporate reputations. *European Management Review*, 13(3), 1-15.
- Fombrun, C. J. (1996). *Reputation: Realizing value from the corporate image*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 37-72.
- Fombrun, C. J., Gardberg, N. A., & Barnett, M. L., (2000). Opportunity platforms and safety nets: Corporate citizenship and reputational risk. *Business and Society Review*, 105, 85–106.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistem ve yaklaşımlar* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ghorbanhosseini, M. (2013). The effect of organizational culture, teamwork and organizational development on organizaional commitment: the mediating role of human capital. *Tehnički vjesnik*, 20 (6), 1019-1025.
- Helm, S. (2011). Employees' awareness of their impact on corporate reputation. *Journal of Business Research*, 64(7), 657-663.
- Huselid, M. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal*, 38(3), 635-672.
- Karakuş, M., & Çobanoğlü, N. (2013). İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (4), 158-181.
- Karakuş, M., Toprak, M., & Gürpınar, M. (2014). Structural Equation Modelling on the Relationships between Teacher's Trust in Manager, Commitment to Manager, Satisfaction with Manager and Intent to Leave. *Croatian Journal of Education*, 16 (1), 165-189.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kelly, A. (2004) The intellectual capital of schools: analysing government policy statements on school improvement in light of a new theorization, *Journal of Education Policy*, 19(5), 609-629, DOI: 10.1080/026.809.3042000269180
- 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.
- Leal, C., Marques, C., Marques, C., & Brago-Filho, E. (2015). Internal communication, intellectual capital and job satisfaction: A structural model applied to a credit union. *ECIC*, 199-207.
- Longo, M., & Mura, M. (2011). The effect of intellectual capital on employees' satisfaction and retention. *Information & Management*, 48 (7), 278-287. DOI: 10.1016/j.im.2011.06.005.

- Mayfield, J. & Mayfield, M. (2004). The effects of leader communication on worker innovation. *American Business Review*, 22(2), 45-51.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi: Amos uygulamaları*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Moon, Y. J., & Kym, H. G. (2006). A Model for the value of intellectual capital. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 23(3), 253-269.
- Mura, M., & Longo, M. (2013). Developing a tool for intellectual capital assessment: An individual-level perspective. *Expert Systems*, 30 (5), 436-450. DOI: 10.1111/j.1468-0394.2012.00650.x.
- Olmedo-Cifuentes, I., & Martínez-León, I. (2015). Reputation as an outcome of human capital. *ECIC*, 245-252.
- Roos, G., & Roos, J. (1997). Measuring your company's intellectual performnace. *Long Range Planning*, 130 (3), 413-426.
- Saruhan, Ş. C., & Yıldız, M. L. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi: Teori ve Uygulama*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, J. G., & Uhl-Bien, M. (2011). *Organizational Behavior*. Asia: John Wiley & Sons (Asia) Pte Ltd.
- Soegoto, E. S. (2016). Effect of intellectual capital and turnover intentions on lecturers' performance, student value and loyalty in private universities of West Java. *Actual Problems of Economics*, 2(176), 234-242.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.
- Stewart, T. A. (1997). *Entelektüel sermaye* (Çev: Nurettin ELHÜSEYNİ). İstanbul: Mess Yayınları.
- Tayles, M., Webster, M., Sugden, D., & Bramley, A. (2005). Accounting 'gets real' in dealing with virtual manufacturing. *Journal of Intellectual Capital*, 6, 322-338.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Zeinoddini, S., Esfahani, S. A., & Soleimani, H. (2015). The effect of intellectual capital on organizational commitment: A case study of the ministry of economic affairs and finance of Kermanshah province. *International Journal of Organizational Leadership*, 4(3), 324-341.

Kademeler Arası Geçiş ve Sınav Sisteminde Yapılan Değişikliklere İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri*

School Administrators' Opinions Regarding the Changes in the Transition between Grades and Examination System in Turkey

Mesut DEMİRBİLEK**
A. Faruk LEVENT***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüş olan bu çalışmanın verileri, yüz yüze görüşme yoluyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında İstanbul ili Çekmeköy ve Sancaktepe ilçelerinde bulunan farklı okul türlerinde görev yapan 22 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, kodlanarak temalar altında toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre sınav sisteminde sık yapılan değişiklikler; okullarda planlama sorunları, yöneticilerde bilgi eksikliği problemi oluşturarak yöneticilerde ekstra iş yükünü arttırmakta ve sorunların çözülmesini zorlaştırmaktadır. Aynı zamanda sık yapılan değişikliklerin; veliler ve öğrencilerde karamsarlığa, güvensizliğe, kaygıya ve yılgınlığa neden olmaktadır. Öğretmenlerde ise olumsuz rahatlamaya, performans düşüklüklerine, uyum sorunlarına, hedefleri görmezden gelmeye ve ölçme araçlarında değişmelere yol açmaktadır. Araştırmada okul yöneticileri, kademeler arası geçiş ve sınav sistemiyle ilgili olarak; değişikliklerin öğrenci özelliklerine ve fırsat eşitliğine uygun olması gerektiğini, müfredatla uyumlu, milli, istikrarlı, uzun vadeli, ülke ihtiyaçlarıyla uyumlu, niteliksel, objektif ve kaynağının okul olduğu bir geçiş ve sınav sistemi olması gerektiğine dair görüşleri dikkate değerdir.

* Bu çalışmanın ilk hali, 1. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde (11-12 Mayıs, İstanbul) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bil.Enstitüsü, E-posta: demirbilekmesut@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

*** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bil. Bölümü, E-posta: faruk.levent@marmara.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3429-6666>

Anahtar Kelimeler: Değişim, Kademeler Arası Geçiş, Okul Yöneticileri, Sınav Sistemi

Abstract

The aim of this study was to investigate the opinions of school administrators related to changes in the examination system and the transition system to upper level schools in Turkey. The data of this study, which was carried out with the phenomenology pattern of qualitative research methods, was obtained by using a semi-structured interview form used in face-to-face interviews. Within the scope of the research, 22 school administrators who work in different school types in Çekmeköy and Sancaktepe districts of Istanbul were interviewed. The data obtained as a result of the interviews were coded under the themes and subjected to content analysis. According to the research findings, frequent changes in the examination system increase the extra workload of managers and make it difficult to solve problems by creating planning problems in schools and lack of knowledge of managers. At the same time, frequent changes cause pessimism, insecurity and anxiety in parents and students. In teachers, it leads to negative relaxation, poor performance, adaptation problems, ignoring targets and changes in measurement tools. In the research, school administrators' views in terms of the transition between the grades and the examination system are noteworthy in terms that the changes should be in line with the student characteristics and equal opportunities; be consistent with the curriculum; be national, stable and long-term; be compatible with the needs of the country; be qualitative and objective; and that the transition and examination system should be established where the source is school.

Keywords: Change, Transition Between Grades, School Administrators, Examination System

Giriş

Türkiye'de kademeler arası geçiş sistemi ve sınav sistemleri üzerine geçmişten günümüze sürekli bir arayış söz konusudur. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde liselere geçiş daha çok sınavsız gerçekleşmiş ve liselerin orta kısımlarını bitiren öğrenciler üst öğrenimlerine devam etmişlerdir. Bu dönemde Osmanlı'dan kalan Rüştiyeler ve İdadiler, 3 yıllık ortaokul ve 3 yıllık lise haline getirilmişlerdir. 1923 tarihli 1. Heyet-i İlmiye Toplantısı'nda ise Sultani adının lise olmasına karar verilerek, ortaöğretim iki devreli olmak üzere iki kademeye ayrılmıştır. 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Kanunu ile ortaöğretim okullarının süresi 3 yıl olarak belirlenmiş, 1952 yılında 4 yıla çıkarılmış, 1955 yılında ise tekrar 3 yıla indirilmiştir (Binbaşioğlu, 2015, s.285-286). Yine 1924 yılında Dewey ve 1925'teki Kühne'nin raporları doğrultusunda 1940 tarihli 3803 sayılı kanunla Köy Enstitüleri kurulmuştur. Bu okullar, ilköğretimden sonra 5 yıl eğitim yapmakta olup, ilköğretimi bitiren köy çocukları sınavla alınmıştır (Akyüz, 2001, s.354).

1950'li yıllardan itibaren ise ortaöğretime geçişte sınav faktörü yavaş yavaş etkisini artırmaya başlamıştır. 1955 yılından itibaren "Kolej" denilen ve matematik-fen derslerinin yabancı dilde okutulduğu liseler kurulmuş ve Temmuz 1975 yılından itibaren bu okullara Anadolu liseleri adı verilmiştir. Bu liseler, öğrenci alımlarında kendi sınavlarını yapmışlardır. 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile ortaöğretim 3 yıl olarak belirlenmiş ve genel, mesleki, teknik öğretim kurumları olarak sınıflandırılmıştır (Akyüz, 2001, s.324). 1964 yılından itibaren Fen Liseleri, 1985 yılından itibaren Anadolu İmam Hatip liseleri, 1990 yılından itibaren Anadolu Öğretmen liseleri ve 2003 yılından itibaren ise Sosyal Bilimler liseleri kendi sınavlarını yapmaya başlamışlardır (Atar ve

Aykaç, 2014). Bu tür liseleri; ilköğretim 8'inci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden, 6 ve 7'nci sınıflarda Türkçe, Matematik ve Sosyal bilgiler derslerinin her birinin yılsonu notu en az "orta" ve bu derslerin yılsonu notlarının aritmetik ortalaması en az 4.00 olanlar tercih edebilmişlerdir (MEB, 2008). 1999 yılından itibaren ise Anadolu Liseleri yaygınlaşmaya başlamış ve bu okullar öğrencilerini merkezi bir sınavla almaya başlamışlardır. Anadolu liselerinde daha önceleri ortaokul kısmı bulunmakta ve 1 yıl hazırlık görülmekteydi; fakat sekiz yıllık kesintisiz eğitimle birlikte orta kısımları kapatılarak Anadolu liseleri halini almış ve yabancı dil hazırlık+3 yıllık eğitim şeklinde tasarlanmışlardı (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). 2000 yılından itibaren Anadolu ve Fen Liselerine Geçiş Sınavının adı değiştirilmiş ve Liselere Giriş Sınavı (LGS) uygulanmaya başlamıştır. 2004 yılında yapılan değişiklikle LGS sınavının kapsamı genişletilmiş ve özel okullar ile polis kolejleri de bu merkezi sisteme dâhil edilerek Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) adını almıştır (Atar ve Aykaç, 2014). OKS 2007 yılına kadar uygulanmış ve 2008 yılından itibaren yerini 6-7 ve 8. sınıflarda uygulanmaya başlanan Seviye Belirleme Sınavına bırakmıştır (Sarier, 2010). Seviye Belirleme Sınavında (SBS) öğrencilerin 6-7 ve 8. sınıfta girdikleri SBS sınavlarının ortalamaları alınarak ortaöğretime geçiş sağlamıştır. SBS sınavı son kez 2013 yılında 8.sınıf öğrencilerine uygulanarak 2014 yılında kaldırılmıştır (Atar ve Aykaç, 2014, s.84). Bu değişiklikle birlikte bütün genel liseler, Anadolu Liselerine ve Meslek Liselerine dönüştürülmeye başlanmıştır (MEB, 2010). 2012 yılında aynı zamanda 6287 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 4+4+4 sistemine geçilerek zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır ve ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Bu değişiklikle birlikte ortaöğretime geçiş sisteminde değişikliğe gitme ihtiyacı hissedilmiş ve 2014 yılında TEOG sistemine geçilmiştir (Öztürk, 2014). 2017 yılında TEOG sistemi kaldırılmış ve yerine Eğitim Bölgesi-Adrese Dayalı Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne geçilmiştir. Bu sistemle %10'luk dilimin, yapılacak sınav ile geriye kalan öğrencilerin ise adres bölgesindeki ortaöğretim kurumlarına tercih yaparak yerleştirilmeleri kararlaştırılmıştır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında lise sayısının çok az olması nedeniyle liseyi bitirenler lise olgunluk sınavlarına girmekte ve lise diploması almaktaydılar. Bu dönemde lise sayısının az olması, üniversitelere geçişte kolaylık sağlamak ve üniversiteler kendilerine başvuran öğrencileri sınavsız kabul etmekteydi. Başvuru sayısının çok olması durumunda ise başvuru sırasını dikkate almak, kontenjan dolduktan sonra kabulleri durdurmak, eğitim kalitesinden dolayı fen ve edebiyat mezunlarına öncelik tanımak, lise bitirme derecesine göre sıralamak şeklinde eleme sistemleri uygulanmıştı (Arslan, 2004). 1936-1954 yılları arasında ise ortaöğretimde ikili sınav sistemi uygulanmaya başlanmış lise bitirme sınavı ve devlet olgunluk sınavı yapılmış ve lise bitirme sınavını kazanan öğrenciler liseden mezuniyet hakkı elde ederken devlet olgunluk sınavını kazanan öğrenciler doğrudan üniversitelere başvuru hakkını elde etmekteydi. 1955 yılında bu iki sınav birleştirilmiş ve devlet lise sınavı adlı tek sınav sistemine geçilmiş ve bu sınavı geçenlere lise mezuniyet hakkı verilmiştir. 1960'lı yıllara kadar üniversiteler ve fakülteler kendilerine başvuranları sınavsız kabul etmiştir (Turan, Çilek ve Yavuz, 2014). Daha sonra öğrenci sayısının artmasıyla birlikte bu sistem işleyemez hale gelmiş ve üniversiteler kendi seçme sınavlarını yapmışlardır. Fakat zamanla adaylar üniversitelerin her biri için ayrı ayrı sınavlara yetişemez olmuş ve sistem yavaş yavaş geçerliliğini yitirmeye başlamıştır. Bununla birlikte 1960'lı yıllarda

üniversiteler birlikte çalışmaya başlamış fakat üniversitelerin, yaptıkları giriş sınavlarında aday sayılarındaki artışın etkisiyle sınavların objektifliğini, güvenilirliği sağlama, seçme ve yerleştirme gibi sıkıntılar bilgi işlem yöntemlerine ihtiyacı artırmıştır (Arslan, 2004).

19 Kasım 1974 tarihinde “Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM)” kurulmuş ve seçme işlemlerinin tek merkezden yapılması kararlaştırılmıştır. Üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı, 1974-1975 yıllarında sabah ve öğle olmak üzere 2 oturumda yapılmıştır. 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile ÜSYM adlı merkez YÖK’e bağlanmış ve “Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)” adını almıştır. 1981 yılında öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı 2 basamaklı sınav halinde yürütülmeye başlanmış, ilk basamağı olan ÖSS Nisan ayında, ÖYS ise Haziran ayında uygulanmıştır. 1999 yılında yapılan değişiklik ile seçme sınavının ikinci basamağı olan ÖYS kaldırılmış ve ÖSS adı altında tek sınava indirilmiştir. 2010 yılında yapılan değişiklik ile birlikte tekrar iki aşamalı bir sisteme geçilmiş, birinci aşaması Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS), ikinci aşaması ise Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS) olarak adlandırılmıştır (ÖSYM, 2017). 2017 yılında ise YGS-LYS sistemi kaldırılmış ve yerine 3 oturum halinde düzenlenen “Yükseköğretim Kurumları Sınavı” getirilmiştir (YÖK, 2017).

Yukarıda özetlendiği üzere, ülkemizde kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde çok fazla değişiklik yapılmıştır ve bu konudaki arayışlar halen devam etmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu değişikliklerin etkilerine ilişkin az sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni, insanların yaşadıkları deneyimlerin anlamını ve içeriğini öğrenmeyi amaçlar. Fenomenoloji, düzenli, sistematik, eleştirel bilgi üretir ve araştırılan olgunun temel yapılarının tanımlanmasını ve araştırılmasını içerir (Dowling, 2007; Giorgi, 1997). Bu çalışmada, araştırmanın temel olgusu olan Türkiye’de kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklerle ilgili olarak katılımcıların deneyim ve görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik yönteminde çeşitliliğin temel boyutları belirlenerek ve daha sonra mümkün olduğu kadar birbirinden farklı olayları bularak maksimum çeşitlilik oluşturulur. Bu örnekleme yöntemi; (1) benzersizliği belgelemek için yararlı olan her durumun yüksek kaliteli, ayrıntılı açıklamaları ve (2) heterojenliğin ortaya çıkmasından önemini alan ve durumlar arasında paylaşılan önemli ortak kalıplardan dolayı önemli kazançlar sağlar (Patton, 2002, s. 235). Çalışma grubunun çeşitliliğini sağlamak için farklı okul türlerinde görev yapan okul yöneticileri tercih edilmiştir.

Araştırma kapsamında, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan ekmeky ve Sancaktepe ilçelerinde bulunan farklı okul türlerinde (ortaokul, anadolu lisesi, meslek lisesi, çok programlı lise, özel okul) görev yapan toplam 22 müdür ve müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Farklı lise türlerine göre oluşturulan çalışma gurubunun dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

Okul Yöneticilerinin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Türü	Müdür	Müdür Yardımcısı
Ortaokul	3	5
Anadolu Lisesi	2	1
Meslek Lisesi	2	4
Çok Programlı Lise	1	1
Özel Okul	3	0
Genel Toplam		22

Tablo 1’de görüldüğü üzere görüşme yapılan yöneticilerin 11’i okul müdürü, 11’i ise müdür yardımcısıdır. Ayrıca görüşme yapılan yöneticilerin 8’i ortaokul, 3’ anadolu lisesi, 6’sı meslek lisesi, 2’si çok programlı lise, 3’ ise özel okulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla görüşme tekniği kullanılmış ve veriler, ilgili alanyazın taranarak hazırlanan ve sekiz adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ne yapılandırılmış görüşmeler kadar katılımcının hareket özgürlüğü sınırlanır ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar katılımcıya yüksek hareket özgürlüğü sağlar. Yarı yapılandırılmış görüşme bu iki u arasında yapılan görüşme türüdür (Karasar, 2012, s.167-168). Görüşme formundaki açık uçlu soruların geçerliliğini belirlemek, belirlenen amaca uygunluk ve ölçmek istenilen özelliği ölçmeye uygun nitelik ve kapsamda olup olmadığını belirlemek amacıyla 2 ğretim üyesinden görüş alınmış ve aynı zamanda pilot uygulama yapılarak belirlenen eksiklikler giderilmiştir. Pilot uygulama sonrası, görüşme sorularına verilen cevaplar tutarlı sonuçlar vermiş olup güvenirliliği sağlanmıştır. Görüşme formuna son hali verildikten sonra araştırma kapsamındaki katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmaya ilişkin görüşmeler, 2017 Ekim ve Kasım aylarında, yani ülkemizde sınav ve geçiş sistemlerine dair tartışmaların yoğun olduğu bir dönemde yapılmıştır. Görüşmeler, yüz yüze geekleştirilmış olup görüşme sırasında katılımcılar, görüşme ile ilgili olarak bilgilendirilmış veri kaybını önlemek amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek

okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır. Ayrıca içerik analizinde fikir, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları dinlendikten sonra yazıya aktarılmış, Nvivo11.0 programı ile kodlar oluşturulmuş ve görüşler temalar altında analize tabi tutulmuştur. Aynı zamanda analizlerin, bulguların ve alıntılarının ifade edilmesinde görüşülen yöneticilere birer kod numarası (Y1, Y2...) verilerek ifadeler aktarılmıştır.

Bulgular

Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklerin yönetsel açıdan etkilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Kademeler Arası Geçiş ve Sınav Sisteminde Yapılan Değişikliklerin Yönetsel Açıdan Etkilerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Kod	f
Yönetsel Açıdan Etkiler	Planlama sorunları ve planlama değişiklikleri (Y1, Y2, Y4, Y5, Y8, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y19, Y20, Y21, Y22)	16
	Öğrenci ve velileri bilgilendirmede eksiklik (Y3, Y6, Y7, Y12, Y20)	5
	Yöneticilerde bilgi eksikliği problemi (Y2, Y3, Y5, Y7)	4
	Okul ortamında kaos (Y5, Y11, Y13, Y15)	4
	Motivasyon kaybı (Y10, Y11, Y12, Y22)	4
	Önceki kararların değiştirilmesi (Y9, Y14, Y15)	3
	Belirsizlik (Y11, Y12, Y20)	3
	Uygulama sorunları (Y2, Y4, Y21)	3
	Değişiklikleri takip etmede zorluk (Y6, Y22)	2
	Zaafa uğrama (Y2)	1
	Öğrencileri motive etmede eksiklik (Y5)	1
	Fazla çaba sarf etme (Y7)	1
	Zaman kaybı (Y7)	1
	Performansta düşüş (Y15)	1
	Önceki yılların verileri ile karşılaştırmada zorluk (Y1)	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı okul yöneticileri, yapılan değişikliklerle ilgili olarak daha çok planlama sorunları, paydaşları bilgilendirme ve belirsizlikten kaynaklı bilgi eksikliği ve motivasyon kaybı yaşandığını belirterek bu durumun yönetsel açıdan okul işleyişinde duraksamalara ve eğitimsel amaçlara ulaşmada çeşitli sorunlara yol açtığına dikkat çekmişlerdir. Özellikle okullarda planlamaların dönem başında yapılması ve yapılan sistemsel değişikliklerin dönem ortasına denk gelmesi, yönetim süreçlerini ve akademik performansı olumsuz etkilemektedir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yeni eğitim-öğretim yılının planlamasını idareciler olarak yaz sürecinde yapıyoruz. Daha sonra bu sınav sistemi değişikliği dönem ortasında veya dönem başladıktan 1-2 ay sonrasında geldiği zaman yapılan planlamaların hepsi boşa gitmiş oluyor. Yeniden bir planlama sürecine girmiş oluyoruz.”(Y17)

“... Veli geldiğinde ona hazır bir cevap sunamıyorsun, çünkü sen yeterince bilgi sahibi değilsin. Aynen velilerin izlediği gibi televizyondan medyadan okuduğumuzla öğreniyoruz.”(Y12)

“Şimdi bir sınav sistemiyle ilgili tam bir bilgi sahibi olmadan çocukları tam anlamıyla bilgilendirmeden yeni bir sınav sistemi daha geliyor ve geniş bir bilgiye sahip olamıyoruz. Bazen çocukların sormuş olduğu sorulara gerekli cevapları veremiyoruz.”(Y3)

“Her yıl yapılan değişiklikler, meydana gelen bilinmezlik öğrenciyi, öğretmeni, veliyi ve bizleri de bir kaosa sürüklemektedir.”(Y15)

“Değişikliğin sık sık ve zamansız yapılması, gerekli duyurular yapıldıktan sonra değişiklik yapılmasının, motivasyon kaybı gibi olumsuz etkileri olmaktadır.”(Y10)

“Sene başında çalışmalarını öğretmenlerle planladığımız için sene içerisinde değişiklik olduğunda sene başında ulaşmak istediğiniz ile sene ortasındakiler uyumuyor. Sene içerisinde 1-2 aksaklık yaşayabilecekken değişikliklerle birlikte bu 5-6’ya çıkabilmektedir.”(Y21)

“Biz yöneticiler de takip edemiyoruz. Öğrenci geliyor ‘hocam dün açıkladılar şöyle oldu sonra ertesi gün şöyle oldu’ şeklinde bizlere gelmekte ve bizde ‘yapma ya’ şeklinde şaşırıyoruz.”(Y22)

“Nasıl ki bizler hasta olduğumuzda doktora gidiyorsak ve hastalığına bir çare bulmak ve reçete versin diye doktora gidiyorsak aynı şekilde biz eğitimciler de veliler bizlere geldiklerinde sistemin ne olacağını sorduklarında cevap verememekteyiz, çünkü biz de bilmiyoruz.”(Y2)

“Yapılan değişiklikler dediğim gibi var olan sisteme alışıyorsunuz, tecrübe kazanıyorsunuz daha çabuk sorun çözüyorsunuz ama sık değişince ister istemez sorun çözmemizi zorlaştırıyor. Uygulamayı yavaşlatıyor.”(Y4)

Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklerin program ve müfredat açısından etkilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Kademeler Arası Geçiş ve Sınav Sisteminde Yapılan Değişikliklerin Program ve Müfredata Etkilerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Kod	f
Program ve Müfredat Etkileri	Müfredatı etkilemez (Y2, Y3, Y4, Y7, Y18, Y22)	6
	Seçmeli derslerde değişiklik (Y9, Y12, Y13, Y18)	4
	Ders Programında değişiklik (Y7, Y11, Y18)	3
	Kurs öğrenci sayısında değişiklik (Y12, Y13)	2
	Müfredat dışı çalışmalara yönelme (Y15)	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi okul yöneticileri, yapılan değişikliklerin müfredatı çok fazla etkilemediğini belirtmişlerdir. Bu bulguda, müfredatın ülkemizde merkezi olarak belirlenmesi ve bu konuda okullara tanınan esnekliğin az olmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Sınav ve geçiş sistemlerinde yapılan değişikliklerin daha çok okul bazında belirlenen plan ve programları etkilemesi dikkate değerdir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Çocuklar seçmeli ders seçerken daha çok matematik, bilim uygulamaları gibi akademik dersleri seçiyor. Bu sefer öğrenciler ‘nasıl olsa bir sınav yok’ düşüncesiyle sürekli olarak ‘seçmeli derslerimi değiştirmek istiyorum’ şeklinde bize geliyor. Yani bu değişiklikler öğrencinin ders seçimini etkiledi, bu da dolaylı olarak yöneticiye yansıyor. Çünkü daha basit seçmeli dersleri seçerek notlarının yüksek olmasını istiyorlar.”(Y12)

“Örneğin önceden kursta daha çok 8. Sınıf öğrencisi var iken şuanda sayı daha az, çünkü sınavın olmayacağını düşünerek kurslara katılımlarını sınırlamaktalar.”(Y12)

“...ülkemizde bildiğiniz gibi ölçme ve değerlendirme eleme usulüne dönüştüğü için bu durum öğrencileri, velileri hatta yönetici ve öğretmenleri müfredat dışı çalışmalara itmektedir maalesef. Öğrencileri de velileri de özel ders gibi ihtiyaçlara yönelttiği için öğretmenleri de bizleri de ister istemez o sınava yönelik çalışmalar yapmaya zorlamaktadır maalesef.”(Y15)

Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Kademeler Arası Geçiş ve Sınav Sisteminde Yapılan Değişikliklerin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Kod	f
Öğrenciye Etkileri	Motivasyon düşüklüğü (Y2, Y4, Y5, Y8, Y9, Y10, Y12, Y14, Y15, Y22)	10
	Boşa çaba harcadığı algısı (karamsarlık) (Y2, Y8, Y11, Y12, Y14, Y18, Y19)	7
	Belirsizlik (Y2, Y11, Y13, Y15, Y20, Y21)	6
	Çalışma isteği, ilgisinde azalma (Y3, Y9, Y16, Y19)	4
	Güvensizlik (Y2, Y3, Y4, Y10)	4
	Kaygı (Y11, Y13, Y15, Y20)	4
	Sürekli değişiklik olacağı algısı (Y2, Y7, Y18)	3
	Değişikliğe uyum sorunu (Y4, Y7, Y17)	3
	Yılgınlık-Vazgeçmişlik (Y4, Y7, Y11)	3
	Akademik başarıda düşme (Y2, Y20)	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi okul yöneticileri, yapılan değişikliklerin öğrencilerde daha çok motivasyon kaybına neden olduğunu ve öğrencileri, karamsarlığa, belirsizliğe, kaygıya ve güven kaybına yönelttiğini belirtmişlerdir. Eğitim sisteminin temel öznesi olan öğrencinin sistem içerisinde planlama dışı ve hedeflenmiş amaçlarını sekteye uğratan değişikliklerle yüz yüze kalmasının öğrencileri daha çok psikolojik süreçler açısından olumsuz etkilemesi dikkate değerdir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrencilerin büyük çoğunluğu 9.sınıf belki de 10.sınıftan itibaren sınava hazırlanmaya başlıyorlar. 11-12. sınıfta devam ediyorlar. Bu sistem değişikliği öğrenci 12. sınıftayken yapıldığında öğrencinin o dönem kadar yaptığı hazırlıklarının bir kısmı boşa gitmiş oluyor. Bu da motivasyon bozukluğuna yol açabiliyor.”(Y14)

“Öğrenciler üzerinde büyük bir karamsarlık yaratıyor. Mesela dün bir velimiz geldi. Hocam benim öğrenci, mahalledeki bir okula gidecekse benim kaç yıldır verdiğim emekler ne olacak, ben çocuğumu 8 yıldır hazırlıyorum. Mahalledeki bir okula gidecekse benim bu kadar çaba harcamamın, bu kadar strese girmemin anlamı yokmuş. Çocukta bir

başıboşluk oluştu, çocuğum ne yaparsam yapayım hedefleyeceğim okula gidemeyeceğim en fazla mahalledeki okula gideceğim diyor.”(Y11)

“Biz yönlendirme yapıyoruz ama çocuklar bire bir hisseden birer birey oldukları için onlar da sistemin iki üç senede bir değişmesinden olumsuz olarak etkileniyorlar ve çocuklarda bir güven problemi yaşıyor.”(Y3)

“İşte ‘biz çalışacağız yine sistem değişecek, çalışmalarımız boşa gidecek’ şeklinde durumlar yaşıyorlar öğrenciler”(Y18)

“... Kendini o anki sınav sistemine hazırlamış bir öğrenci pat diye yeni bir sistem ile karşılaştığında alt üst oluyor ve yeni sınav sistemine adapte olmaya çalışıyor. Ne kadar başarabilir bu açıkçası tartışılması gereken bir konu.”(Y17)

Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklerin veliler üzerindeki etkilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Kademeler Arası Geçiş ve Sınav Sisteminde Yapılan Değişikliklerin Veliler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Kod	f
Veliye Etkileri	Kaygı (Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y9, Y11, Y13, Y14, Y15, Y17, Y20)	12
	Bilgi Eksikliği Hissetme (Y3, Y6, Y7, Y13, Y16, Y20)	6
	Belirsizlik (Y9, Y11, Y12, Y16, Y20, Y22)	6
	Güvensizlik (Y1, Y3, Y12, Y13, Y21)	5
	Boşa çaba harcadığı algısı (Y2, Y11)	2
	Maddi Kayıp (Y5)	1
	Planlama değişikliği (Y14)	1
	Müfredat dışı kaynaklara yönelme (Y15)	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi okul yöneticileri, yapılan değişikliklerin öğrenci velilerini daha çok kaygıya sevk ettiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerde olduğu gibi veliler de belirsizlik ve güven kaybı yaşamaktadırlar. Aynı zamanda yöneticilerde olduğu gibi velilerde de bilgi

eksikliği görülmektedir. Öğrenci velilerinin çocuklarıyla ilgili gelecek planlamalarında daha fazla rol üstlenmeleri nedeniyle, yapılan değişikliklerin onların diğer paydaşlara göre daha fazla kaygı duymalarına yol aması dikkate değerdir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“...net bir uygulamanın ortaya konmaması onları(velileri) telaşlandırmış, kaygılandırmış durumda.”(Y6)

“...velilerde arayışlara giriyorlar ama nereye başvuracaklarını nasıl bir zm üreteceklerini bilmiyorlar. Netlik olmadığı için veliler nerelerden destek alacakları konusunda tereddüt yaşıyorlar.”(Y20)

“... Sık yapılan değişiklikler velilerin, eğitim camiasının tüm birimlerine karşı olan güvenini zedelemektedir.”(Y1)

“Sınav sistemi ne olursa olsun veliler için ‘sınav’ olması bütün imknlarının çocuklarına seferber edilmesine neden olmaktadır. Veliler daha çok bütçe anlamında etkileniyorlar çünkü her bir değişiklik velilere ek bir yük getiriyor. Örneğin çocuğunun kişisel gelişimine harcayacağı parayı sınava hazırlanması için harcıyor ve neticede büyük bir kayıp veliler açısından.”(Y5)

“... Her değişiklikle birlikte ortaya çıkan bilinmezlikler, velilerde farklı farklı yönelimler doğurmaktadır. Dershaneler bitti ancak günümüzde akıllı defterler akıllı kitaplar gibi müfredat dışında kaynaklara yöneltmektedir velilerimizi.”(Y15)

Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklerin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

Kademeler Arası Geçiş ve Sınav Sisteminde Yapılan Değişikliklerin Öğretmenler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Kod	f
Öğretmen Performansı	Motivasyonda azalma (Y3, Y4, Y7, Y11, Y13, Y15, Y18)	7
	Performansı olumsuz etkileme (Y4, Y9, Y11, Y16, Y20)	5
	Belirsizlik (Y7, Y8, Y11, Y15, Y20)	5
	Olumsuz rahatlama (Y11, Y12, Y21, Y22)	4
	Uyum sorunu (Y7, Y16)	2
	Güvensizlik (Y1)	1
	Sürekli değişiklik olacağı algısı (Y12)	1
	Yılgınlık- Vazgeçme (Y4)	1
	Hedef ve amaçları olumsuz etkiler (Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y20, Y21)	7
	Konu ve hedefleri görmezden gelme (Y5, Y13, Y18, Y20, Y22)	5
Hedef ve Amaçlara Ulaşma	Hedef ve amaçları etkilemez (Y2, Y6, Y14, Y19)	4
	Ölçme-Değ. araçlarında değişme (Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y11, Y14, Y16, Y17)	10
	Ölçme-Değerlendirmeyi etkilemez (Y13, Y18, Y19, Y21)	4
Ölçme-Değerlendirme Araçları	Ölçme araçlarında belirsizlik (Y12)	1

Tablo 6'da görüldüğü gibi okul yöneticileri, öğretmenlerin yapılan ani değişiklikler nedeniyle daha çok motivasyon ve performans kaybı, diğer paydaşlarda olduğu gibi belirsizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda yapılan değişikliklerin öğretmenin ulaşmaya çalıştığı hedef ve amaçları olumsuz etkilediğini ve yaşanan belirsizlik nedeniyle kullandıkları ölçme araçlarını değiştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Yine sınav ve geçiş sistemi değişikliklerinden kaynaklı olumsuzlukların öğretmeni yılgınlığa, vazgeçmişliğe, görmezden gelmeye ve olumsuz rahatlama yöneltmesi, başarıya odaklı sistemin geleceği açısından kaygı vericidir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Çocuk derse ki ‘hocam bunu siz anlatıyorsunuz ama bir işime yaramayacak, üniversite sınavında da kullanamayacağım zaten’ demekte ve öğretmen de bundan olumsuz etkilenmektedir. Böylece öğretmenin motivasyonu düşüyor, dersteki verimliliği düşüyor.”(Y3)

“Sürekli değişen bir sistemde öğretmenin hangi konuyu anlatacağı, hangi konulara ağırlık vereceği tesadüflere bağlı kalmaktadır. Biz bu değişikliği çok acı bir şekilde yaşadık.”(Y8)

“... Öğrenciler derse motive olmazsa ğretmen verim alamaz. Yani ğrencinin enerjisi öğretmene de yansıyor. Düşünsenize sınıfta 30-35 ğrenci ‘aman hocam boş ver’ şeklinde size bakıyor. Doğal olarak öğretmene de bu yansıyor ve ğretmen de boş vermeye başlıyor.”(Y22)

“ok azı hemen adapte oluyor ama öğretmenlerin birçoğu hemen alışamıyor bu değişikliklere. Yeni sisteme alışana kadar bir bocalama yaşıyorlar.”(Y16)

“ğretmen önüne sunulan programı en doğru şekilde öğrenciye nasıl aktarırım teknik ve yöntemleri arayışındayken yeni bir sistem değişikliği ğretmeni sisteme karşı gvensizleştirmektedir.”(Y1)

“ğretmenlik meslek grubu, kendisini değiştirmeyi çok istemeyen bir meslek grubu. Yani değişime çok açık değil açıkçası. Var olan üzerinden çok gitmeyi seviyor tabi ki yulęnlık psikolojisi, vazgeçme psikolojisi de yarattığı için öğrenciyi toparlaması zorlaşıyor.”(Y1)

“... Öğretmenin de hedeflerini etkileyecektir. Bir hedefi olan ğrenci yetiştirmek isteyen, öğrencilerin akademik başarılarını kendisine hedef olarak gören bir ğretmen için gerçekten üzüntü kaynağıdır.”(Y8)

“Sınava odaklı olarak belirli derslerin önemi artıp azaldığı için o derslerle ilgili olarak hedeflerin, ğretmen tarafından sınavda sorulacak soru sayısı ve niteliği bağlamında dikkate alındığını veya bazı hedeflerin görmezden gelindiğini söyleyebilirim.”(Y13)

“... lme değerlendirme araçlarında çok fazla bir değişiklik olmadı.”(Y18)

“lme değerlendirme araçlarını önceden sınav sistemine yönelik ve ona göre ayarlarken(oktan seçmeli gibi), şimdi öğretmenler ne tür lme değerlendirme araçları kullanacakları konusunda da belirsizlik yaşamaktadırlar.”(Y12)

Kademeler arası geçiş ve sınav sistemine yönelik katılımcı okul yöneticilerinin beklentileri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.*Kademeler Arası Geçiş ve Sınav Sistemine İlişkin Okul Yöneticilerinin Beklentileri*

Tema	Kod	f
Yöneticilerin Beklentileri	Öğrenci özelliklerine göre yönlendirme (Y4,Y11, Y13, Y16, Y17, Y19,Y20)	7
	Fırsat Eşitliği-Adalet (Y1,Y2, Y4, Y15, Y18)	5
	Müfredatla uyum (Y8,Y10,Y14)	3
	Millilik (Y2,Y3,Y15)	3
	Merkezi sınavlar (Y12,Y14,Y21)	3
	Netlik (Y13,Y14,Y20)	3
	İstikrar (Y2,Y12,Y20)	3
	Pilot Uygulama (Y9,Y11)	2
	Veri kaynağının eğitimciler olması (Y1)	1
	Öğretmen yönlendirmesi-kurul kararı (Y6)	1
	Kalcılık (Y10)	1

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul yöneticileri, kademeler arası geçiş ve sınav sisteminin daha çok öğrenci merkezli olması, fırsat eşitliği ve adalet ilkesi çerçevesinde bir yapıya sahip olması yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir. Nitekim ülkemizdeki eğitim alanında yapılan sistemsel değişikliklerin çoğu, öğrenciyi temele alma ve fırsat eşitliğini sağlama hedefiyle yola çıkarak yapılmadığı ve bu hedefin gerçekleştirilemediği söylenebilir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrencinin ilgi, bilgi ve becerisine göre yani doktor olmak istiyorsa doktor olmasına yönelik bir yönlendirme yapılmalıdır.”(Y16)

“Eğitimde eşitliği sağlayan bir sistem uygulanmalıdır. Çünkü şu ana kadar uygulanan sistemlerde ciddi adaletsizlikler mevcuttu ve tüm öğrencilerden, Ağrı’daki İstanbul’daki Antalya’daki Edirne’deki çocukların aynı sınava girip aynı başarıyı ve performans göstermesi bekleniyordu.”(Y2)

“Milli Eğitim Bakanlığı farklı bir müfredat uygulayıp üniversite sınavında farklı sorular soruyorsa bu sistemin toptan değişmesi, ya sınavın kaldırılması ya da Milli Eğitim Bakanlığının müfredatı ile birebir örtüşen bir sınav sisteminin getirilmesi gerekiyor.”(Y8)

“Ben sadece sınav sistemi ve yerleştirme sisteminin değil temelden milli eğitimin, milli ve toplumsal bir eğitim sistemi halinde oluşturulmasından yanayım.”(Y15)

“Türkiye’de sınavı değiştirebilmemiz imkânsız çünkü her okuldan eşit sayıda okul yok ve öğrencinin gerçekten istediği okula yerleşebilmesi mümkün değil. Böyle bir yapımız olmadığı için sınav dışında başka bir şey mümkün olmuyor.”(Y21)

“... Kolay anlaşılır, net bir sistem olmalı öğrenciyi belirsizliğe itmemei.”(Y20)

“En kötü sistem bile istikrarlı uygulanırsa sonuç almak mümkün ama sene ortasında değişiklik yaparak olumlu bir gelişme kaydetmek mümkün değil.”(Y20)

“Gerçek bir yönlendirme yapmak istiyorsanız bunu çocuğun öğretmeninin yapması lazım, çünkü öğrenciyi 3-4 yıl okulda izleyen öğretmenin kendisi. Yani okullarda bir kurul oluşturulup bu kurulda, işte bu çocuk akademik kariyer yapabilir, akademik liselere gidebilir veya mesleki liselere gidebilir tarzında kurulun karar vermesi gerekir.”(Y6)

Kademeler arası geçiş ve sınav sistemine yönelik katılımcı okul yöneticilerinin politika önerileri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 8.

Kademeler Arası Geçiş ve Sınav Sistemine İlişkin Okul Yöneticilerinin Politika Önerileri

Tema	Kod	f
Politika Beklentileri	Öğrenci merkezli olmalı (Y1, Y2, Y5, Y7, Y14, Y16, Y17)	7
	Uzun vadeli planlı olmalı (Y6, Y9, Y11, Y12, Y15, Y20, Y21)	7
	Siyasetten bağımsızlık (Y1, Y2, Y12, Y15, Y18, Y20, Y21, Y22)	7
	Ülke ihtiyaçlarına uygun olmalı (Y11, Y13, Y20, Y22)	4
	Muhataplarına sorulmalı (Y6, Y10, Y12)	3
	Niteliksel hedefleri olmalı (Y13, Y19)	2
	Üniversitelerden bilgi alınmalı (Y3, Y11)	2
	Merkezi olmalı (Y4, Y18)	2
	Objektif olmalı (Y6, Y12)	2
	Mesleki ve akademik yönlendirme yapılmalı (Y1, Y21)	2
Kaldırmak yerine iyileştirme yapılmalı (Y2)	1	

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul yöneticileri, geçiş ve sınav sistemi ile ilgili yapılan değişikliklerle ilgili olarak karar vericilerin eğitim politikalarını belirlerken öğrenciyi merkeze

almaları, değişikliğin uzun vadeli planlı olması ve siyasi-ideolojik beklentilerden uzak olması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitim politikalarının, yapısal sürecin ve hedeflere ulaşmanın temelini oluşturduğu düşünöldüğünde yapılacak değişikliklerin günlük beklentileri aşarak öğrenciyi temele alan istikrarlı eğitim politikalarıyla uyumlu olması okul yöneticilerinin görüşleri açısından dikkate değerlidir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“İlgisine göre istediği alana öğrenciler yönlendirilmeli ve okulların kriterlerine göre kabulü sağlanmalıdır. Çünkü mevcut sistemde öğrencinin puanı yetiyorsa gitmekte yetmiyorsa ilgisi dışında bir alana yönelmektedir.”(Y16)

“Belirlenen politikaların ben daha uzun vadeli ve planlı olmasını temenni ediyorum. Çünkü çok sık ve çok kısa süreli değişiklikler hatta hiç pilot bölgelerde uygulanmadan daha geniş bir öğrenci kitlesine uygulanması eğitim-öğretimi sekteye uğratmaktadır.”(Y9)

“Siyasi görüşler eğitime yansıtılırsa bir çıkmaza girilir. Eğitimdeki planlama yapılırken siyasetten uzak, kişisel menfaatler göz önüne alınmadan tamamen ülkenin çıkarları doğrultusunda planlama yapmamız gerekiyor. Eğitimin siyasi beklentilerden uzak olması gerekir.”(Y22)

“Ülke istihdam ihtiyacına göre olmalı. Çok fazla mezun verip sadece diplomasında şu üniversiteyi bitirmiş anlamında değil de niteliksel anlamda iyi eleman yetiştirip onları da bir işe yerleştirdiğimiz zaman daha başarılı oluruz.”(Y13)

“Birtakım değişiklikler yapılacaksa pek çok kişi bundan etkilenecekse bunun aslında muhataplarına yani öğrenci-veli-öğretmen-yöneticilere sormaları gerektiğini düşünüyorum. Yani görüş alınarak ortak bir irade ile toplumu ilgilendiren konularda değişikliğin bu şekilde yapılmasını ümit ediyorum.”(Y6)

“Temelde işe özel nitelikli insanı ortaya çıkarmak gerekiyor. Temelde bir işi en iyi yapan kişiyi ortaya çıkartıp ona bir görev vermesi gereken bir sistemin olması gerekiyor.”(Y19)

“Olması gereken, lisede öğrencilerin istedikleri mesleklere yönlendirilmesi gerekmekte, böylece lisede ne olacağına karar verirse üniversitede ve ondan sonraki hayatında da mutlu olacaktır. Yani lisede öğrenci mühendis veya doktor olacağını bilirse o öğrenciler hayallerini ona göre kurarlar.”(Y21)

“Maalesef değişiklik yapılırken mevcut sistemin iyileştirilmesi yerine kaldırmak çözüm olarak görülüyor.”(Y2)

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de kademeler arası geçişte sınav sisteminde yapılan sık değişiklikler, okul paydaşları üzerinde birçok olumsuz etkiye neden olmaktadır. Bu araştırmada yönetici gözüyle bu etkilerin boyutlarını belirlemek ve bu doğrultuda çözüm nerileri sunmak amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, yapılan sık değişiklikler nedeniyle daha çok planlama anlamında ve bilgilendirme anlamında eksiklikler yaşamaktadırlar. Aynı zamanda katılımcılar değişikliklerle ilgili olarak; bilgi eksikliğinin yaşanmakta olduğunu, okul ortamında kaosa neden olduğunu belirtmekte ve motivasyonlarının azaldığını, belirsizlik, uygulama sorunları yaşadıklarını, değişiklikleri takip edemediklerini, ğrenci ve veli karşısında zaafa uğradıklarını, öğrencileri motive edemediklerini, fazla çaba sarf ederek zaman kaybına uğradıklarını, performanslarının düştüğünü ve önceki verilerle karşılaştırmada zorluklar yaşadıklarını belirtmektedirler. Helvacı ve Türkmen’e (2013) göre eğitim-ğretim kurumlarında eğitim etkinliklerinin planlı yapılması esastır (s.201). Planlama, kurumların belirsizlikten kurtulması ve geleceğe ilişkin yol haritası oluşturması, kısa-uzun vadede ne tür eylemlerde bulunacağı ve bu eylemlerin ne zaman kim tarafından yapılacağı bakımından önemlidir (Özgan ve Kalman, 2013, s.117). Bu açıdan süreç içerisinde yaşanan aksaklıklar ve değişimler planlamaları önemli derecede etkilemektedir. Yılmaz ve Bülbül (2017), üniversiteye geçiş sınavlarının okul kltrn çok çeşitli boyutlarda etkilediğini, aynı zamanda ortaöğretim kurumlarında hedefler belirlenirken üniversite sınavının etkili olduğunu belirtmektedir. Çamlıbel (2003)’e göre her şeyin değiştiği ve tahmin etmenin zorlaştığı belirsizlik durumlarında mevcut düzen, değişikliğin gerektirdiği ihtiyaç ve sorunlar karşısında gerekli tepkiyi verememekte ve bu durum çatışmalara, krizlere ve kaosa neden olmaktadır. Bakioğlu ve Demiral (2013), okul yöneticilerinin, yeterli hazırlık yapılmadan yapılan değişiklikler nedeniyle daha çok belirsizlik yaşadıklarını, uygulayıcılara danışılmadan merkezden yapılan değişimlerin okul yöneticilerinin planlamalarında eksikliklere, uygulamada aksaklıklara, gecikmelere ve strese neden olduğunu ve topluma bu değişimlerin anlatılmasında da zorluklar yaşandığını belirtmektedir. Can (2014), eğitim sisteminde sürekli ve plansız değişimler yapılmasının niteliksel gelişmeyi engelleyeceğini belirtmektedir. Aksoy ve Arık (2017), sistemde paydaşların katılımının olmaması okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin yapılan değişiklikleri sahiplenmemesine ve uygulamada sorunların çıkmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda yapılan diğer çalışmalarda da belirsizliklerin ve plansız ani değişimlerin, bireyler üzerinde hem psikolojik hem de uygulamaya yönelik sorunlar oluşturması dikkate değerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğu yapılan değişikliklerin müfredatı etkilemeyeceğini belirtmelerine rağmen daha çok seçmeli ders, kurs ve ders programında değişikliğe neden olacağını belirtmişlerdir. Yrk’e (2014) göre sınavlar nedeniyle okullarda,

öğretim programlarında belirtilenler yok sayılmakta ve ölçüt olarak sınavdaki başarı alınmaktadır. Böylece öğretmenler, konu ve kazanımlar bağlamında öğretim programlarından ödün vermeye zorlanmaktadır. Yılmaz ve Bülbül (2017), öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşadıkları en büyük sorunun, öğrencilerin ciddiye almamaları ve devamsızlık yapmaları, öğrencilerin sınavda soru çıkan kursların ve derslerin öğretmenleriyle ilişkilerinin daha olumlu olduğunu belirtmektedir. Bu tema altında görüş bildiren katılımcı sayısının az olması yapılan değişikliklerin okullarda müfredat ve program bazında çok fazla değişiklik yaratmadığını göstermektedir. Nitekim müfredatın ülkemizde merkezi olarak belirlenmesi ve okullara bu yönde esneklik sağlanmaması bu durumun nedeni olarak yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre sınav sistemindeki değişikliklerin öğrenciler üzerinde daha çok motivasyon kaybına neden olduğunu, karamsarlığa ve yaşanan süreçten kaynaklı olarak belirsizliğe yol açtığını belirtmiştir. Aynı zamanda bu durum öğrencilerde başarıya karşı isteksizlik, sisteme ve eğitime karşı güvensizlik, kaygı, yılgınlık oluşturmaktadır. Akbaba'ya (2006) göre motivasyon, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci başarısını etkileyen en önemli süreçlerdendir, öğrencilerin çoğunun öğrenim görme nedenlerini bilmeyişleri, uygun motivasyon kaynaklarının işe koşulamaması öğrenci başarısızlığına neden olmaktadır. Özen ve Özenç (2017), ortaöğretime yerleştirme sisteminde yapılan yeni değişikliklerin öğrencilerin odaklanmaları gereken ders ve konularda belirsizliğe yol açtığını ve bu durumun öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğunu, yine öğrencilerin kendilerine güven duymalarını ve çalışma motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu yönüyle öğrencinin gelecek oluşturma hedefine yönelik yaşanan aksaklıklar ve duraksamalar, diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi öğrencileri belirsizliğe sevk etmekte ve başarıyı törpüleyen kaygı-stres gibi olumsuz faktörlerin oluşmasına neden olmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre veliler, daha çok kaygı yaşamakta, bilgi eksikliği, belirsizlik hissetmekte ve eğitime karşı güven kaybı yaşamaktadır. Hatta okul yöneticilerine göre velilerin hissettikleri kaygı (12/22) öğrencilerin hissettikleri kaygıdan (4/22) daha fazladır. Yine sınav sistemindeki değişikliklerin; velilerde maddi kayıplara neden olduğunu, planlamalarını değiştirdiklerini, müfredat dışı kaynaklara yönediklerini belirtmişlerdir. Ortaöğretime geçişin aileler nezdinde artan önemi nedeniyle bu geçişin sağlandığı sınavlara velilerin ilgisi daha çok artmış ve zamanla bu sınavlar, aileler ve öğrenciler üzerinde baskı oluşturmaya başlayarak öğrenci ve velilerde kaygı, stres ve gerilime neden olmuştur (Eğitim Bir Sen, 2016, s.265). Bu bağlamda veli motivasyonunun da öğrenci başarısında etkili bir değişken olduğu göz önüne alındığında sistem değişikliklerinde, veli faktörünün de dikkate alınması gerçeği ön plana çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre sınav sisteminde yapılan sık değişiklikler nedeniyle öğretmenler, daha çok motivasyon kaybı yaşamakta, performansları olumsuz etkilenmekte, öğretmenlerde belirsizlik ve boş vermişlik yani olumsuz rahatlamaya yol açmaktadır. Yine öğretmenin dersin hedef ve amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkilemekte ve öğretmenler bazı konu ve hedefleri görmezden gelmektedirler. Aynı zamanda yapılan bu sık değişiklikler nedeniyle öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme araçlarını değiştirmek zorunda kaldıklarını belirtmektedirler. Yılmaz ve Bülbül (2017), üniversite sınavında soru çıkmayan

dersleri ve konuları öğrencilerin zaman kaybı olarak değerlendirdiklerini ve öğrencilerin bu derslerin öğretmenleri ile çatışma yaşadıklarını ifade etmektedir. Karaca, Bektaş ve Armağan (2015), yaptıkları araştırmada öğrencilerin, sınavda sorulmayan konuların anlatıldığı derslere katılmadıklarını, dikkate almadıklarını, ilgi göstermediklerini ve olumsuz tutum geliştirdiklerini tespit etmiştir. Doğutaş (2016), öğretmenlerin sık değişen sistemdeki değişiklikleri takip edemediklerini, değişikliklerden olumsuz etkilenerek bocaladıklarını ve yorulduklarını belirtmişlerdir. Yılmaz ve Bülbül (2017), üniversiteye hazırlık sürecinde öğretmenlerin, sınıf içerisinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını sınavda çıkacak soru tipine göre ayarladıklarını belirtmektedir. Görüldüğü gibi yapılan diğer çalışmalarda da hissedildiği şekliyle öğretim süreçlerinin etkili bir unsuru olan öğretmenin yaşanan ani ve sık değişimlerden birçok yönüyle etkilendiği ve kendisini güdüleyen unsurların kaybolmasından hedefleri görmezden gelmeye ve ölçme araçlarını değiştirmeye kadar eğitim süreçlerinin tüm yönlerinde eksiklikler ve belirsizlikler yaşaması dikkate değerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, öğrencilerin kendi bireysel özelliklerine göre yönlendirilmesi, fırsat eşitliğinin ve adaletin sağlanması gerektiğini belirtmiş; aynı zamanda değişikliklerin okul müfredatıyla uyumlu olması ve milli, net, istikrarlı, pilot uygulamaya dayanan ve veri kaynağının eğitimciler olduğu bir sistemin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Atar ve Aykaç'a (2014) göre ülkemizde değişen seçme sistemleri daha çok sınav sayısının artırılması ve azaltılması şeklinde olmuş ve öğrenci ilgi, yetenekleri, başarısı, öğretmen görüşleri, etkili rehberlik ve yönlendirme göz ardı edilmiştir. TEDMEM'e (2016) göre öğrenciler, ilgi, yetenek, beceri, deneyim gibi farklı boyutlarda değerlendirilmeli ve başarı sınavla indirgenmemelidir. Yine öğrenci ve ailelerinin yaşadıkları sosyo-ekonomik yetersizlikler okulda telafi edilmediğinde bu çocukların sınav başarısı önemli oranda düşmektedir. Bu yönüyle sınavlar, toplumsal eşitsizliğin bir aracı olarak işlev görmektedir (Grant, 2004; Akt. TED, 2010, s.90). Dünya Bankası'nın (2005) raporuna göre Türkiye'de ilköğretim okulları arasında hem fiziksel ve insan kaynakları açısından hem de farklı okul türleri arasında kalite ve öğrenme çıktuları bakımından önemli farklar bulunmaktadır. Öztürk'e (2014) göre öğrenciler eşit olmayan koşullarda ve okullarda aynı sınavla rekabet etmek zorunda kalmaktadır ve bu eşitsiz koşullar sınavlar ile eşitlenmeye çalışılmaktadır. Yavuz ve Derinbay (2014), Türkiye'de öğrenci sayısının fazla olması ve sınav güvenilirliği gibi nedenlerden dolayı ortaöğretime geçişte sınav yapılmasının uygun olduğunu fakat sürece yayılması gerektiğini belirtmiştir. Korkmaz (2014), objektif sınavlardan ve merkezi yerleştirmelerden uzaklaşmanın Türk eğitimine yeni problemler getireceğine dikkat çekmiştir. Öztürk'e (2014) göre ülkemizde sınav sistemi ve geçişlerle ilgili yapılan düzenlemeler, sadece sınav sayısı ve puanların nasıl hesaplanacağı kısır döngüsü ile ilgilidir. Bakıoğlu ve Demiral (2013, s.15), planlama yapılırken pilot uygulama yapılmamasının büyük bir eksiklik olduğunu ve pilot uygulamanın olası sorunları önceden görme imkânı sunacağını, aynı zamanda okul yöneticilerinin yaşadıkları belirsizliğin nedenlerinden birinin de eğitim sisteminde istikrarın olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, kademeler arası geçiş ve sınav sistemiyle ilgili politikaların öğrenci merkezli, uzun vadeli, planlı, siyasetten bağımsız, ülke ihtiyaçlarına uygun

olması ve değişiklikler yapılırken eğitimin paydaşlarına sorulması, niteliksel hedeflerinin olması, üniversitelerden bilgi alınması, merkezi ve objektif olması, yönlendirmeye dayalı ve iyileştirme odaklı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yılmaz ve Altinkurt'a (2011) göre ülkemizdeki eğitim sorunlarından birinin de gücü elinde bulunduran iktidar sahiplerinin eğitim sistemine sıklıkla ve ideolojik nedenlerle müdahalede bulunmalarıdır. Arslan'a (2004) göre her ülke kendi yapısına uygun bir sistem geliştirmek istemektedir; ülkemizde de geçmişten günümüze en temel sorunlarımızdan biri olup meselenin temel eğitimden itibaren alınması gerekmektedir. Erdem'e (2014) göre ilköğretimde yetenek belirlemesi yapılmalı ve bu doğrultuda rehberlik servisleri artırılmalı ve işlevsel hale getirilmelidir, ortaöğretimde de bu yönlendirmeye devam edilmeli ve ortaöğretimde çok programlı kampüs liseler kurularak öğrenciler akademik, mesleki ve teknik programlara yerleştirilmelidir. Eğitim Sen'e (2016, s.18) göre sınav merkezli eğitim sistemi terk edilmeli ve öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hangi alanda okuyacağını kendisinin belirlediği bir yapıya geçilmelidir. Yavuz ve Derinbay'a (2014) göre yapılan değişiklikler araştırma sürecine dayanmalıdır ve bu konuda akademisyenlerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, öğrenci ve velilerden görüş alınmalıdır. Aksoy ve Arık (2017), Türkiye'de son 20 yılda sistemde ani ve katılımcı olmayan değişikliklerin yapıldığını eğitim politikalarının planlama, hazırlama ve uygulama sürecinin veri temeline dayanması ve tüm paydaşların sürece katılımlarının sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte yapılan sık değişiklikler, okul paydaşlarını birçok açıdan olumsuz etkilemektedir. Özellikle değişikliklerle ilgili bilgi eksikliği yaşamak, belirsizlik hissetmek, motivasyonun azalması, sisteme güvensizlik duymak bu ortak noktalardan bazılarıdır. Yine öğrenciler ve velileri, değişikliklerin oluşturduğu belirsizlik ortamında "boşa çaba harcadığı" algısına kapılmakta; öğrenciler ve öğretmenlerde ise "sürekli değişiklik olacağı" algısını yaratmakta ve yılgınlık, vazgeçmişlik, olumsuz rahatlamaya neden olmaktadır. Görüldüğü gibi tüm eğitim paydaşlarını etkileyen sistem değişiklikleri, eğitim sistemi açısından uzun süreli onarım gerektiren riskler taşımaktadır. Toplumun insan kaynağını oluşturan eğitim kurumlarında oluşan bu riskler, gelecek nesiller açısından oluşturacağı hasarlar itibarıyla çok hassas düşünülmesi gereken bir sistem tasarımını karar vericiler açısından zorunlu kılmaktadır.

Tüm bu nedenlerden dolayı yapılacak değişikliklerin ve düzenlemelerin; uzun vadeli ve istikrarlı olması, sonuçlarının görülebileceği zaman aralığının dikkate alınması, paydaşları kaygıya, belirsizliğe, karamsarlığa sevk edecek ani değişiklik ve açıklamalardan kaçınılması, öğrencilerin bireysel özelliklerine (ilgi, istek, beceri) göre yönlendirilmelerini sağlayacak sınav dışında öğretmen görüşleri, kurul kararı, öğrenci kişilik karnesi gibi unsurların dikkate alınması, öğrenci, öğretmen ve velide eşitlik, adalet ve sisteme güven duygusunu zayıflatacak durumlar içermemesi, siyasi beklentilerden uzak, siyaset üstü, geleceği planlayan geçiş sistemlerinin hayata geçirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aksoy, D., & Arık, B. M. (2017). Liselere geçişte yeni sistem ve nitelikli ortaöğretim için yol haritası. Eğitim Reformu Girişimi Bilgi Notu.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arslan, M. (2004). Eğitim Sistemimizin Kapanmayan Yarısı Yükseköğretime Geçiş, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 37-51.
- Aykaç, N. ve Atar, E. (2014). *Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi*, Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 16-18 Ocak, Antalya.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 9-35.
- Binbaşıoğlu, C. (2015). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Can, E. (2014). *Türk eğitim sisteminde nitelik: engeller ve öneriler*. I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde Sunulan Sözlü Bildiri. Bildiri Özetleri Kitabı İçinde (s.369-370), 24-26 Nisan, İstanbul Üniversitesi.
- Çamlıbel, N. D. (2003). *Belirsizlik ortamında planlama düşüncesi "sinerjetik toplum-sinerjik yönetim ve sinerjist yönetim ve sinerjist planlama modeli" örnek olay: 17 Ağustos – 12 Kasım 1999 depremleri sonrası kaos ve kendi kendine organizasyon süreci*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dinç, E., Dere, İ. & Koluman, S. (2014). *Yaşantısal perspektiften eğitimde kademeler arası geçiş*, Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 16-18 Ocak, Antalya.
- Doğutaş, A. (2016). Eğitim sistemindeki son değişikliklerle ilgili öğretmen görüşleri, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 31-41.
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44(1), 131-142.
- Dünya Bankası (2005). *Okul öncesi eğitimden orta öğretime etkili, adil ve verimli bir eğitim sisteminin sürdürülebilir yolları (Rapor No: 32450-TU)*. Washington: The World Bank
- Eğitim Bir-Sen (2016). *Eğitime bakış 2016 izleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Eğitim Sen (2016). *Pisa 2015 sonuçları ışığında eğitimde yaşanan başarısızlığın nedenleri raporu*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Erdem, A. R. (2014). *Yükseköğretime geçişin kritiği*. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 16-18 Ocak, Antalya.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260
- Günay, D. ve Gür, B. S. (2009). *Dünyada üniversiteye giriş sistemleri ve ÖSS*. Türkiye'nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Atılım Üniversitesi, Nisan 2009, Ankara,
- Gür, S. B., Çelik, Z. & Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi, eşitlik mi? *Seta Analiz Dergisi*, 69, 4-26.
- Güven, İ. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi
- Helvacı, M. A. ve Türkmen, N. (2013). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. *Okul Yönetiminde Eğitim-Öğretim İşleri* (Ed. A. Çiçek-Sağlam) içinde (s.199-218). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

- Karaca, M., Bektaş, O. ve Armağan, F.Ö. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin merkezi sınavlarda sorulmayan fen bilimleri konularına yönelik görüşleri. *GEFAD (Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi)*, 35(1), 63-86.
- Karasar, N.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kırpık, G. (2014). *Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ilk yıllarında talim ve terbiye kurulunun sınav sistemi, geçiş ve denklik meseleleri ile ilgili aldığı kararlar*, Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 16-18 Ocak, Antalya.
- Korkmaz, İ. (2014). *Türk eğitim sisteminde kademeli geçiş için bir model önerisi*. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 16-18 Ocak, Antalya.
- Köse, M. R.(1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 51-60.
- MEB. (2007). 2007/18 Sayılı Genelge. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1>
- MEB. (2008). Sosyal Bilimler Liseleri Yönetmeliği, Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25292_0.html
- MEB.(2010). Ortaöğretim geçiş sistemi ve seviye belirleme sınavı'na ilişkin basın toplantısı, Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=7912>
- MEB. (2015). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Projesi Erişim adresi: <http://abide.meb.gov.tr/proje-hakkinda.asp>
- ÖSYM (tarihsiz). Tarihsel Gelişme, <http://www.osym.gov.tr/TR,8530/tarihsel-gelisme.html> adresinden 1 Ekim 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Özden, Y. (2007). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özen, E. N. ve Özenc, B. (2017). *Liselere geçişte yeni sınav sistemi: risk alanları neler olabilir?* Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı Değerlendirme Raporu, Kasım 2017.
- Özgan, H. ve Kalman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (Ed. Aycan Çiçek Sağlam). *Yönetim Süreçleri* (s.111-134). Ankara: Maya Akademi Yayınları
- Öztürk, F. Z. (2014). *Ortaöğretime geçişte merkezî sınav yapmayan ülke örnekleri ve Türkiye modeli*, Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresinde Sunulan Bildiri, 16-18 Ocak, Antalya.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarıer, Y.(2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- TED. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2016). *2016 yılı eğitim değerlendirme raporu*, Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Turan, R., Çilek, A. ve Yavuz, İ. (2014). *Türkiye'de yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerindeki etkileri ve çözüm önerileri*. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 16-18 Ocak, Antalya.
- Yavuz, M., Derinbay, D.(2014). *Türkiye'de Ortaöğretime Geçiş İçin Bir Model Önerisi*. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresinde Sunulan Bildiri, Antalya, 16-18 Ocak.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri, *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi*, 8(1), 942-971.
- Yılmaz, S. ve Bülbül, T. (2017). Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 578-617.
- YK Basın Duyurusu (2017). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı hakkında genel bilgi*. Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yks-yeni-duzenleme>
- Yrk, S. (2014). *Ortaöğretime geçiş okulu*. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 16-18 Ocak, Antalya.

Annelerinin Görüşlerine Göre DEHB Tanılı Çocukların Okullarda Karşılaştıkları Sorunlar*

Problems Faced by Children Diagnosed with ADHD at the Schools According to the Views of Mothers

Elifcan CESUR**
Aysel KÖKSAL AKYOL***

Öz

Bu araştırmada, annelerinin görüşlerine göre DEHB tanılı çocukların okullarda karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın bir alt amacı da DEHB tanılı çocukları olan annelerin, çocukları ile evde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel modelde tasarlanan araştırmada durum deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile oluşturulan araştırmanın çalışma grubunu bir devlet hastanesinin Çocuk ve Ergen Psikiyatri Polikliniği'nde takip edilen, DEHB tanılı çocukların araştırmaya gönüllü katılan anneleri oluşturmaktadır. 11 katılımcı ile yürütülen çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmış ve yüz yüze yapılan görüşmelerde yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Kasım-Aralık 2017 tarihlerinde toplanan veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiş ve katılımcıların cevapları doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda annelerin eğitim sürecinde çocuklarının ihtiyaç duyduğu desteği tek başına sağlamak zorunda kaldıkları, okul personelinden ve diğer aile bireylerinden yeterli desteği göremedikleri belirlenmiştir. Genel anlamda ülkemiz eğitim sisteminin çocuklarının bireysel özelliklerini gözardı ettiğinden dolayı, sorunların daha yoğun yaşandığını belirtmişlerdir. En çok destek

* Makalenin ilk hali "VIII. International Conference on Critical Education (25-28 Temmuz 2018, Londra)" kongresinde sunulmuştur.

** Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, E-posta: elifcandidin@gmail.com, Sorumlu yazar, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9364-2293>

*** Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, E-posta: koksalsayel@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1500-2960>

almaları gerektiğine inandıkları okul rehberlik servislerince verilen desteğin yeterli ve tutarlı bir özellik göstermediğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: DEHB, ebeveynler, eğitim süreci, zorluklar.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the problems faced by children diagnosed with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder at schools according to the views of mothers. Also the sub-aim of the study is also to examine the views of mothers with children diagnosed with ADHD on the difficulties experienced with their children at home. The study was designed in the qualitative model using the case design. The sample group of the study formed with snowball sampling, from the purposeful sampling methods, consisted of voluntary mothers of children who were followed up in the Child and Adolescent Psychiatry Outpatient Clinic of a public hospital and were diagnosed with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder. A semi-structured interview form developed by the researchers was used in the study conducted with 11 participants. The data were collected using semi-structured interview technique and the face-to-face interviews were recorded in written form. The data collected between November and December 2017 were evaluated with content analysis method and the categories were formed according to the responses of the participants. Mothers of the children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder indicated that educational problems were experienced more intensely because the system of education in Turkey generally ignored personal characteristics of children. They stated that the support provided by school guidance services from which they believed to need to receive the greatest support was not sufficient and consistent. As a result of the study, it was determined that various problems were experienced in the process of education, the mothers had to provide support to their children on their own and they were not supported by the school personnel and other family members adequately.

Keywords: Attention deficit/hyperactivity disorder, parent, process of education, difficulties.

Giriş

Ulusal Sağlık Örgütü (The National Institutes of Health) tarafından önemli bir halk sağlığı sorunu olarak ilan edilen Dikkat Eksikliği/Aşırı Hareketlilik Bozukluğu (DEHB) (Neihart, 2003), kişisel, akademik, aile ve sosyal işlevleri etkileyen nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). DEHB, çocuk ve ergenlerde dünya genelinde tanılanan en yaygın klinik tablodur (Merikangas vd., 2011). Belirtilerin sıklıkla çocuklukta başlaması ve tedavinin okul dönemini kapsamaması gibi nedenlerden dolayı daha çok çocukluk çağına özgü bir bozukluk olarak kabul görmüş olsa da yapılan araştırmalarda DEHB tanısı alan birçok çocukta belirtilerin erişkinlikte de devam ettiği görülmüştür (Faraone, Biederman ve Mick, 2006; Kessler vd., 2006).

DSM 5 (Amerikan Psikiyatri Birliği, Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel Elkitabı 5 – Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders 5)'e göre DEHB tanısının konulabilmesi için 12 yaşından önce başlamış olan belirtilerin iki ve daha fazla ortamda gözleniyor olması gerekmektedir. Ayrıca DEHB dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm, aşırı hareketliliğin/ dürtüsellüğün baskın olduğu görünüm ve bileşik görünüm olmak üzere üç alt tip şeklinde görülebilmektedir (APA, 2013).

DEHB belirtilerinde gelişimle birlikte değişimler görülür. Bebeklikte az ve düzensiz uyku, aşırı bağımlılık ve yeme problemleri söz konusu iken (Soykan-Aysev ve Erdoğan-Bakar, 2010), okulöncesi dönem çocuklarında aşırı hareketlilik en temel semptomdur (Schachar ve Tannock, 2002). Bu dönemde söz dinlememe, akranları ile iletişim ve oyun kurmada zorluk, amaca yönelik davranış azlığı da sık görülen belirtiler arasındadır (Soykan-Aysev ve Erdoğan-Bakar, 2010). Okul çağında dikkat bozukluğu öne çıkmaya başlar. Ergenlik döneminde ise aşırı hareketlilik azalır yok olurken, dikkat bozukluğu ve dürtüsellik en belirgin ve sıkıntı yaratan semptomlar haline gelir (Schachar ve Tannock, 2002). Bu dönemde zayıf sosyal ilişkiler, düşük benlik algısı, antisosyal davranışlar ve saldırganlık görülebilir (Soykan-Aysev ve Erdoğan-Bakar, 2010). Genel olarak bakıldığında çocuklarda görülen dikkatsizlik; akranlarına göre dikkatlerini toplama ve sürdürmede güçlük yaşamalarını, plansız ve düzensiz çalışmalarını, başkalarının fark etmediği ve önemsemediği uyarılar nedeniyle işlerini yarıda kesmelerini, unutkanlık yaşamalarını, eşyalarını sıklıkla kaybetmelerini ifade ederken; hiperaktivite ise hareketlerini kontrol etmedeki yetersizliklerini, aynı anda birçok işi yürütmeye çalışmalarını, sürekli bir şeyle oynama, uğraşma ihtiyacı içinde olmalarını, ders çalışırken ya da yemek yerken sık sık bir bahane ile ayağa kalkmalarını ifade etmektedir. Sırasını bekleyememeleri, soru bitmeden cevap vermeleri, ani kararlar vermeleri, öfkelerini kontrol etmede yaşanan güçlükleri de dürtüsellik boyutu olarak tanımlamaktadır (NIMH, 2018; Wassestein, 2005). DEHB'de görülen problemler yalnızca dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik ile sınırlı değildir. Engellenmeye ve baskıya dayanıksız olmaları nedeniyle özenetim (Bahçıvan-Saydam, Ayvaşık ve Alyanak, 2015) ve duygu düzenleme (Crundwell 2001; Deruelle, Da Fonseca, Poinso, Santos, Segquier, 2008; Reimherr vd., 2005) sorunları da sıklıkla görülebilmektedir. Yapılan araştırmalarda özellikle bileşik görünüm DEHB tanılı çocukların duygu düzenleme ve özenetimde sorunlar yaşadıkları ve sonucunda olumsuz davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir (Martel ve Nigg, 2006; Voeller, 2004). Ayrıca bu çocukların sosyal becerileri de zayıf olabilmektedir. Özenetimleri ve duygusal düzenlemeleri zayıf olduğundan problemler karşısında ilk seçenek olarak şiddet eğilimi gösterebilmektedirler (Turgay, 2004). Yapılan araştırmalarda jest, mimik ve ses tonlamalarını tanımada güçlükler yaşadıkları ve var olan dürtüsellikten dolayı da duyguları tanımada zorlandıkları belirlenmiştir. Sosyal ipuçlarını anlamada sorun yaşayan DEHB'li çocuklar, sıklıkla uygun olmayan tepkiler verebilirler. Sürdürebildikleri arkadaşlıkları azdır ve aile ilişkilerinde de sıklıkla uyuşmazlık ve problemler yaşayabilirler (Biederman, Petty, Clarke, Lomedico ve Faraone, 2011; Deault, 2010; Johnston ve Mash, 2001).

Türk eğitim sisteminde DEHB tanılı çocukların çoğunluğu normal okullarda eğitimlerine devam ederken bir kısmı da özel eğitim ve ilgili hizmetlerden yararlanmaktadır. DEHB tanılı çocuklar okullarda kaynaştırma öğrencileri olarak Bireysel Eğitim Planı çerçevesinde ilgili Rehberlik Araştırma Merkezi'nin verdiği karar doğrultusunda özel eğitim kurumlarında veya özel eğitim alt sınıflarında da birebir eğitim almaktadırlar (MEB, 2017). Çocukla ilgili eğitim uygulamalarından hangisine karar verileceği çocuktaki DEHB'nin türüne, DEHB'ye eşlik eden başka rahatsızlıkların olup olmadığına ve çocuğun gelişimsel özelliklerine bakılarak uzmanlarca belirlenmektedir (MEB, 2016). DEHB'li çocuklar yaşamakta oldukları dikkat eksikliği, aşırı

hareketlilik, dürtüsellik ve özdenetim ile duygu düzenleme problemleri nedeniyle eğitim sürecinde birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Düşük akademik performans gösterme, disiplin cezası alma, okuldan atılma ve sınıfta kalmanın (Barkley, 2006; Murphy, 2002) yanı sıra gösterdikleri olumsuz davranışlar akran ilişkilerini (Bagwell, Molina, Pelham ve Hoza, 2001; Çakaloz, Akay ve Günay, 2007; Gonzalez ve Sellers, 2002) ve öğretmen yaklaşımlarını (Temel, 2013; Toros, 2003) olumsuz etkileyebilmektedir. DEHB'li çocuklarda sıkıcı ve tekrarlayıcı durumlarda ve grup çalışmalarında dikkat dağınıklığı daha sık görülürken, yeni ve ilgi çekici konularda ve birebir çalışmalarda dikkat eksikliği ve odaklanma sorunları görülmeyebilir (Doğan, 2016). Lauth ve Naumann'ın araştırmalarında da öğretmen yapılandırmasının daha az olduğu, düz anlatım tekniğinin kullanıldığı ve kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesinin beklendiği durumlarda DEHB'li öğrencilerin problem davranışlarında artış görüldüğü, eğlenceli ve öğrenci-öğretmen arasında birebir iletişimin kurulduğu durumlarda ise problem davranışların azaldığı görülmüştür (Özmen, 2010). Bu bulgular öğretmenlerin DEHB hakkında bilgi sahibi olmalarının ve bu bilgiler ışığında ders sürecini planlamalarının önemini ortaya kaymaktadır. Ancak konu ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlerin DEHB hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir (Almacioğlu, 2007; Anderson, Watt, Noble ve Shanley, 2012; Soroa, Gorostiaga ve Balluerka, 2016; Toros, 2003).

DEHB tanılı çocuğu olan anne-babalar ile yürütölen araştırmalar incelendiğinde ise, bu anne-babaların fiziksel ceza uygulamaya daha eğilimli olduğunu ve çocuklarına karşı daha az sıcaklık ve ilgi gösterdiklerini gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Alizadeh, Applequist ve Coolidge, 2007; Ghanizadeh ve Shams, 2007; Kepley ve Ostrander, 2007). Ayrıca bu anne-babaların özgüvenlerinin daha düşük olduğunu (Alizadeh, Applequist ve Coolidge, 2007; Johnson ve Reader, 2002) ve daha fazla psikiyatrik belirtiler gösterdiklerini (Gökçen, Özatalay ve Fettahoğlu, 2011; Karaman, Durukan ve Kara, 2012; Shur Fen Gau, 2007) saptayan araştırmalar da vardır. Dolayısıyla DEHB'nin sadece çocuğu değil, aileyi de etkilediği görölmektedir. Ayrıca tedavi edilmemiş ve desteklenmemiş DEHB'nin uzun dönem sonuçlarını inceleyen araştırmalarda, akademik sorunlar, okulu bırakma, suça yönelme, alkol ve madde kullanımı, intihar, kendine ve çevreye zarar verici riskli davranışlar, diğör psikiyatrik rahatsızlıklar, işsizlik, başarısız kişilerarası ilişkiler, aile ilişkilerinde sorunlar, düşük benlik saygısı gibi olumsuzlukların olduğu görölmektedir (Charach, Yeung, Climans ve Lillie, 2011; Hodgkins vd., 2011; Klein vd., 2012). Dolayısıyla DEHB'nin sadece çocukluk çağına özgü olmadığı, etkisinin tüm yaşama kronik bir bozukluk olduğu (Dalbudak, 2016) göz önüne alındığında erken tanı, destek ve tedavinin önemi ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle yola çıkılan bu araştırmada DEHB tanılı çocukların desteklenmeye ihtiyaç duydukları alanlardan biri olan eğitim süreçlerinde, annelerinin görüşlerine göre okullarda karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca DEHB tanılı çocukları olan annelerin, çocukları ile evde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinin incelenmesi de araştırmannın alt amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

DEHB tanılı çocukların eğitim süreçlerinde yaşadıkları zorluklarla ilgili örnekler ortaya koyabilmek, anlayışın ve deneyimlerin gelişmesine katkıda bulunabilmek, yapılabileceklerle ilgili daha etkili ve verimli kararlar verilmesine yardımcı olabilmek ve sürece ilişkin annelerin bakış açısını derinlemesine irdeleyebilmek amacıyla, bu araştırma nitel modelde tasarlanmış ve durum deseni kullanılmıştır. Bir duruma ait etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı ve ilgili durum ile karşılıklı etkileşimlerine bakıldığı durum çalışmasında, sınırlı bir sistem derinlemesine incelenir (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ele alınan durum annelerin görüşlerine göre DEHB tanılı çocuklarının okul süreçlerinde yaşadıkları zorluklar ve annelerin, çocukları ile evde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleridir. Bu çalışmadaki süreç Şekil 1'de verilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, konu hakkında zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların araştırılmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kartopu tekniği ile belirlenen ilk katılımcı yardımıyla aranan özelliklere sahip diğer katılımcılara ulaşılır. Kartopu örnekleme ile çalışmada yer alan ölçütlere uyan katılımcılara kolayca yer verilir (Merriam, 2015). Bu çalışmada ölçüt annelerin DEHB tanılı çocuklarının olmasıdır.



Şekil 1. Veri analiz sürecini gösteren akış planı

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta ilindeki devlet hastanelerinde Çocuk ve Ergen Psikiyatri Polikliniği'nde takip edilen, tanılanma yılına göre Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı – Dördüncü Baskı (DSM-IV-TR) veya Beşinci Baskı (DSM-V) tanı ölçütlerine göre DEHB tanısı konulan, araştırmaya gönüllü katılan çocukların anneleri oluşturmuştur. Doğası gereği, nitel araştırmalarda genelleme yapmak uygun değildir, ancak nakledilebilirliğin sağlanması önemlidir. Bunun anlamı, araştırma bulgularının başka yerde, başka kişilerce yararlanılabilir olmasıdır. Yani okuyucular ve diğer araştırmacılar, kendi durumlarıyla, araştırılan durumun ne derece örtüşüğünü görebilmelidirler. Bunun için de araştırmacının nitel

araştırmalarda, örneklem seçiminde çeşitliliği sağlaması önemlidir (Merriam, 2015). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 11 katılımcının kendilerinin ve de çocuklarının yaş, öğrenim durumu ve tanılanma süreçleri gibi değişkenlerinde mümkün olduğunca çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmaya katılan gruba ait özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Özellikleri

	Annenin	N	%
Yaşı	31-35	4	36,36
	36-39	3	27,28
	41-49	4	36,36
	Toplam	11	100
Öğrenim Durumu	İlkokul	4	36,36
	Lise	3	27,28
	Lisans	4	36,36
	Toplam	11	100
Çocuğunun Cinsiyeti	Kız	2	18,18
	Erkek	9	81,82
	Toplam	11	100
Çocuğunun Yaşı	8-9	4	36,36
	10-13	3	27,28
	14-17	4	36,36
	Toplam	11	100
Çocuğunun Öğrenim Durumu	İlkokul 2-4.Sınıf	5	45,46
	İlkokul 5-6. Sınıf	2	18,18
	Lise 1-4. Sınıf	4	36,36
	Toplam	11	100
Çocuğunun Tanılanma Zamanı	6 ay-1 Yıl önce	4	36,36
	2-4 Yıl önce	3	27,28
	5-9 Yıl önce	4	36,36
	Toplam	11	100
Çocuğunun Tanısı	Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm	4	36,36
	Aşırı hareketliliğin/dürtüsellüğün baskın olduğu görünüm	2	18,18
	Bileşik görünüm	5	45,46
	Toplam	11	100

Veri toplama araçları

Çalışmada uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda, katılımcıların demografik özelliklerini; çocuklarının okul ortamları, okulda yaşanan zorluklar ve evde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerini belirlemek için hazırlanmış toplam yedi temel soru ve bunlara bağlı sonda sorulara yer verilmiştir. Temel soruları takiben sorulan sonda sorular ile katılımcıların amaçtan sapması önlenmekte;

elde edilebilecek daha fazla veri olup olmadığını görülmektedir (Merriam, 2015). Araştırmada sorulan sorular aşağıda verilmiştir.

1. *Kendinizden ve ailenizden bahseder misiniz? (Yaş/ Eğitim durumu/ Meslek vb.)*
2. *Bana biraz çocuğunuzdan bahseder misiniz? (Yaşı/ Cinsiyet/ Eğitim durumu/ Tanı konma zamanı vb.)*
3. *Çocuğunuzun okul ortamından bahseder misiniz? (Arkadaş İlişkileri/ Öğretmen bakış açıları/ Diğer ailelerin bakış açıları/ Ders durumları vb.)*
4. *Çocuğunuz ile ilgili yaşanan zorluklardan bahseder misiniz?*
 - 4a. *Çocuğunuzun okulda zorlandığını düşündüğünüz şeyler nelerdir?*
 - 4b. *Çocuğunuzun eğitim sürecinde sizin zorlandığınız şeyler nelerdir?*
 - 4c. *Çocuğunuzla birlikte ev yaşantısında yaşanan zorluklar nelerdir?*
 - 4d. *Bu zorlukları karşısında kendinizi nasıl hissediyorsunuz?*
5. *Yaşanılan bu zorlukların çözümünde sizlere destek olan kişilerden ve yardımlarından biraz bahseder misiniz? (Yönetim/ Eğitimci/ Çocuğunuzun arkadaşları/ Diğer aileler /Sizin arkadaşlarınız /Akrabalar vb.)*
6. *Sizce çocuğunuzun ve sizin okulda sorun yaşamaması için neler yapılabilir?*
7. *Çocuğunuzun eğitim yaşamı sürecinde yaşadığınız sizi etkileyen olumlu ve olumsuz önemli birer olayı bizimle paylaşır mısınız?*

Veri toplama ve analizi

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatması hedeflenmektedir (Merriam, 2015). Görüşme sırasındaki eksikliklerin, anlaşılmazlıkların ortaya çıkarılması için iki anne ile pilot çalışma yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde veriler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Verilerin tümü Kasım-Aralık 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiş ve katılımcıların cevapları doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Bir veri analizi olan kategori oluşturmada kategoriler, araştırma sorularına cevap verebilir nitelikte olmalıdır (Merriam, 2015). Araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiş ve katılımcı isimleri A1, A2..., A11 şeklinde kodlanmıştır. Bu uygulama dış geçerlilik/nakledilebilirliği sağlamaya yardımcı olmakta ve anneler tarafından verilen yanıtlara ilişkin kanıtlarla desteklenen bulguların detaylı olarak tanınmasına hizmet etmektedir (Merriam, 2015). Veri analizinin güvenilirliği Miles ve Huberman (2015)'in $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre iki araştırmacı tüm sorulara ait tabloları birlikte oluşturmuş ve % 100 güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi olarak açıklanan bu uygulama, ortaya çıkan

bulguların doğruluk ve gerçekliğinin kontrolünü sağlamak için birden fazla araştırmacının değerlendirme yapması olarak ifade edilmektedir (Merriam, 2015).

Bulgular

Annelerin görüşlerine göre DEHB tanılı çocukların okullarda karşılaştıkları sorunların, ayrıca çocukları ile evde yaşadıkları problemlerin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenerek tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2

Dikkat Eksikliği/Aşırı Hareketlilik Bozukluğu (DEHB) Tanılı Çocukların Annelerine Göre Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Akran İlişkileri											
Pek arkadaşı yok											
Sıklıkla sorun yaşama											
Ara sıra sorun yaşama											
Öğretmen İlişkileri											
Sıklıkla çatışma											
Olumlu iletişim											
Okul Başarısı											
Düşük											
Orta derece											
Yüksek											
Eğitim Sürecinde Yaşanılan Zorluklar											
Sürekli ders/ödev desteği ihtiyacı											
Öğretmen/yönetim tarafından anlaşılmama											
Uyum göstermede zorlanma											
İnat etme											
Sözel ve durağan derslerde zorlanma											
Eşyaları hor kullanma/kaybetme											
Yerinde duramama											
İlginin çabuk dağılması											
Saldırgan/kavgacı tutumlar											
Disiplin cezası, okuldan kaçma, sınıfta kalma vb.											

Tablo 2 incelendiğinde annelerin DEHB tanılı çocuklarının akran ilişkilerinde çeşitli derecelerde problemler yaşadıklarını, öğretmenleri ile sıklıkla çatışma içerisinde olduklarını, genel olarak orta derecede ders başarısı gösterdiklerini belirttikleri görülmektedir. A5 bu durumu anlatırken “İlgisini çekmeyen konularla arkadaşları ile sorunlar yaşar. Genellikle bireysel takılır, gruplara pek girmez. Pek arkadaşı yok. Öğretmenleri genel anlamda bilinçli. Aslına bakarsanız yeni nesil öğretmenler bu konuda daha bilinçli. Arkadaşça yaklaşıp sorunları çözmeye çalışıyorlar. Eski

tarz öğretmenler otorite kurmaya çalıştığı için ve kızım da inatçı olduğu için sıklıkla anlaşmazlık çıkıyor.” ifadelerini kullanırken, A8 “Ders başarısı düşük ama öğretmenler ile arası genel olarak iyidir. Okula başlarken tanı konulduğu için öğretmeni zaten biliyor. Arkadaşlarıyla da arası iyi sayılır ama daha çok derse ilgisi olmayan arkadaşları ile takılır.” demiştir. A11 ise “Sevecen bir çocuk olmasına rağmen düzenli ve uzun süreli arkadaşlıklar kuramıyor. Umursamaz davranıyor. Çabuk kaynaşiyor ama çabuk sıkılıyor. Derste de çabuk sıkılıyor. İşin kolayına kaçır genelde. Bazı konuları gereksiz görüyor ya da ödevleri unutuyor. Yine de öğretmenleri ile arası iyi sayılır.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Ayrıca tablo incelendiğinde, annelerin çocuklarının sürekli ders çalışma ve ödev yapma sürecinde desteğe ihtiyaç duyduklarını, sözel ve durağan derslerde zorlandıklarını, ders sürecinde sınıf içerisinde sabit durma ve derse ilgi göstermede problemler yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. A1 bu durumu “Okuması biraz yavaştır. Sözel derslerde zorlanıyor. Sürekli destek olmak zorunda kalıyorum. Tek başına ödev yapmıyor. Okulda dikkatini toplayamayıp başka şeylerle uğraşmaya başlayınca sık sık yerini değiştiriyormuş öğretmeni.” şeklinde açıklarken, A4 “Çok dağınıktır, zaman zaman çevreye uyum sorunları yaşıyor. Öfke atakları, agresif davranışları oluyor. Sigara kullanıyor, ara ara alkol aldığı da olmuş. Okula geç kalır, umursamaz, bu yüzden devamsızlık sorunu yaşıyor. Agresif davranışları eşyalara karşı da oluyor. Eşyaları kırar ya da bozar. Başına buyruk davranır, bazen telefonlarına da cevap vermez.” ifadelerini kullanmıştır. A7 “Aslında hem dikkatinin dağınık olmasından hem de hiperaktif olmasından dolayı yanlış anlaşılmalara yaşıyor. Bir de çok inatlaşıyor, hem bizimle hem okuldakilerle.” ve A9 ise “Çabuk sıkılır, yerinde duramaz. Organize değil, işleri dağınık yapar. Sürekli ilgilenmek, arkasını toplamak, başında durmak, uyarmak zorundayım.” demiştir.

Tablo 3

Dikkat Eksikliği/Aşırı Hareketlilik Bozukluğu (DEHB) Tanılı Çocukları Olan Annelerin Çocuklarının Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Süreçte Destek Gösterenler											
Hiç kimse	■	■		■		■					■
Sosyal çevre, akrabalar								■	■		
Diğer veliler					■						
Öğretmen			■		■		■	■			
Yönetim								■			
Annenin Duyguları/Durumu											
Yoğun/Bir koşturmaca içerisinde		■	■		■			■	■	■	■
Yorgun/yetersiz				■		■		■			
Yalnız	■	■		■			■			■	
Annenin Beklentileri											
Rehberlik servisinden destek	■	■		■			■	■	■		
Öğretmenlerin bilinçlendirilmesi		■	■	■		■			■	■	

Diğer velilerin bilinçlendirilmesi		■	■		■		■	■
Ailenin bilgilendirilmesi		■	■	■				■
Sınıfı/ders işlenişini çocuğun ihtiyacına göre düzenleme		■		■	■	■	■	
Destek eğitim hizmetleri	■					■	■	

Tablo 3 incelendiğinde DEHB tanılı çocukları olan annelerin çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklarda genellikle yalnız olduklarını, kimseden destek görmediklerini belirttikleri görülmektedir. Bazı aileler bu süreçte öğretmenlerden destek aldıklarını ifade etmiştir. Ayrıca tablo incelendiğinde sosyal çevre, akraba, diğer veliler ve yönetimin destek mekanizması olarak etkin olmadıkları görülmektedir. A5 bu durumu “İlköğretimdeyken öğretmeni yönlendirdi hastaneye, bu yüzden şanslıyız diyebilirim. Şu anki müdürüyle pek anlaşamıyoruz. Çocuğu sürekli sorun çıkaran biri olarak görüyor. Akrabalarımız da genellikle çok karışıyor. İlaç kullanmasını istemiyorlar, beynini, karaciğerini etkiler kalıcı hasar bırakır diyorlar.” şeklinde ifade ederken A6 “Ne okuldan ne çevreden kimseden yardım görmedik. Birde yaramaz diye sevmediler üstelik.” demiştir. A7 “Okulda sadece öğretmeni bize yardımcı oldu. Onun dışında ne yöneticilerden, ne akrabalarından ne de diğer ailelerden en ufak bir yardım görmedik.” ve A10 ise “Kimseden yardım almadık, kimse bu hastalığı bilmiyor zaten.” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Anneler kendilerini çoğunlukla yalnız hissettiklerini ve sürekli bir koşturmacanın içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. A4 “Hep desteğe ihtiyacı var gibi. Tek başıma bir yere kadar yetebiliyorum. Yoruluyorum, yardıma ihtiyacımız var.” derken, A6 “Sürekli hareket halinde, motor takılmış gibi, bizi çok yoruyor.”, A8 “Sürekli destek olmak ve başında durmak zorunda kalıyorum ve gerçekten çok zorlanıyorum. Bazen tek başıma yetersiz kalabiliyorum ya da yoruluyorum.” ve A11 ise “Sürekli arkasını toparlamak zorundayım. Ben de öğretmen olduğum için yakından ilgilenmeye çalışıyorum. Öğretmenleri ile sürekli iletişimde kalmaya çalışıyorum.” demiştir.

Araştırmaya katılan, DEHB tanılı çocukları olan anneler, çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlarla baş edebilmeleri adına çoğunlukla rehberlik servisinden destek beklediklerini, başta öğretmenler olmak üzere diğer velilerin de bu konu hakkında bilinçlendirilmesi gerektiğini ve sınıfın/ders işlenişinin çocuğun ihtiyacına göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. A3 düşüncelerini “Okul yönetimi ve öğretmenler genel olarak farkında değil bu hastalığın. Daha çok zeka problemi zannediyorlar. Önce öğretmenler bilinçlendirilmeli, bu konuda eğitim almalılar. Çocuk arka sıraya oturtulmamalı, ön sıralarda dikkatini çekecek şekilde ders anlatılmalı. Ailelere de eğitim verilmeli. Biz çok erken fark ettiğimiz için hem biz hem de akrabalar bilinçlendi ama hiç bilgisi olmayan aileler çok.” ifadeleri ile açıklarken A5 “Okullarda araştırarak, deneyerek öğrenme üzerine etkinlikler yapılabilir. Ders programlarında çocukların bireysel merakları ve ilgileri pek dikkate alınmıyor. Bu yüzden ilgi ve merakları köreliyor. Ailelere bu yönde bilgilendirmelere yapılsa ve nasıl destek vereceğimiz öğretilse daha iyi olurdu. Biz kendi çabalarımızla öğrenmeye çalışıyoruz. Özellikle anasının yanında sürekli resim, müzik etkinlikleri oluyor ve çocuklar sürekli aynı şeylerden sıkılıyorlar. Çocukların eğilimleri ve yetenekleri tespit edilip fiziksel aktivitelerini de tolere edebilecek, enerjilerini harcayabilecekleri aktiviteler planlanması lazım. Yapma, etme demek yerine şunu yapalım mı, şunu yapmak ister misin, ne yapmak istersen gibi bir

yaklaşım olmalı.” ve A6 “Öğretmenleri sürekli değişiyor. Bu değişiklikten çocuk da etkileniyor, uyum sağlayamıyor. Öğretmenler yanlış anlatıyor, yaramaz ve kavgacı diye etiketlemeseler ve gerçekten bu hastalığın farkında olsalar ne iyi olurdu.” Demmiştir. A7 “Rehberlik öğretmenleri ile birebir ve düzenli bir görüşme olanağı olsa iyi olurdu. Ama bu görüşmelerin süreklilik arz etmesi lazım. Rehberlik öğretmenleri genellikle özel eğitim öğrencileriyle ilgileniyor okulda. Ama tüm çocukların desteğe ihtiyacı var, çünkü herkesin sorunu farklı. Okulda onlar için de düzenlemeler yapılmalı.” derken A8 ise “Özel dersler, destek eğitimler olabilir. Tek başıma yetersiz kalabiliyorum çünkü. Birde rehberlik öğretmeni birebir ilgilense daha iyi olurdu. Diğer ailelerde bilgilendirilmeli aslında. Bu tarz çocuklar göz ardı ediliyor.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Tablo 4

Dikkat Eksikliği/Aşırı Hareketlilik Bozukluğu (DEHB) Tanılı Çocukları Olan Annelerin Çocukları ile Evde Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Kardeş kavgaları	■	■	■			■		■	■	■	■
Aile bireyleri arasında çatışma		■		■	■	■	■	■			
Dağınıklık	■	■	■	■			■			■	■
Yerinde duramama		■	■	■	■				■	■	■
Eşyalara zarar verme					■	■	■	■	■	■	

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan annelerin DEHB tanılı çocuklarıyla evde yaşadıkları zorluklara ilişkin sıklıkla kardeş kavgaları yaşandığını, ev içerisinde çocuklarının çok hareketli olduklarını ve çocuklarının neden olduğu dağınıklığı rapor ettikleri görülmektedir. A1 bu durumu “Eşyalarımı paylaşmaz kardeşiyle bu nedenle kavga ederler. Bir de çok dağınık olduğundan ve acele ettiğinden sorunlar yaşıyoruz. Hatalar yapıyor, eşyalarını kaybediyor.” şeklinde açıklarken A2 “Evde hareketli bir yapısı var. Top oynar, sürekli bir yerleri karıştırır. Bu yüzden evde cam eşyalar kırılır sürekli. Çok inatçı olduğundan kardeşleriyle de, bizle de kavga eder.”, A8 “Kendine zorla şarjlı matkap aldırdı. Bir ay boyunca oynadı, her yeri deldi sonra söküp bozdu. Zaten her aleti hemen açıp bakar, çoğu zaman da bozar. Abisiyle araları iyi sayılır. Aslında abisi idare ettiği için öyle, yoksa kavga çıkarmaya yer arıyormuş gibi aslında.” ve A10 ise “Kardeşi 4 yaşında, sürekli tartışıyor onunla. Biraz kiskanyor o nedenle kavga çıkıyor. Sürekli hareket halinde ve evi dağıtıyor. Örumcek adam gibi. Perdeleri, banyo kornişlerini döne döne hep indirdi. Ödevleri ayakta yapıyor, bir de ödevi yapmak yerine kitaptaki şekilleri boyuyor sürekli.” ifadeleriyle açıklamıştır.

Tartışma ve Sonuç

DEHB tanılı çocukların desteklenmeye ihtiyaç duydukları alanlardan biri olan eğitim süreçlerinde, annelerinin görüşlerine göre okullarda karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve DEHB tanılı çocukları olan annelerin, çocukları ile evde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada; katılımcı annelerin DEHB tanılı çocuklarının akran ilişkilerinde çeşitli derecelerde problemler yaşadıklarını, öğretmenleri ile

sıklıkla çatışma içerisinde olduklarını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca çocuklarının genel olarak orta derecede ders başarıları gösterdiklerini, sözel ve durağan derslerde zorlandıklarını, ders sürecinde sınıf içerisinde sabit durma ve derse ilgi göstermede problemler yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise sıklıkla kardeş kavgalarının ve aile bireyleri arasında çatışmaların yaşandığının rapor edilmiş olmasıdır. Bu bulgular DEHB'li çocukların sürdürebildikleri arkadaşlıklarının az olduğu ve aile ilişkilerinde sıklıkla uyuşmazlık ve problemler yaşadıklarını söyleyen (Biederman vd., 2011; Deault, 2010; Johnston ve Mash, 2001), gösterdikleri olumsuz davranışların akran ilişkilerini (Bagwell vd., 2001; Çakaloz vd., 2007; Gonzalez ve Sellers, 2002) ve öğretmenlerin yaklaşımını (Temel, 2013; Toros, 2003) olumsuz etkilediğini belirten ve ayrıca bu çocukların düşük akademik performans gösterdiklerini (Barkley, 2006; Murphy, 2002) belirleyen araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Annelerin DEHB tanılı çocuklarının en çok sözel ve durağan derslerde zorlandığını belirtmeleri; Lauth ve Naumann'ın araştırmalarında belirlenen öğretmen yapılandırmasının daha az olduğu, düz anlatım tekniklerinin kullanıldığı ve kendi kendine öğrenmenin gerçekleşmesinin beklendiği durumlarda DEHB'li öğrencilerin problem davranışlarında artış görüldüğünü, eğlenceli ve öğrenci-öğretmen arasında birebir iletişimin kurulduğu durumlarda ise problem davranışların azaldığını (Özmen, 2010) gösteren bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan anneler DEHB tanılı çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklar karşısında genellikle yalnız olduklarını, kimseden destek göremediklerini belirtmişlerdir. Bazı aileler bu süreçte öğretmenlerden destek aldıklarını ifade etselerde öğretmen desteğinin her zaman görülmediği ve genel anlamda da sosyal çevre, akraba, diğer veliler ve yönetimin de destek mekanizması olarak etkin olmadıkları belirlenmiştir. Anneler kendilerini çoğunlukla yalnız hissettiklerini ve sürekli bir koşturmacanın içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Çocuklarında DEHB tanısı olan ebeveynlerin duygu durumlarının incelendiği araştırmalarda anne-babaların daha fazla psikiyatrik belirti gösterdikleri (Shur Fen Gau, 2007) görülmektedir ki bu durum araştırmaya katılan annelerin ifadeleri ile örtüşmektedir.

Katılımcılar çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlarla baş edebilmeleri adına çoğunlukla rehberlik servisinden destek beklediklerini, başta öğretmenler olmak üzere diğer velilerin de bu konu hakkında bilinçlendirilmesi ve sınıfın/ders işlenişinin çocuğun ihtiyacına göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin DEHB hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Almacıoğlu, 2007; Anderson vd., 2012; Soroa vd., 2016; Toros, 2003) ve rehberlik servislerinde görevli psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin de DEHB hakkında orta düzeyde bilgiye sahip oldukları (Almacıoğlu, 2007) görülmektedir. Ayrıca Sucuoğlu ve Akalın (2010), yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını arttıracak yöntem ve teknikleri bilmediklerini, sınıf ortamında gerekli uyarlamaları yapamadıklarını ve bu nedenle özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini genel eğitim sınıfında karşılayamadıklarını belirlemişlerdir. Bu bulgularla, araştırmaya katılan annelerin ifadeleri paralellik göstermektedir.

DEHB tanılı çocukların özelliklerini ve yaşadıkları zorlukları bilmek, onlara ne şekilde yaklaşılacağı ve nasıl destek olunacağı konusunda öğretmenlere ve ailelere yol gösterecektir.

Yapılan araştırmalarda ilaç dışı tedaviler arasında ebeveyn eğitimi ve okula yönelik yapılan girişimlerin etkin olduğu belirtilmektedir (Ercan ve Aydın, 2011). O halde, ğretmenlerin DEHB'yi çok boyutlu bir şekilde ele alabilecek ve destekleyecek donanıma sahip olmaları ve hem aileyi hem de çocuğu doğru yönlendirebilmeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda sınıf, branş ve rehber ğretmen adaylarının eğitim programlarında DEHB gibi özel gereksinimleri olan, eğitim süreçlerinde farklı yaklaşımlar gerektiren bozukluklar üzerinde durulmalı, öğretmenler bu çocukları sınıf ortamında etkili bir biçimde yönlendirme, derse dahil etme, okulda alınabilecek önlemler, sınıf içi düzenlemeler, problemlili davranışlarla baş edebilme, davranışları yönlendirme ve ebeveynlerle işbirliği gibi konularda desteklenmelidirler. Bu konularda verilen seminer ve hizmetiçi eğitimlerin sayısı arttırılabilir ve içeriği genişletilebilir. Ayrıca eğitmcilerin bu kapsamda hazırlanan kaynaklara ulaşımı kolaylaştırılabilir ve desteklenebilir. Öğretmenlere ve ailelere bu süreçlerde ihtiyaç duydukları desteğin sağlanması için, bu konularda eğitim alan ocuk gelişimcilerden ve özel gereksinimli çocuklar konusunda uzmanlaşmış özel eğitimcilerden destek alınabilir.

Psikolojik danışman ve rehber ğretmenlerinin, sınıf ve branş ğretmenlerinin, yönetimin ve ailenin iş birliği içerisinde olması eğitim sürecinin optimal düzeyde verimli olması açısından önemlidir. Bu işbirliği sayesinde DEHB'li çocuğun hem gelişimi hem de akademik başarısı desteklenecek, ailenin ve çocuğun duygu-durumu olumlu yönde değişecek ve bozukluğun morbiditesinde azalma meydana gelebilecektir.

Bu araştırmanın bulguları, Yıldırım ve şimşek (2016)'in de belirttiği gibi, nitel araştırmaların doğası gereği özneldir ve genelleme yapmaya uygun değildir Ancak bu bulgular ile okuyuculara ve diğer araştırmacılara, DEHB tanılı çocukların eğitim süreçlerinde yaşadıkları zorluklarla ilgili örnekler gösterebilmek, anlayışın ve deneyimlerin gelişmesine katkıda bulunabilmek, yapılabileceklerle ilgili daha etkili ve verimli kararlar verilmesine yardımcı olabilmek ve sürece ilişkin annelerin bakış açısını derinlemesine irdeleyerek, fikir sunmak hedeflenmiştir. Daha kapsamlı bilgiler elde edebilmek için, bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak farklı araştırma yöntemleri ile konu daha büyük ve farklı örneklem grupları ile çok yönlü bir şekilde incelenebilir, analiz edilebilir ve değerlendirilebilir. Ayrıca bu süreçte katılımcıların sundukları önerilerinden de yararlanılabilir.

Kaynaklar

- Alizadeh, H., Applequist, K. F., & Coolidge, F. L. (2007). Parental self-confidence, parenting styles, and corporal punishment in families of ADHD children in Iran. *Child Abuse & Neglect*, 31(5), 567-572.
- Almacioğlu, D. (2007). *Yönetsel bir sorun olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sınıf ve psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenleri tarafından tanınma yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Turkey). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/Sayfasından> erişilmiştir. (Tez Numarası: 226719)
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (2013). *Ruhsal bozuklukların tamsal ve sayımsal kitabı: Beşinci baskı tanı ltleri kitabı (DSM-5)* (ev. Ed. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.
- Bagwell, C. L., Molina, B. S., Pelham, W. E., & Hoza, B. (2001). Attention-deficit hyperactivity disorder and problems in peer relations: Predictions from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1285-1292.
- Bahçivan Saydam, R., Ayvaşık, H. B., & Alyanak, B. (2015). Executive functioning in subtypes of attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of Neuropsychiatry*, 52(4), 386-392.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2006). Young adult outcome of hyperactive children: adaptive functioning in major life activities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(2), 192-202.
- Biederman, J., Petty, C. R., Clarke, A., Lomedico, A., & Faraone, S. V. (2011). Predictors of persistent ADHD: an 11-year follow-up study. *Journal of Psychiatric Research*, 45(2), 150-155.
- Charach, A., Yeung, E., Climans, T., & Lillie, E. (2011). Childhood attention-deficit/hyperactivity disorder and future substance use disorders: comparative meta-analyses. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(1), 9-21.
- Crundwell, R.M.A. (2001). The relations of regulation and emotionality in children with attention deficit hyperactivity disorder: An initial investigation of barkley's theoretical model of ADHD. *Doktora Tezi, Wayne State Üniversitesi*. <https://search.proquest.com/docview/304726470> Sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası: AAI3037065)
- Çakaloz, B., Akay, A. P., & Günay, T. (2007). Karşı olma karşı gelme bozukluğunun eşlik ettiği ve etmediği dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı çocukların davranışsal sorunlar, ders başarısı ve akran ilişkileri açısından değerlendirilmesi. *New/Yeni Symposium Journal*, 45(2), 84-92.
- Dalbudak, E. (2016). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, davranışsal bağımlılıklar ve erişkin yaşama yansımaları. *Psikiyatride Güncel*, 6(4), 324-334.
- Deault, L. C. (2010). A systematic review of parenting in relation to the development of comorbidities and functional impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Psychiatry & Human Development*, 41(2), 168-192.
- Deruelle, C., Da Fonseca, D., Poinso, F., Santos, A. & Seguiet, V. (2008). Emotion understanding in ADHD children. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 111-21.
- Doğan, S. (2016). Erişkin dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğunda tanı koyma. *Psikiyatride Güncel*, 6(4), 276 – 284.
- Ercan, E.S. & Aydın, C. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü* içinde (s.165-181), Ed: A Ekşi. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Faraone, S. V., Biederman, J., & Mick, E. (2006). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies. *Psychological Medicine*, 36(2), 159-165.
- Ghanizadeh, A., & Shams, F. (2007). Children's perceived parent-child relationships and family functioning in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 29(3), 1-11.
- Gonzalez, L. O., & Sellers, E. W. (2002). The effects of a stress-management program on self-concept, locus of control, and the acquisition of coping skills in school-age children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 15(1), 5-15.
- Gökçen, C., Özatalay, E., & Fettahoğlu, E. Ç. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların anne babalarında psikolojik belirtiler ve aile işlevselliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18, 95-104.

- Hodgkins, P., Arnold, L. E., Shaw, M., Caci, H., Kahle, J., Woods, A. G., & Young, S. (2012). A systematic review of global publication trends regarding long-term outcomes of ADHD. *Frontiers in Psychiatry*, 2(84), 1-18.
- Johnson, J. H., & Reader, S. K. (2002). Assessing stress in families of children with ADHD: Preliminary development of the Disruptive Behavior Stress Inventory (DBSI). *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 9(1), 51-62.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: review and recommendations for future research. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 4(3), 183-207.
- Karaman, D., Durukan, İ., & Kara, K. (2012). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların aile işlevleri ile annelerinin depresyon ve anksiyete belirti düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(6), 741-748.
- Kepley, H. O., & Ostrander, R. (2007). Family characteristics of anxious ADHD children: Preliminary results. *Journal of Attention Disorders*, 10(3), 317-323.
- Kessler, R. C., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Demler, O., ... & Spencer, T. (2006). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication. *American Journal of psychiatry*, 163(4), 716-723.
- Klein, R. G., Mannuzza, S., Olazagasti, M. A. R., Roizen, E., Hutchison, J. A., Lashua, E. C., & Castellanos, F. X. (2012). Clinical and functional outcome of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder 33 years later. *Archives of General Psychiatry*, 69(12), 1295-1303.
- Martel, M. M., & Nigg, J. T. (2006). Child ADHD and personality/temperament traits of reactive and effortful control, resiliency, and emotionality. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1175-1183.
- MEB (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Dehb ve kaynaştırma*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Dehb ve eğitim planı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swendsen, J., Avenevoli, S., Case, B., ... & Olfson, M. (2011). Service utilization for lifetime mental disorders in US adolescents: results of the National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(1), 32-45.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S. Akbaba Altun, A. Ersoy). Ankara: Pegem.
- Murphy, K. R., Barkley, R. A., & Bush, T. (2002). Young adults with attention deficit hyperactivity disorder: subtype differences in comorbidity, educational, and clinical history. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 190(3), 147-157.
- National Institute of Mental Health (NIMH), (2018). *Attention deficit hyperactivity disorder*. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml> Sayfasından erişilmiştir.
- Neihart, M. (2003). Gifted children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *ERIC Digest*. Retrieved From <https://eric.ed.gov/?q=Gifted+Children+with+Attention+Deficit+Hyperactivity+Disorder.&id=ED482344>
- Özmen, S. K. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.

- Reimherr, F.W., Marchant, B.K., Strong, R.E., Hedges, D.W., Adler, L., Spencer, T.J., West, S.A., & Soni, P. (2005). Emotional dysregulation in adult ADHD and response to atomoxetine. *Biol Psychiatry*, 58 (2), 125-131.
- Schachar, R., & Tannock, R. (2002). Syndromes of hyperactivity and attention deficit. In *Child and adolescent psychiatry* (s. 399-418.), Eds: Rutter M., Taylor E. Oxford: Blackwell Science.
- Shur Fen Gau, S. (2007). Parental and family factors for attention-deficit hyperactivity disorder in Taiwanese children. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 41(8), 688-696.
- Soroa, M., Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2016). Teachers' knowledge of ADHD: Relevance of training and individual perceptions. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 205-226.
- Soykan Aysev, A., & Erdoğan Bakar, E. (2010). Ergende dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Kognitif nörobilimler içinde* (s.403-416), Ed: Karakaş S. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1), 19 – 37.
- Temel, A. B. (2013). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu tanıma yeterlilikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 207-213.
- Toros, F. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu hakkında öğretmenlerin bilgileri ve tutumları. *New/Yeni Symposium Journal*, 41(4), 165-168.
- Turgay, A. (2004). Aggression and disruptive behavior disorders in children and adolescents. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 4(4), 623-632.
- Voeller, K. (2004). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Child Neurology*, 19 (10), 798-814.
- Wasserstein, J. (2005). Diagnostic issues for adolescents and adults with ADHD. *Journal of Clinical Psychology*, 61(5), 535-547.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İlkokul Öğretmenlerinin Matematiksel Oyunların Matematik Derslerinde Kullanılması Süreçlerine İlişkin Görüşleri*

Opinions of Primary School Teachers about the Process of Using Mathematical
Games in Mathematics Lessons

Zeynep DOĞAN**
Damla SÖNMEZ***

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin matematiksel oyunları nasıl ifade ettiklerini ve bu oyunların matematik derslerinde kullanılması süreçleriyle ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Veriler ilkokul öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin matematiksel oyunlarla ve bu oyunların derslerde kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik sorular içeren bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış, sonrasında yazıya aktarılmış ve öğretmenler tarafından verilen cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin tamamı matematiksel oyunların ne olduğu, içeriklerinin nasıl olabileceği, bu oyunların derslerde nasıl kullanıldığı gibi konularda genel bilgiye sahiptirler. Aynı zamanda matematiksel oyunların matematik derslerinde kullanımının gerekli ve yararlı olacağını düşünmektedirler. Bu doğrultuda matematiksel oyunları en çok 1. sınıf düzeyinde ve genel olarak buldukları her fırsatta kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçlerde çoğunlukla

* İlkokul Matematik Öğretiminde Öğrencilerin Duyuşsal Farkındalıklarını Artırmada Matematiksel Oyunların Kullanımı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiş bir çalışmadır.

** Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü,
E-posta: zeynepyildiz.2005@hotmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1439-3592>

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bölümü,
E-posta: damlasonmez91@hotmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9342-7884>

sınıfların kalabalık olması ve sınıflardaki fiziksel yetersizlik durumlarının kendileri için olumsuzluk teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, Matematiksel Oyun, Sınıf Öğretmenleri.

Abstract

The purpose of this research is to examine how primary school teachers express mathematical games and their views on the process of using these games in mathematics lessons. The study group consisted of 10 teachers working as primary school teachers. The case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. The data were collected through semi-structured interviews with primary school teachers. An interview form which was developed by the researchers as a data collection tool and which included questions to determine teachers' opinions about mathematical games and their use in lessons was used. The interviews were recorded and then transcribed and the answers given by the teachers were examined in detail. According to the results of the research, all of the participant teachers have general knowledge about what the mathematical games are, how their contents can be used and how these games are used in the lessons. At the same time, they think that the use of mathematical games in mathematics lessons will be necessary and useful. In this respect, they stated that they used mathematical games mostly at the 1st grade level and at every opportunity they found in general. In these processes, they also stated that the classes are mostly crowded and the physical disabilities in the classes constitute negativity for them.

Keywords: Teaching Mathematics, Mathematical Game, Primary School Teachers.

Giriş

Matematik öğretiminde aktif öğrenme adına kullanılan yöntemlerden birisinin de eğitsel oyunlar olduğu söylenebilir (Kavasoğlu, 2010). Eğitsel oyunlar eğitim amacıyla oynanan oyunlardır (Akandere, 2003'den akt. Canbay, 2012). Birçok oyun, içerisinde birkaç farklı sürece sahip olduğu için aynı anda pek çok gelişim alanına ulaşabilmektedir (Çakı, 2008). Bununla birlikte, eğitsel oyunların kullanımı matematik eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir (Çetin, 2016). Özel öğretim yöntemlerinin kullanılmadığı, geleneksel türde yapılan eğitimler öğrencilere sıkıcı gelmektedir. Öğrenciler oyunlarla yapılan eğitimleri daha eğlenceli bulmaktadırlar (Chandel, Dutta, Tekta, Dutta ve Gupta, 2005). Bununla birlikte, derslerin oyunlarla işlenmesinin öğrencilerin eğitim süreçlerine olumsuz yönde bir etkisi de olmadığı ifade edilmektedir (Ebner ve Holzinger, 2007). Matematik derslerinde oyun kullanılması öğrencilerin matematik korkularını sevgiye dönüşmesini, matematik derslerinde sıkılmalarını önleyip zevk alınan bir ders haline gelmesini sağlamaktadır (Kavasoğlu, 2010). Bununla birlikte, oyunla öğretim yöntemi özellikle ilkökul düzeyindeki sınıflarda öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesi ve öğrenciler için öğrenmenin daha eğlenceli bir hale getirilmesi için uygulanan bir yöntemdir (Aksoy, 2014). Benzer doğrultuda oyunların ilgi çekici, eğlenceli ve motive edici olduğu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı ve matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği belirtilmektedir (Gürbüz, Gülburnu ve Şahin, 2017; Demir, 2016).

Matematik eğitimi açısından düşünüldüğünde oyun destekli öğretim yöntemi, öğrencilerin matematiğe olan ilgilerinin artması, kaygılarının ortadan kalkması için öğrenmenin vazgeçilmez bir aracı olarak ifade edilebilir. Özellikle matematik, fen ve okuma yazma öğretiminde ortaya çıkartılan birçok programda çocuklar kendi fikirlerini şekillendirebilecekleri yaratıcı oyunlara ihtiyaç duymaktadırlar (Bergen, 1998). Oyunla öğretim yapıldığı zaman hem öğretmenler hem de öğrenciler daha aktif, daha canlı ve mücadele etmeye yakın olmakta, sürecin devam etmesini istemektedirler. Böylece öğrenciler eğlenceyi, oyunun yarattığı farklılığı ve keşfetmenin yollarını matematikle ilgili kazanımların içerisinde test etme şansını yakalamaktadırlar (Demir, 2016).

Matematiksel oyunlar yarış, yenme, yenilme içermese de tamamlanan etkinlikler sınıfa başarı olarak gösterilebilmekte ve yeni bir oyun, yeni bir başarı olarak öğrenciye sunulabilmektedir. Oyunların başarı değil, süreç odaklı olması, öğrencilerin oyunlarda daha fazla eğlenmelerini, matematiksel becerilere daha çok önem vermelerini sağlayabilecektir (Demir, 2016). Ancak bu etkinlikler planlanırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlardan biri materyal hazırlanması ve bu materyallerin sınıflarda kullanılmasıyla ilgili dikkat edilmesi gerekenlerle ilgilidir. Bu oyunlar hazırlanırken doğrudan kaynaklara ulaşılabilmesi için önceden gerekli araç gereçler hazırlanmalıdır (Altunay, 2004). Bununla birlikte, matematiksel oyunların nasıl oynanması gerektiği, oyun sırasında sınıfın durumu, öğrencilerin arasındaki ilişkilerin ayarlanması, oyunların öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi ve bunların süreleri, oyunların kuralları gibi mühim başlıkların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşıldığından emin olunması, bu başlıkların doğru bir şekilde açıklaması gerekmektedir (Usta ve diğ., 2017).

Uğurel (2003) tarafından yapılan çalışmada, matematik eğitiminde oyunla öğretim yönteminin kullanılmasına dair öğretmen adayları ve öğretmenlerden alınan görüşlerin etkili bir matematik eğitiminin ortaya konması katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Gürbüz, Gülburnu ve Şahin (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da oyunla matematik öğretiminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin literatüre katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin matematiksel oyunları nasıl ifade ettiklerini ve bu oyunların matematik derslerinde kullanılması süreçleriyle ilgili görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu sayede öğretmenlerin matematik derslerinde oyun kullanımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesiyle daha etkili bir matematik eğitimi gerçekleştirilebilmesi için literatüre katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırmamızın problemi; “Sınıf öğretmenleri matematiksel oyunları nasıl ifade etmektedirler ve oyunların matematik derslerinde kullanılması süreçleriyle ilgili görüşlerini ne yöndedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmamızın amacı doğrultusunda araştırma deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışmasındaki hedef, belirli bir durumun ayrıntılarıyla incelenerek, sonuçların detaylı olarak ortaya çıkarılmasıdır. Nitel araştırmadaki durum çalışmasında, duruma yönelik faktörler, durumun diğer durumlara etkisi, durumu ortaya çıkaran faktörler vb. bir bütün olarak incelenir (Kıncal, 2015). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin derslerde matematiksel

oyunlar kullanımına yönelik görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde öğretmenlere yöneltilen sorular matematiksel oyunların derslerde kullanımına etki eden faktörler, bu faktörlerin birbiri ile ilişkisi ve birbiri ile bağlantısı noktasındaki ayrıntılar kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu sebeple araştırma deseninin durum çalışması olarak belirlenmesi uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu şu an görev yapmakta olan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubundaki öğretmenler belirlenirken görev yapılan okul türü, cinsiyet ve çalışma yılı itibarıyla mümkün olduğunca farklı özelliklere sahip öğretmenler çalışmaya dahil edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin çalışmaya katılma noktasında isteklilik durumları da göz önünde bulundurulmuştur. Böylece farklı niteliklere sahip öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinden yararlanılarak sağlıklı veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde, araştırmacının çalışma grubunda kimlerin olacağı noktasında kendi yargısını kullandığı ve araştırmanın amacına en uygun olacak şekilde çalışma grubunu belirlediği (Balcı, 2015) amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen öğretmenler hakkındaki bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenler Hakkında Bilgi

	Okul Türü	f	%
Görev yaptığı okul türü	Devlet	6	60
	Özel	4	40
Cinsiyet	Kadın	8	80
	Erkek	2	20
Çalışma yılı	0-4 Yıl	5	50
	5-15 Yıl	5	50

Çalışma grubunu oluşturan 10 öğretmene ait demografik bilgiler Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2
Çalışma Grubundaki öğretmenlerin demografik bilgilerine göre dağılımı

Öğretmen	Cinsiyet	Okul Türü	Çalışma Yılı
Ö1	Erkek	Devlet	2
Ö2	Erkek	Devlet	2
Ö3	Kadın	Devlet	1
Ö4	Kadın	Özel	5
Ö5	Kadın	Özel	9
Ö6	Kadın	Özel	1
Ö7	Kadın	Devlet	1
Ö8	Kadın	Devlet	8
Ö9	Kadın	Özel	6
Ö10	Kadın	Devlet	9

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Bu amaçla öğretmenlere yönelik olarak, matematiksel oyunlarla ilgili sorular içeren bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Bu görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında, alanında uzman 6 öğretim elemanının görüşleri alınarak bu görüşme soruları için bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra bu havuzdaki sorulardan benzer içerikte olanlar birleştirilerek ve farklı doğrultuda olan sorular belirlenerek taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu taslak görüşme formu ise 3 alan uzmanına incelenilerek görüşleri alınmıştır ve bu görüşler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Son durumda, görüşme formunda; matematiksel oyunun ne olduğu, matematik derslerinde matematiksel oyun kullanma sıklıklarının ne olduğu, hangi sınıf düzeylerinde daha çok oyun kullanıldığı, hangi oyunları hangi amaçlarla kullandıkları, matematiksel oyunları derslerde etkili şekilde kullanıp kullanmadıkları yönünde sorular bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

- Matematiksel oyun nedir?
- Matematik derslerinde matematiksel oyun kullanma sıklığınız nedir?
- Hangi sınıflarda daha çok oyun kullanıyorsunuz?
- Hangi oyunları kullanıyorsunuz, örneklerle açıklayınız.
- Hangi amaçlarla bu oyunları kullanıyorsunuz?
- Matematiksel oyunlar derslerde etkili şekilde kullanılabilir mi? Buna etki eden olumlu ve olumsuz faktörleri açıklayınız.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlerin matematiksel oyunların matematik derslerinde kullanılması ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydına alınmıştır.

Çalışmanın analiz aşamasında, yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen ses kayıtları dinlenmiş ve bütün konuşmalar yazıya aktarılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde görüşme yapılan ya da gözlemlenmiş olan kişilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde ortaya çıkarmak için doğrudan alıntılara sıkça yer verilir (Çepni, 2018). Bu araştırmada da öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar ayrıntılı bir şekilde ele alınıp deşifre edildiği için betimsel analiz yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda çalışma grubundaki her bir öğretmen için Ö1, Ö2, ..., Ö10 şeklinde kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ise görüşme formundaki her soruya verilen cevaplar kendi içinde analiz edilerek, verilen cevaplara yönelik genel ve özel durumlar ayrıntılarıyla ifade edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, 10 öğretmen ile gerçekleştiren yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi yer almaktadır.

Çalışma kapsamında matematiksel oyunların kendileri için ne ifade ettiğinin anlaşılmasına yönelik olarak “Matematiksel oyun nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler bu soruyu sıklıkla öğrencilere matematiği sevdirmek, eğlenceli bir hale getirmek için kullanılan oyunlar şeklinde cevaplamışlardır. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki şekildedir.

“Öğrencilere matematiğin sevdirmesi adına oyun şeklinde anlatılmıştır.” (Ö1)

“Matematiğin oyunla yapılması. Matematiği sevdirmek, eğlenceli olduğunu göstermek ve herkesin anlayabileceği şekilde olduğunu göstermek. Öğrencide öğrenme isteğini artırmak.” (Ö3)

Öğretmenlerin çoğu bu doğrultuda benzer görüş belirterek, matematiksel oyunların matematiği sevdirmek ve öğrencilerin kazanımlarını daha kolay edinebilmeleri için kullanılan bir araç olduğunu ifade etmişlerdir. Ö4 kodlu öğretmen ise bu konudaki düşüncesini;

“Ders içerisinde uygun konuları oyunlarla işlemektir. Farklı oyunları matematik dersine uygulayıp kullanmak.”

şeklinde ifade etmiş, matematik dersinin konu bazlı olarak farklı konular için o konulara uygun matematiksel oyunların geliştirilip uygulanmasıyla işlenebileceğini belirtmiştir. Diğer bir öğretmenin görüşü ise şu şekilde olmuştur:

“Somut dönemdeki çocukların soyut konuları öğrenebilmeleri için oyun yaşlarında olduklarından dolayı konuları oyunlaştırarak vermek.” (Ö5)

Bu öğretmen ifadesinde, matematiksel oyunların soyut kavramları içerisinde bolca barındıran bir ders olan matematiği somut işlemler döneminde olan öğrencilerin daha kolay öğrenebilmeleri için kullanılan bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde tamamının matematiksel oyunlar hakkında fikir sahibi oldukları, çoğunluğunun matematiksel oyunları matematiği sevdirmek ve daha kolay öğretebilmek için kullanılacak ve matematik öğretimi sürecinde faydalı bir yöntem olarak düşündükleri görülmektedir.

Matematiksel oyunların öğretmenler tarafından kullanım sıklığının tespit edilmesine yönelik olarak öğretmenlere “Matematik derslerinde matematiksel oyun kullanma sıklığınız nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler bu soru hakkında genellikle en az haftada bir kez matematiksel

oyunlar kullandıklarını ve her fırsatta bu matematiksel oyunları derslere katmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

“Haftada iki kez.” (Ö1)

“Haftada bir ya da iki kere. Konunun uygunluğu, konuya dâhil edebileceği oyunlara göre. Ama genellikle bir kez.” (Ö4)

“Konudan konuya değişse de hafta en az 1-2 ders saatinde kullanılıyor.” (Ö6)

“Konunun niteliğine ve uygunluğuna göre. Mümkün oldukça fazla.” (Ö10)

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde haftada en az iki kez matematiksel oyun kullandıklarından bahsettikleri görülmektedir. Ancak oyunları oynatırken konunun uygunluğu, öğrencilerin anlama düzeylerinin ve kazanımın neresinde olduklarının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yalnızca bir tane öğretmen program yoğunluğundan dolayı pek fazla oyun kullanmadığını belirtmiştir.

Matematiksel oyunların hangi seviyedeki sınıflarda daha çok kullanıldığını tespit edilmesine yönelik olarak öğretmenlere “Hangi sınıflarda daha çok oyun kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşülen tüm öğretmenler özellikle 1. sınıflarda matematiksel oyun kullandıklarını ve matematiğin bir ders olarak ilk karşılaştığı yer olan bu sınıf seviyesinin matematiği sevdirmek için bu etkinliklerin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu konudaki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Özellikle 1.sınıflarda, 2.sınıflarda da yeni bir konuya başlarken oyun kullanılıyor” (Ö2)

“1. ve 2. sınıflarda.” (Ö4)

“1. sınıflarda daha çok oyun kullanılıyor.” (Ö9)

“Hemen her sınıf için kullanılabilir. Ancak 1. sınıflar yaş itibariyle daha uygun oldukları için 1. sınıflarda daha fazla şekilde kullanılır.” (Ö10)

Öğretmenler aynı zamanda, oyun oynatmanın bu yaş grupları için çok önemli olduğunu, ders için dikkat çekici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca 1. sınıfta ilk defa ders olarak matematikle karşılaştıkları için derslerde matematiksel oyun oynatarak konuları anlatmanın derse ısındırma anlamında faydalı olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin 1. ve 2. sınıflar için oyun kullanımının

çok önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Özellikle 1. sınıflar yaş itibarıyla oyun oynamaya müsait oldukları için daha iyi sonuçlar elde ettiklerini bildirmişlerdir.

Öğretmenler tarafından kullanılan oyunların tespit edilmesine yönelik olarak öğretmenlere “Hangi oyunları kullanıyorsunuz, örneklerle açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Görüşülen öğretmenler matematiksel oyunları kendileri hazırladıklarını ve kendi sınıf seviyelerine göre oyunlar hazırlamayı daha uygun gördüklerini bildirmişlerdir. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Toplama işlemi için tombala oyunu çıkan sayıları toplama. Çıkarma işleminde bowling lobutları, Geometrik cisimlerle ilgili drama gibi oyunlar kullanılabilir.” (Ö4)

“Ritmik sayılarda BOM oyunu. Toplamayla ilgili canlandırmalar. Materyallerle de (ipe boncuk dizdirme ya da zar atma) uygulama yaptırılabilir. Kutu oyunları, fiziksel olarak hareket edebilecekleri oyunlar da kullanılabilir.” (Ö5)

“Romen rakamları işlenirken kartonların üzerine çubuklar yapıştırılmıştır. Bu etkinlik sınıfta oyun şeklinde yapılmıştır. Çubuklar öğrencilere dağıtılmış çift ya da tek sayıda çubuğu olanların tahtaya çıkması istenmiştir. Böylece iki kazanımı destekleyen oyun kullanılmıştır.” (Ö6)

“Gökkuşuğu oyunu her konuya (dört işlem, sayılar, kesirler) uyarlanabilir bir oyun en çok bu oyun kullanılıyor.” (Ö8)

şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenler genel olarak öğrencilerin kolay ulaşabilecekleri, sınıfta hareket edebilecekleri ve birkaç kazanımı aynı anda verebilecekleri oyunlar hazırlamaya ve kullanmaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, çoğunun kendi hazırladıkları materyalleri ya da kendi oluşturdukları oyunları kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Görüşülen öğretmenlerden iki tanesi kendi hazırladıkları materyaller ve oyunlar dışında simülasyonlardan ya da Eba, Morpa kampüs gibi uygulamalardaki oyunlardan faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin hangi amaçlarla bu oyunları kullandığını ve neleri hedeflediklerinin tespit edilmesine yönelik olarak öğretmenlere “Hangi amaçlarla bu oyunları kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler bu soruya öğrencilerin konuları daha kolay anlamalarını, öğretilen konuların daha kalıcı olmasını, konuların pekiştirilmesini sağlamayı ve matematiğin öğrenciler için bir zorunluluk olduğu düşüncesini ortadan kaldırmayı hedefledikleri için kullandıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu konudaki görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilere matematiği daha kolay anlatılması ve matematiği sevmeleri için” (Ö1)

“Birinci amaç çocuğa matematiği sevdirmek. İkinci amaç ise çocuğun eğlenerek öğrenmesi ve matematiğe bir zorunluluk gibi bakmaması” (Ö2)

“Konunun pekişmesi ve daha iyi anlaşılması için kullanılıyor” (Ö7)

“Yapılandırılmış yaklaşımda öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için, eğlenerek öğrenme (oyunla işlenen konular daha kalıcı) ve konunun pekişmesi için” (Ö8)

Öğretmenler dersi sevdirmek, eğlendirerek öğretmek ve kalıcılığın artması için bu oyunları kullandıkları özellikle belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde tamamının öğrencilerin matematiği sevmesi, anlamadıkları konuları anlamaları için matematiksel oyunları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Oyunların kazanımlarla uygun olması gerektiğini özellikle vurgulamışlardır. Oyunların kullanımının ders sürecine katkıda bulunduğunu düşündükleri görülmektedir.

Öğretmenlerin matematiksel oyunları derslerde etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını ve bunu etkileyen faktörlerin neler olduğunu tespit edilmesine yönelik olarak öğretmenlere “Matematiksel oyunlar derslerde etkili şekilde kullanılabilir mi? Buna etki eden olumlu ve olumsuz faktörleri açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Sıklıkla öğretmenler genel olarak etkili bir şekilde derslerinde matematiksel oyunları kullandıklarını söylemişlerdir. Ancak kalabalık sınıflar, okullardaki mekân yetersizliği öğretmenlerin bu tür etkinlikleri yapmalarına engel teşkil ettiğini söylemişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Yarı yarıya kullanılıyor. Her öğrencinin derste oyun oynamaya verdiği tepki farklı ama genel anlamda derse etkisi olumlu” (Ö1)

“Çok güzel bir etki yaratıyor. Derse oyun oynanacak diye girilmesi çocuğun dikkati çekmekte en sevmediği konu dahi olsa ilgi duymasını sağlamaktadır. Daha içselleştirmesi sağlar. Oyunlarda kaybetmeme olduğu için çocuk deneyerek ve yanılarak doğru bulmak için çaba harcar. Olumsuz yönü süre sıkıntısı, kalabalık sınıflar, teknolojinin yetersiz olması, sınıfın fiziki durumu ve öğretmenin hazırlıksız olması.” (Ö3)

“Kazanım çokluğunda öğretmenlerde genelde düz anlatım tekniğini tercih ediyor zaman sıkıntısından dolayı. Oyunlara ağırlık vermeye dikkat ediliyor kazanım çokluğunda öğrencinin öğrenmesi ön planda tutuluyor. Kutu oyunu oynatılacaksa ya da herhangi bir şey oynatılacaksa 1 hafta öncesinden plan yapılması gerekiyor aksi halde materyal sıkıntısı çekilebiliyor. Sınıf yönetiminde davranış problemi olan öğrenciler için kazanım odaklı olan oyunlarda sınıflarda sıkıntı olabiliyor. Bu durumda öğretmenin deneyimi önemli bir rol oynuyor.” (Ö5)

“Zaman kısıtlaması olmazsa oyunlar etkili bir şekilde kullanılabilir. Konunun daha iyi anlaşılması için olumlu bir şekilde etkiliyor. Ancak oyunlar çok yetersiz. Hazırda bulunan oyunlar yeterli değildir.” (Ö7)

Öğretmenler sınıfların kalabalığından dolayı süre sıkıntısı yaşadıklarını özellikle belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, çoğunun derslerde matematiksel oyunları etkili bir halde kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Ancak zaman sıkıntısı, hazırda materyal bulunmaması, kalabalık sınıflar bu oyunların kullanılmasında zorluk yarattığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin bazen bu oyunların öğrenciler dersin bir parçası olduğunu anlamadıklarını, bu yüzden de sınıf yönetiminde zorluk yaşayabildiklerini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ulaşılan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin matematiksel oyunlar hakkında genel bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Öğretmenler, matematiksel oyunların ne olduğunu, kullanım amaçlarını açıklayabilmişler ve matematiksel oyunları nasıl kullandıkları konusunda bilgi vermişlerdir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olduğunun ve farkındalıklarının bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Uğurel ve Moralı (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmen ve öğretmen adaylarının ortaöğretimde oyunlarla matematik öğretimi noktasında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu yönüyle iki araştırmanın sonuçları uyum göstermemektedir. Bu durumun sebebinin Uğurel ve Moralı'nın (2010) çalışmasında örnekleme daha çok öğretmen adaylarının oluşturması olabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin gerçekleştirilmesi sürecinde edinilen deneyimlerin bu konudaki bilgi düzeyini etkilediği düşünülmektedir. Bununla birlikte, oyun destekli öğretim gerçekleştirilmesinin öğrencilerin yaşlarının küçük olması itibarıyla ilkökul düzeyinde daha sıklıkla kullanılması durumunun söz konusu olabileceği düşüncesi ile, ortaöğretim öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konuda daha az bilgiye sahip olması durumlarının söz konusu olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin matematiksel oyunları kullanım durumları incelendiğinde ise çoğunlukla matematik derslerinde bu oyunları kullandıkları ve bu oyunları kendilerine yardımcı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Konu ya da kazanıma göre oyun kullanımı sıklığı değişse de öğretmenler oyunları haftada bir ya da iki kez kullandıklarını ifade etmişlerdir. Kullanılan oyunları öğretmenlerin derslerin yoğunluklarına göre ayarladıkları görülmektedir. Öğretmenler, özellikle birinci ve ikinci sınıflar için matematiksel oyun kullanımının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Bununla birlikte yine öğretmenlerin tamamının kullanılan matematiksel oyunların dersleri daha eğlenceli hale getirdiğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları oyun destekli öğretimin, geleneksel yöntemle yapılan öğretime kıyasla çok daha etkili bir öğretimden sağladığı durumlarda bile öğrencilerin derslerde daha fazla eğlenmelerini sağladığını

belirtmişlerdir. Farklı stratejilerin vurgulanması, öğrenme stratejilerinin derslere adapte edilebilmesi, etkin bir halde olabilmek ve motivasyonun olabilmesi öğrenme için çok önemlidir (Stebler ve diğ., 2013). Bu yönüyle de oyunların öğrencilerin tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu etkide bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular yapılan diğer bazı çalışmalarla uyum içerisinde (Ebner ve Holzinger, 2005; Gürbüz, Erdem ve Uluat, 2014; Lee ve Lee, 2008).

Öğretmenler, derslerde matematiksel oyunları kullanırken öğrencilerin zor konuları anlamaları, soyut olan kavramları somutlaştırmaları, özellikle ritmik sayma konusunda yaşanan zorlukları aşmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Yani, matematiksel oyunların tutuma olumlu etkisinin yanı sıra, öğrencilerin matematik başarısına da olumlu etkide bulunduğu ifade etmişlerdir. Benzer sonuç bazı araştırma sonuçlarında da elde edilmiştir (Bozoğlu, 2013; Carr, 2012; Gürbüz, Erdem ve Uluat, 2014; Randel ve diğ., 1992). Pehlivan (1997) da çalışmasında eğitsel oyunların kullanıldığı sınıflarda kavram öğrenme düzeyinin arttığını belirlemiştir.

Derslerde matematiksel oyunların kullanımı ile ilgili bu olumlu bakış açılarının yanında, bazı olumsuz durumların da söz konusu olduğu belirtilmiştir. Oyun destekli olarak matematik öğretimi gerçekleştirmek için öğretmenlere yönelik olarak bu alan üzerine hazırlanmış bir kaynak olmaması nedeniyle, öğretmenler derslerde oyun hazırlama/oluşturma konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Mevcut durumda, öğretmenler materyallerini kendileri hazırlamayı tercih etmektedirler. Örnek olarak, sudoku, çin daması gibi oyunları da kullanmakta olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çeşitli uygulamalardaki (Eba, Morpa kampüs vb.) ya da çalıştıkları okulların hazırlamış olduğu simülasyonları da bu amaçla kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte bu konuyla ilgili ifade edilen bir başka olumsuz durumun da öğretmenlerin oyunları aktif bir şekilde kullanmaya çalışmalarına rağmen programın yoğunluğu, sınıf mevcudu, sınıfların fiziki yetersizliği gibi durumlardan dolayı oyun destekli öğretim gerçekleştirmekte zorlanmaları olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerin sunulması uygun görülmüştür:

- Kazanımlara uygun oyunların olduğu öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği kitap, web sitesi vb. arttırılmalıdır.
- Öğretmenler kısıtlı zaman dilimlerine birçok şeyi sığdırmak zorunda kalmaktadırlar. Bu yüzden öğretmenler kendi materyallerini hazırlarken sıkıntı yaşayabilmektedirler. Bu materyaller okullar tarafından öğretmenlere verilmesi sağlanmalıdır.
- Bu oyunların daha aktif bir şekilde kullanılabilmesi için program bir daha hafifletilmelidir.
- Kalabalık sınıflarda bu oyunların oynanması zor olduğu için sınıf mevcudları azaltılmalıdır.
- Okulların fiziki şartları öğrencilerin daha rahat hareket edebilecekleri hale getirilmelidir.

Kaynakça

Altunay, D. (2004). Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aksoy, N. C. (2014). Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bergen, D. (1998). *Readings from play as a medium for learning and development*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Bozoğlu, U. (2013). Ortaokul 7. sınıf matematik dersi alan çevre ilişkisi konusunda oyun temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Canbay, İ. (2012). Matematikte Eğitsel Oyunların 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carr, J. M. (2012). Does Math Achievement h'APP'en when iPads and Game-Based Learning are Incorporated into Fifth-Grade Mathematics Instruction?, *Journal of information technology education: Research*, 11, 269-286.
- Chandel, P., Dutta, D., Tekta, P., Dutta, K., Gupta, V. (2015). Digital Game Based Learning in Computer Science Education, *CPUH-Research Journal*, 1(2), 33-37.
- Çakı, E. (2008). Beşinci sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde bir yöntem olarak drama tekniği. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel oyun geliştirme süreçlerinin başarı, tutum ve problem çözme stratejilerine etkisi. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, (8. Baskı) Trabzon: Celepler.
- Demir, M. R. (2016). Farklı oyun türlerine dayalı matematik öğretiminin 1. sınıf öğrencilerinin erişimi ve kalıcılık düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ebner, M. ve Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering, *Computers & Education*, 49, 873-890.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Uluat B. (2014). Reflections from the Process of Game-Based Teaching of Probability, *Croatian Journal of Education*, 16 (Sp.Ed.No.3), 109-131.
- Gürbüz, R., Gülburnu, M. ve Şahin, S. (2017). Oyun destekli kesir öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri: video destekli bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 98-132.
- Kavasoglu E., B. (2010). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf matematik dersinde olasılık konusunun oyuna dayalı öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıncal, Y. R. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (4.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, H. S. ve Lee, W. J. (2008). Mathematical educational game based on augmented reality in *Technologies for E-Learning and Digital Entertainment*, Nanjing: Springer, 442-450.
- Pehlivan, H. (1997). Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzel, C. D., Whitehill, B. V. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research, *Simulation & Gaming*, 23(3), 261-276.

- Stebler, R., Franziska, V., Wolf, I., Hauser, B., Rechsteiner, K. (2013). Play based mathematics in kindergarten, a video analysis of children's mathematical behaviour while playing a board game in small groups, *J Math Didakt*, 34, 149–175.
- Uğurel, I. (2003). Ortaöğretimde oyunlar ve etkinliklerle ile matematik öğretimine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2010). Ortaöğretim matematik derslerinde oyunların kullanılabilirliği, *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 328-352.
- Usta, N., Işık, A. D., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö., Küçük K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344.

Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Adaptation of Social Emotional Competency Questionnaire (SECQ) Into Turkish:
Validity And Reliability Study

Halil EKŞİ**
Elif TUNCER***
Akif AVCU****

Öz

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi (SDYA – Social Emotional Competencies Questionnaire)'nin Türkçe'ye uyarlanması ve gerçekleştirilecek uygulamaları için geçerli ve güvenilir ölçümler yapılabileceğine dair kanıtlar elde etmektir. Bu çalışma, 3 farklı ilde bulunan 5 farklı ortaokulda öğrenimlerine devam eden 431 öğrenciden elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir ($\bar{X}_{\text{yaş}}=13.25$, $SS_{\text{yaş}}$, 0.86, $n_{\text{erkek}}=174$, $n_{\text{kız}}=257$). SDYA'nın orijinal faktör yapısının Türkçe formu için geçerli olup olmadığının belirlenebilmesine yönelik doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA analizi sonucunda, SDYA'nın orijinal faktör yapısının Türkçe adaptasyonu için doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca, ölçüt geçerliğinin belirlenebilmesine yönelik, SDYA ile Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre her iki ölçeğin alt boyutların tamamı arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu görülmüştür. SDYA'nın güvenirlüğünün belirlenebilmesine yönelik Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış, ayrıca ölçekten elde edilen puanların kararlılığını belirlemeye yönelik test-tekrar test güvenirlüğüne bakılmıştır. Elde edilen bulgular SDYA'nın tutarlı ve kararlı ölçümler gerçekleştirdiğini göstermiştir. Sonuç olarak, Türkçe'ye çevrilen SDYA'nın ortaokul öğrencilerinin

* 1. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: h.eksi70@gmail.com,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

*** Rehber Öğretmen, E-posta: eliftuncer8@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7998-4481>

**** Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: akifavcu@yahoo.com,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1977-7592>

sosyal duygusal yeterliklerini belirleme amacıyla yürütülecek çalışmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: sosyal duygusal yeterlik, geçerlik, güvenilirlik, adaptasyon çalışması

Abstract

The aim of this study is to adapt the Turkish Social Emotional Competency Questionnaire (SECQ) into Turkish population and to obtain evidence for validity and reliability so that the questionnaire could be used in the future research. This study was carried out by collecting data from 431 students attending 5 different secondary schools located in 3 different cities ($\bar{X}_{age}=13.25$, $SD_{age} = 0.86$, $n_{male}=174$, $n_{female}=257$). Confirmatory Factor Analysis (CFA) has been carried out to determine whether the original factor structure of the SECQ is valid for the Turkish population. As a result of this analysis, it was seen that the original factor structure of SECQ was confirmed. In addition, the relationship between the SECQ and the Social Emotional Learning Scale (SELS) was investigated for the criterion validity of SECQ. According to the findings obtained, it was seen that all of the sub-dimensions of both scales were significantly correlated. Cronbach's Alpha internal consistency coefficients were calculated to determine the reliability of the SECQ, and the test-retest reliability was used to determine the stability of the scores obtained from the scale. The findings show that the SECQ could be used to obtain consistent and stable measures. As a result, it was concluded that Turkish form of SECQ is a valid and reliable measurement instrument that can be used in studies to determine the social emotional competences of secondary school students.

Keywords: social emotional competency, validity, reliability, adaptation study

GİRİŞ

Zins vd. (2000), akademik odaklı bir bakış açısının ötesine geçerek bilgili, sorumlu ve şefkatli vatandaş olmanın temelini oluşturan sosyal ve duygusal yeterliliğine sahip çocukları eğitmenin önemine vurgu yapmıştır. Sosyal-duygusal yeterlilik (SDY), erken dönemdeki öğrenme ve gelişimin en önemli alanlarından biri olarak giderek daha fazla ilgi görmeye başlamış bir kavramdır. Eğitim, psikoloji ve ekonomi alanyazını, sosyal-duygusal yeterliliğin öğrencilerin ortaöğretim sonrası performanslarını, mesleki başarılarını, suça yönelimlerini ve depresyon düzeylerini de içine alan ve bireyin çocukluğundan yetişkinliğine kadar geniş yelpazedeki parametreleri etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Moffitt vd., 2011).

Temel olarak “Sosyal Yeterlik” ve “Duygusal Yeterlik” olmak üzere iki temel bileşenden oluşan bu kavram oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir ve tanımlanması zordur. Nitekim sosyal duygusal becerinin tanımlanması konusunda alan yazında farklı terminolojilerin kullanıldığı ve araştırmacılar arasında bir mutabakatın olmadığı görülmektedir. Örneğin, “sosyal duygusal zeka” (Salovey & Mayer, 1990), “duygusal okuryazarlık” (Park, Haddon, & Goodman, 2003) ve “sosyal duygusal yeterlik” (Elias vd., 1997) farklılaşan bu terminolojilerden bazılarıdır. Temel bileşenleri ayrı ayrı tanımlamak, bu karmaşık yapının anlaşılması için kısmi düzeyde fikir verecektir. Buradan hareketle, duygusal yeterlilik bir kişinin hedefine ulaşmak için duygularını etkili bir şekilde düzenleme yeteneği olarak tanımlanır (Squires, Bricker ve Twombly, 2003, s.6). Diğer

tarafından, sosyal yeterlilik ise kişilerarası ve sosyal hedeflere ulaşmak için düşünmeyi, hissetmeyi ve davranmayı bütünleştirebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Kostelnik vd., 2006, s.2).

Günümüzde ise SDY'nin tanımlanmasına yönelik kabul görmüş modellerden birisi Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ortaklığı (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning-CASEL) tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Buna göre, SDY, duyguları anlayıp yönetmek, olumlu hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak, başkaları için empati duymak ve göstermek, pozitif ilişkiler kurarak bu ilişkileri sürdürmek ve sorumlu kararlar vermek için gerekli olan bilgi, tutum ve beceriler olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda ortaya konan CASEL modeline göre SDY sorumlu karar alma, ilişki becerileri, öz-yönetim, sosyal farkındalık ve öz farkındalık boyutlarından oluşmaktadır. Aynı zamanda Durlak vd. (2011) tarafından okul çağındaki çocuklar için sosyal duygusal öğrenmenin beş temel yeterlik alanı olarak tanımlanan bu alt boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

Sorumlu karar alma

Sorumlu karar verme ile kastedilen şey kişinin kendi ihtiyaçlarından ziyade başkalarının ihtiyaçlarını sorumlu bir şekilde göz önüne alarak toplumsal sorunları önleyen ve çözen kararlar almaktır. Sorumlu karar alma becerisine sahip öğrenciler, daha çok empati ve sempati (Eisenberg, Zhou & Koller, 2001), daha fazla prososyal davranış (Ongley, Nola & Malti, 2014) ve olaylar karşısında daha güçlü bir şekilde duruş gösterme becerileri (Eisenberg vd., 2001) gösterirler. Benzer şekilde, arkan etkileşimlerinde daha fazla yetkinlik gösterirler (Schonert-Reichl, 1999). Bu yetkinlik sayesinde sorumlu karar veren öğrenciler akran grupları arasında daha fazla popülerdir (Pakaslahti, Karjalainen & Keltikangas-Järvinen, 2002).

İlişki becerileri

İlişki becerileri, diğer insanları dikkate alan ve sevgi dolu ve olumlu ilişkiler kurabilme yeterliğidir. İlişki becerilerini inceleyen çalışmalar güçlü ilişkisel becerilere sahip öğrencilerin daha popüler ve akranlar tarafından kabul gördüklerini göstermektedir (Kwon, Kim & Sheridan, 2012). Daha güçlü ilişki becerilerine sahip öğrenciler okula karşı daha olumlu tutum sergilemekte ve akademik olarak daha başarılı performans göstermektedirler (Kwon vd., 2012).

Öz yönetim

Öz yönetim bir kişinin kendi dürtü ve duygularını yönetme yeteneği ile ilgilidir. Bir kişinin kendi duygularını düzenlemesi yakın ilişkiler kurmada, yaptığı işte başarılı olmada ve fiziksel sağlığını sürdürmede önemli rol oynamaktadır (Hubbard & Coie, 1994). Öz-yönetim, stres yönetimi, dürtü kontrolü, kendini motive etme ile kişisel ve akademik hedeflere ulaşmaya yönelik çalışma dâhil olmak üzere kişinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleme becerisini gerektirir. Öz yönetim alanında yeterliğe sahip öğrencilerin daha az davranış sorunları (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007), daha yüksek benlik saygısı ve daha az psikopatoloji (Tangney vd., 2004) ve daha az madde bağımlılığı gösterdikleri (Romer, Duckworth, Sznitman & Park, 2010) bulunmuştur. Ayrıca, bu öğrenciler öğretmenlerle olan

ilişkileri de dâhil olmak üzere daha fazla kişilerarası becerilere sahiptirler (Graziano vd., 2007). Son olarak, öz-yönetim becerileri gelişmiş olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Duckworth, Tsukayama, Kirby, 2013).

Sosyal farkındalık

Sosyal farkındalık, bir bireyin, parçası olduğu sosyal ağı anlama yeteneği ve bu ağı yöneten protokolle uyumlu hareket etme yeteneğine karşılık gelmektedir. (D'Amore, 2008). Sosyal farkındalık düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin daha az saldırganlık ve dışsallaştırıcı davranış (Li vd., 2015) ve daha fazla prososyal davranış (Cigala, Mori & Fangareggi, 2014) sergiledikleri bilinmektedir. Güçlü bir sosyal farkındalığa sahip öğrenciler, çevrelerine daha kolay uyum sağlayabilir, diğer insanlarla kolaylıkla duygudaşlık kurabilir ve daha az yıkıcı davranışlar gösterirler. Bu da, öğrencilerin öğrenmeye odaklanabileceği bir ortam yaratır. Ayrıca, yeni ortamlara uyum sağlayabilen, başkalarının ihtiyaçlarını ve bakış açılarını anlayabilen ve ihtiyaç duyulduğu anda nasıl destek alacaklarını bilen öğrenciler, duygusal sıkıntıya daha az eğilimlidir ve uyuşturucu kullanımı ve saldırganlık gibi riskli davranışlar gösterme riskini daha az taşımaktadırlar. Bu da onların okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir. (Greenberg vd., 2003).

Öz farkındalık

Öz farkındalık bir kişinin kendi güçlü/zayıf yönlerini ve duygularının tanıma ve belirleme ve ayrıca bunların kendisinin performansını nasıl etkileyeceğini bilme becerilerini içerir (Beland, 2007). Öz-farkındalık, kişinin kendi duygularını, düşüncelerini ve bunların davranışları üzerindeki etkilerinin farkına varma ve bunları tanımlama yeteneğine karşılık gelmektedir. Kişinin sahip olduğu güçlü yanlarını tanımayı ve kendi hedef ve değerlerinden haberdar olmayı kapsar. Yüksek düzeyde öz farkındalık, düşüncelerin, duyguların ve eylemlerin birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu bilmeyi gerektirir. Kişinin duygularının farkında olma ve ifade etme konusunda yaşadığı zorluklar kısıtlı düzeyde sosyal desteğe sahip olma (Ciarrochi, Wilson, Deane, & Rickwood, 2003) problem çözme stillerini kullanmadaki yetersizlikler (Ciarrochi vd., 2003) ile ilgilidir. Öz farkındalık ayrıca öz yeterliği ve kişinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme kabiliyetini ifade etmektedir (Zins & Elias 2006). Araştırmalar öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha mutlu olduklarını göstermektedir (Cheng ve Furnham 2002).

Yukarıda açıklanan bu yetkinlikler fiziksel ve zihinsel açıdan sağlıklı bir yaşamın temelini oluşturmaktadır (Francis & Susman, 2009) ve bunları göstermek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal sistemler arasında uyum gerektirir (Beauchamp & Anderson, 2010). Sosyal-duygusal yeterliklerin gelişmemesi durumunda ise çocukların düşük akademik başarı, yüksek düzeyde duygusal ve davranışsal sorunlar, akran reddi ve okulu bırakma riski taşıdıkları görülmüştür (Denham 2006; McClelland, Acock & Morrison, 2006). Sosyal duygusal yeterlilik, gençlerin stres faktörlerinden korunmasını sağlayan ve sonraki hayatlarında ciddi duygusal ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasını önlemeye yardımcı olan koruyucu bir faktör olarak ifade edilebilir (Garmezy, 1991).

Sosyal-duygusal yetkinliklerin geliştirilmesi eğitsel açıdan yeni keşfedilmiş bir amaç olmamasına rağmen konuda yönelik ilginin artması bu yetkinliklerin önemli öğrenim çıktılarıyla ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların giderek artmasıyla açıklanabilir (Eisenberg Fabes & Spinrad, 2006; Kwon ve diğ. 2012). Yüksek düzeyde sosyal-duygusal yeterliğe sahip olan çocuklar, karmaşık sosyal bağlamları uygun etkileşim becerileriyle yönetebilirler. Ayrıca, bireysel hedeflerine ulaşmada daha etkilidirler. Aynı zamanda akranlarıyla karşılıklı olumlu etkileşimlere girmede ve bu arkadaşlıkları sürdürmede daha başarılıdırlar (Buyse vd., 2008). Bununla birlikte, sosyal açıdan yeterliklere sahip olmayan çocuklar, akranlarından sözel veya fiziksel saldırganlık görme riskini taşırlar ve sosyal izolasyon gibi olumsuzluklara maruz kalabilirler (Webster-Stratton & Reid, 2003).

Bu bağlamda, sosyal-duygusal yeterliliğin çocukların yaşam kalitesi üzerinde oynadığı kritik rol dikkate alındığında, araştırmacıların sosyal-duygusal becerilerin gelişimine yürüttükleri çalışmalarda artış şaşırtıcı değildir (Eisenberg, 2006). Sosyal beceri düzeyi yüksek olan öğrenciler, akademik olmayan ortamlarda başarılı olmak için gerekli olan ilişkileri geliştirme kabiliyetine sahiptir (Mendez, McDermott, & Fantuzzo, 2002). Bu anlamda sosyal duygusal yeterlilik, gençlerin stres faktörlerinden korunmasını sağlayan ve sonraki hayatlarında ciddi duygusal ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasını önlemeye yardımcı olan koruyucu bir faktör olarak ifade edilebilir (Garmezy, 1991). Etkili sosyal-duygusal becerilere sahip olan çocuklar, başkalarıyla birlikte yaşama ve aktif olarak öğrenme süreçlerine katılım gibi süreçlerde önemli avantajlar kazanırlar (Denham vd., 2003). Sosyal ve duygusal yeterlilik özellikle dil ve iletişim becerileri, erken okuma-yazma ve sayısal beceriler gibi diğer gelişim alanlarını etkilemesi açısından da büyük öneme sahiptir (Cohen, Onunaku, Clothier & Poppe, 2005).

Sosyal ve duygusal öğrenme ise sosyal-duygusal yeterliliğin geliştiği süreç olarak ifade edilmektedir. SDÖ aracılığıyla, çocuklar ve gençler, duyguları anlamak ve yönetmek, olumlu hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak, duygularını başkalarına karşı göstermek, olumlu ilişkiler kurarak sürdürmek ve sorumlu kararlar vermek için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinerek bu becerileri etkili bir şekilde uygulayabilirler (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015). Yani, SDÖ, tüm çocuk ve ergenlere hayatta başarılı olmak için gerekli olan sosyal duygusal yeterlikleri öğrenme, edinme ve uygulama fırsatlarını sağlama sürecidir (Osher, Sprague, Weissberg, Keenan ve Zins, 2008).

Temel olarak, yukarıda belirtilen bulgular ışığında, çocukların eğitim öğretim süreçlerinden elde ettikleri kazanımları en üst düzeye çıkarmak için sosyal ve duygusal yeterliliğin ölçülerek değerlendirilmesi önemlidir (Sosna & Mastergeorge, 2005). Ayrıca, sosyal duygusal gelişimin incelenmesine yönelik artan çalışmaların bir sonucu olarak, bu yetkinlikleri değerlendiren psikometrik olarak kabul edilebilir standartlara sahip, uygulayıcıların geçerli değerlendirmeler yapmalarına olanak sağlayan araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda öncelikli olarak yerli alan yazın incelenmiş ve öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerini ölçmeye yönelik az sayıda ölçme aracının var olduğu görülmüştür.

Bu ölçekler, Esen-Aygun ve Şahin-Taşkın (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” 3. ve 4. sınıf öğrencileri için kullanılabilecek nitelikte bir ölçektir. Bu ölçek 27 madde içermektedir ve 7 tane alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar arkadaş ilişkileri, başarı, öz yönetim, arkadaşlık algısı dürtü kontrolü, öz güven ve sebat olarak isimlendirilmiştir. Totan ve Kabasakal (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” 6-8. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenmelerini ölçmek amacıyla uyarlanmıştır. Ölçekte yer alan 20 madde görev bilinci, akran ilişkileri ve öz-düzenleme alt boyutlarında ölçüm yapmayı sağlamaktadır. Kabakçı tarafından (2006) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” 6-8. sınıf aralığındaki öğrencilere yönelik geliştirilmiştir. Kırk maddelik bu ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar problem çözme becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileridir. Arslan ve Akın (2013) tarafından adaptasyonu gerçekleştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” (SDÖÖ) ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilere yönelik geliştirilmiş bir ölçektir. Yirmi madde içeren bu ölçek görevi tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme alt boyutlarından oluşmaktadır. Baydan (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği” 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yöneliktir. Ölçekte 21 madde yer almaktadır. Ölçek problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri ve benlik saygısını arttıran beceriler alt boyutlarından oluşmaktadır.

Zhou ve Ee (2012) tarafından geliştirilmiş olan Social Emotional Competencies Questionnaire (SECQ) ise yukarıda belirtilen örneklerde olduğu gibi sosyal duygusal öğrenmeden ziyade yeterlikleri ölçmeyi amaçlayan bir ölçek olması bakımından ve alt boyutlarının hali hazırdaki ölçeklerle tam olarak örtüşmediği için bu ölçeğin Türkçe’ye kazandırılmasının uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu belirtilen gerçekleler ışığında, SDYA’nın yerli alan yazına kazandırılması bu çalışmanın temel amacıdır.

YÖNTEM

İşlem

Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, SDYA, her iki dili iyi bilen ve Eğitim Bilimleri Bölümü’nde akademisyen olarak çalışan beş farklı uzman tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Bu beş araştırmacı seçilirken daha öncesinde ölçek geliştirme tecrübelerinin olmasına ve alan bilgilerine dikkat edilmiştir. Daha sonrasında, Türkçe versiyonu İngilizce’ye geri çevrilerek, ilk araştırmacı grubunda yer alan iki uzman tarafından çapraz olarak kontrol edilmiştir. Uzman görüşü sağlandıktan sonra, ölçeğin ortaokul öğrencileri tarafından anlaşılıp anlaşılamayacağına yönelik kontroller gerçekleştirilerek eş anlamlı kelimeleri içeren bazı küçük değişikliklere gidilmiştir. Nihai Türkçe versiyonu, Türk dili ve görünüş geçerliği açısından iki uzman tarafından değerlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir.

İkinci aşamada ise, Türkçe versiyonu bir grup ortaokul öğrencisine uygulanarak Türkçe versiyonunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ikinci aşamada ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek için SDYA ve

SDÖÖ 49 öğrenciye uygulanarak her iki ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu aşamada, son olarak, ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesi için alt boyutlara ait iç tutarlık katsayıları ve 49 öğrencinin katılımıyla üç hafta ara ile gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda elde edilen puanlar kullanılarak test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Katılımcılar

Katılımcılar, İstanbul, Bursa ve Sakarya ilinde bulunan 5 farklı devlet ortaokulunda öğrenimlerine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında, İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencisine SDYA'nın Türkçe ve İngilizce formları dilsel eşdeğerliğe yönelik kanıt elde etmek üzere iki hafta ara ile uygulanmıştır. İkinci aşamasında ise SDYA Bursa ilinde bulunan 8 farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören 538 öğrenciye uygulanmıştır. Veri analizi sürecinde eksik veri nedeniyle 107 öğrenci nihai veri setine dâhil edilmemiştir ve sonuç olarak araştırma 431 öğrencinin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 257'si (% 59.6) kız, 174'ü (% ise) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin 96'sı (% 22.27) 6. sınıf öğrencisi 161'i (%37.35) 7. sınıf öğrencisi ve 174'ü (% 40.37) 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Ayrıca, test tekrar test güvenilirliği için 8. sınıfta öğrenim gören 43 öğrenciye SDYA iki hafta ara ile uygulanmış, ölçüt geçerliği için ise 40 kişilik 8. sınıf öğrencisine ise SDYA ve SDÖÖ uygulanmıştır.

Veri toplama araçları

Sosyal duygusal yeterlik ölçeği (SDYA)

Zhou ve Ee (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin beş alt boyut altında toplanan 25 maddeden oluşmaktadır: öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki yönetimi ve sorumlu karar alma. Ölçek “benim için doğru değil” ve “benim için oldukça doğru” yelpazesinde derecelendirilen 6'lı likert türündeki maddelerden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sürecinde farklı çalışmalar yürütülmüştür. İlk aşamada 444 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizleri önerilen 5 boyutlu yapının veri tarafından doğrulandığını ve modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. ($\chi^2= 539.98$ (df = 265, $p < .001$), $\chi^2/df = 2.04$, RMSEA = .048, CFI = .89, IFI = .89). Gerçekleştirilen bu çalışma 356 ortaokul öğrencisi ile tekrarlanmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ek olarak ölçeğin iç tutarlılık düzeyini belirlemeye yönelik Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Alt boyutlar için sırasıyla .62, .72, .68, .62 and .72 değerleri elde edilmiş ve yeterli düzeyde iç tutarlılık ortaya koyduğu belirtilmiştir. Ölçeğin yordayıcı geçerliğini göstermeye yönelik Akademik başarı ile arasındaki ilişki incelenmiş ve İngilizce dersinden elde başarı düzeyini kız öğrenciler için anlamlı düzeyde yordadığı belirtilmiştir. Erkek öğrenciler için ise anlamlı düzeyde yordayıcı etki elde edilememiştir. Birden fazla örnekle, bu sonuçlar anketin güvenilir, geçerli bir sosyal duygusal yeterlikler ölçümü için kullanılabileceğini göstermiştir. Elde edilen bu bulgular ışığında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme ölçeği (SDÖÖ)

Coryn (2009) tarafından geliştirilen ölçek üç alt boyut altında yer alan 20 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar görevi tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme'dir. Beş'li likert tipi maddelerden oluşan ölçeğin alt boyutlarına ait elde edilmiş güvenilirlik değerleri .72 ile .82 arasında değişmektedir. Alt boyutlardan elde edilen yüksek puanlar bireyin sosyal duygusal öğrenme özelliğine sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye adaptasyonu Arslan ve Akın (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama sürecinde öncelikli olarak dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonucunda, Türkçe ve İngilizce formlarına ait maddeler arasındaki korelasyon katsayısı değerlerinin .72 ile .95 aralığında olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin Türk kültüründe geçerli olup olmadığının incelenmesine yönelik doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve üç boyutlu modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu belirtilmiştir (RMSEA=.049, NFI=.96, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.95, GFI=.92, AGFI=.90). SDÖÖ'nün güvenilirliğini belirlemeye yönelik Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır ve .90 olarak kestirilmiştir. Ayrıca, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanarak .71 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Araştırmanın birinci aşamasında, SDYA'nın dilsel geçerliğini belirlemek amacıyla ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının ayrı öğrenci grubuna uygulanması sonucunda elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları hesaplanmış ve elde edilen puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla eşleştirilmiş gruplar t testinden yararlanılmıştır. Bu aşamada verilerin analizi için SPSS 21 kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında SDYA'nın yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu analiz için MPLUS 6 programı kullanılmıştır. Daha sonrasında, ölçeğin ölçüt geçerliği belirlemek için SDYA ve SDÖÖ alt boyut puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmış, iç tutarlığının belirlenmesine yönelik ise Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bu işlemlerin gerçekleştirilmesi için SPSS 21 kullanılmıştır.

BULGULAR

Dilsel Eşdeğerliğe Yönelik Bulgular

Ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin incelenmesine yönelik SDYA'nın İngilizce ve Türkçe formlarının İngilizce öğretmenliği öğrencilerine üç hafta ara ile uygulanmış ve alt boyutlara ait puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı eşleştirilmiş gruplar t testi ile, puanlar arasındaki ilişkiler ise Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Bu analizlere ait bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
SDYA'nın Dilsel Eşdeğerliğini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Boyut	\bar{X}	Ss	t	Sd	p	r
Öz Farkındalık						
Tr	22.31	3.61	-0.40	34	0.69	0.838**
En	22.46	3.75				
Sosyal Farkındalık						
Tr	18.80	4.38	0.25	34	0.80	0.710**
En	18.66	4.39				
Öz Yönetim						
Tr	15.66	6.10	0.66	34	0.51	0.764**
En	15.20	5.80				
İlişki Yönetimi						
Tr	22.63	3.91	0.94	34	0.35	0.751**
En	22.20	3.66				
Sorumlu K. Alma						
Tr	22.37	4.49	-0.74	34	0.46	0.802**
En	22.71	4.12				

Not: ** $p < 0.01$; Türkçe Form (Tr), İngilizce Form (En)

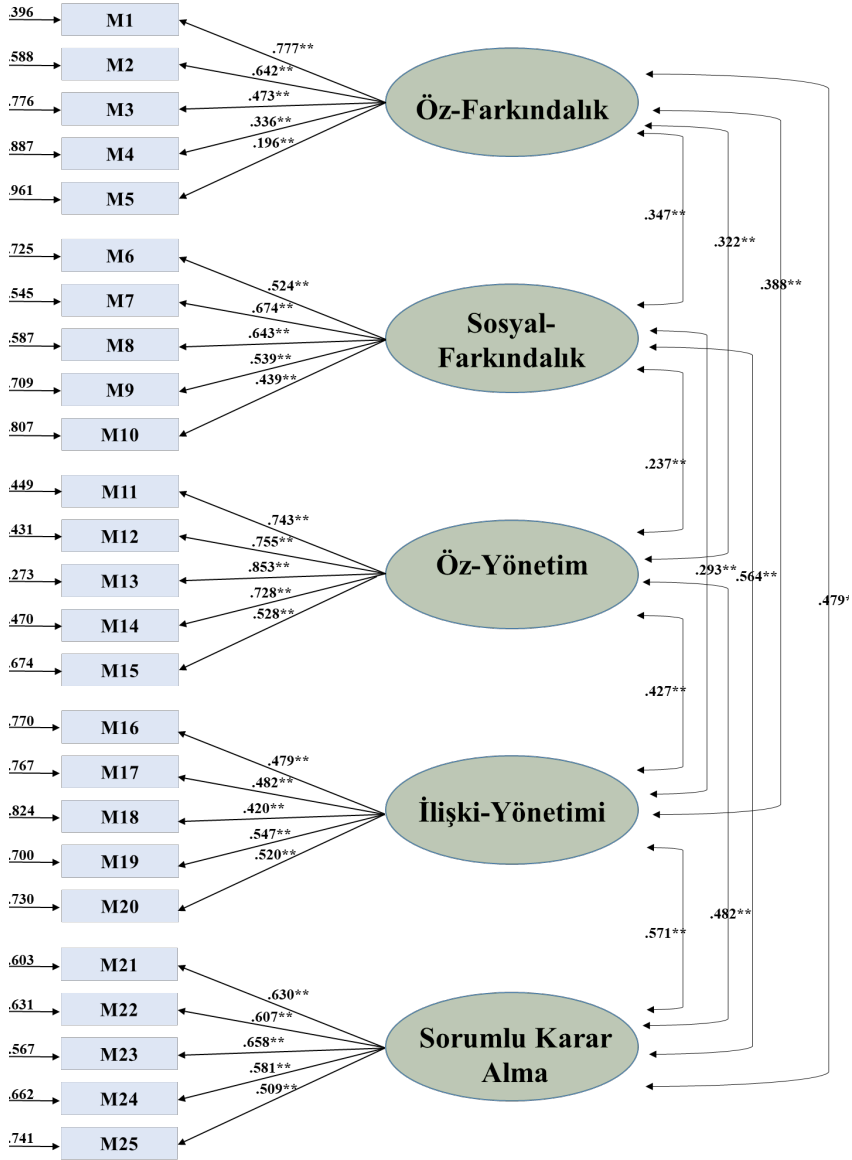
Tablo 1'de görüldüğü üzere ölçeğin her iki dilde de uygulanması sonucunda alt boyutlara ait elde edilen puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p > 0.05$) ve anlamlı düzeyde ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu ölçeğin her iki dilde de eşdeğer sonuçlar verdiğine ve dilsel eşdeğerliğe sahip olduğuna işaret eder.

Yapı Geçerliğine Yönelik Bulgular

SDYA'nın orijinal yapısının Türk kültürü için geçerli olup olmadığının incelenmesi için DFA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarında model veri uyum indeksleri şu şekilde elde edilmiştir: $\chi^2 = 491.95$, $sd = 265$, $\chi^2/sd = 1.86$, Comparative Fit Index (CFI) = 0.910, Tucker-Lewis Index (TLI) = 0.898, Root Mean Square Error Of Approximation (RMSEA) = 0.045, Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) = 0.050. Alan yazın incelendiğinde CFI ve TLI için 0.90 üzerindeki değerlerin, SRMR ve RMSEA için ise 0.05 altındaki değerlerin tatmin edici düzeyde model veri uyumuna işaret ettiği vurgulanmıştır (Thompson, 2006). Ayrıca, $\chi^2 / sd < 2$, değeri de yine model veri uyumuna işaret etmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde TLI değerinin 0.90 eşik değerinin altında olmakla birlikte eşik değerine yakın olduğu, diğer uyum indislerinin ise eşik değerleri açısından kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, modelin doğrulandığı ve SDYA'nın orijinal yapısının Türkçe versiyonu için de doğrulandığı söylenebilir.

Test edilen bu modele ait yol şeması Şekil 1'de yer almaktadır. Birinci alt boyut olan "Öz Farkındalık" alt boyutu için maddelere ait yol katsayıları 0.196 ile 0.777 arasında değiştiği,

“Sosyal Farkındalık” alt boyutu için maddelere ait yol katsayı değerlerinin 0.439 ile 0.674 arasında değiştiği, “Öz Yönetim” alt boyutunda yer alan maddeler için elde edilen yol katsayıları 0.528 ile 0.823 aralığında değiştiği, “İlişki Yönetimi” alt boyutu için maddelere ait yol katsayıları 0.420 ile 0.547 aralığında değiştiği ve “Sorumlu Karar Alma” alt boyutunda yer alan maddelerin ait oldukları faktörden aldıkları yüklerin 0.509 ile 0.658 aralığında değiştiği görülmüştür. Faktör yüklerinin tamamının $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu her bir maddenin ait olduğu alt boyut tarafından yeterince yük aldığını göstermektedir.



Şekil 1. DFA analizi ile test edilen SDYA'nın faktör yapısı

SDYA'nın ölçüt geçerliğinin incelenmesine yönelik SDYA ve SDÖÖ alt boyutlarına ait puanlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'e yer almaktadır.

Tablo 2.

SDYA ve SDÖÖ ölçeklerinin arasındaki ilişkiler

	Görevi Tanımlama	Akran İlişkileri	Öz Düzenleme
Öz Farkındalık	0,441**	0,307*	0,332*
Sosyal Farkındalık	0,492**	0,594**	0,315*
Öz Yönetim	0,528**	0,469**	0,545**
İlişki Yönetimi	0,540**	0,354*	0,406**
Sorumlu K. Alma	0,596**	0,646**	0,621**

* <0.05 ; ** $p<0.01$

Elde edilen bulgulara göre, SDÖÖ'nün alt boyutları ile SDYA'nın alt boyutları arasında farklı düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ölçeğin ölçüt geçerliğine sahip olduğuna işaret eder.

SDYA'nın Güvenirliğine İlişkin Bulgular

SDYA'nın güvenilirliğine ilişkin her bir alt boyut için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ile test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, Cronbach Alfa değerleri Öz Farkındalık alt boyutu için .59, Sosyal Farkındalık alt boyutu için .69, Öz Yönetim alt boyutu için .84 İlişki Yönetimi alt boyutu için .59 ve Sorumlu Karar Alma alt boyutu için .74 olarak kestirilmiştir. Ayrıca, ölçeğin tamamı için elde edilen güvenilirlik değeri ise .84 olarak kestirilmiştir. Ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için .70 düzeyinde güvenilirliğe sahip olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2012). Testin geneli ve bazı alt boyutlar için bu şartın sağlandığı görülmektedir. Diğer yandan, testin uzunluğu ve ile güvenilirlik arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ölçme aracında daha fazla madde olması ölçme hatasını düşüreceğinden güvenilirliği olumlu etkilemektedir. Her bir alt boyutta 5 madde olması sebebiyle .70 altında güvenilirlik değerlerinin gözlenmesinin beklendiği bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Bu gerçekle birlikte, ölçeğin orijinal formu için de alt boyutlara dair benzer değerler gözlemlendiği düşünüldüğünde SDYA'nın kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

SDYA'nın güvenilirliğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir diğer işlem ise test-tekrar test güvenilirliğinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, iki hafta ara ile elde edilen veriler kullanılarak elde edilen alt boyut puanlarının ortalama olarak anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği ve bu puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.

SYDA'nın Test-Tekrar Test Test Güvenirlik Sonuçları

Boyut	\bar{X}	SS	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Öz Farkındalık						
Ön	28.40	4.49	-0.86	49	0.40	0.464**
Son	28.94	4.09				
Sosyal Farkındalık						
Ön	23.42	5.94	0.05	49	0.96	0.570**
Son	23.38	6.42				
Öz Yönetim						
Ön	17.04	8.58	-1.70	49	0.10	0.815**
Son	18.24	7.49				
İlişki Yönetimi						
Ön	26.78	5.37	-0.90	49	0.37	0.665**
Son	27.32	4.97				
Sorumlu K. Alma						
Ön	24.66	6.45	-1.43	49	0.16	0.694**
Son	25.62	5.47				

** $p < 0.01$

Elde edilen bulgulara göre, gerçekleştirilen eşleştirilmiş gruplar t testi analiz sonuçlarında ön-son test uygulamalarından elde edilen puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve aralarında $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde ilişki olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

Gerçekleştirilen bu çalışma ile SDYA'nın Türkçe'ye adaptasyonu amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik SDYA İngilizce'den Türkçe'ye uzmanlar tarafından çeviri süreci tamamlanmıştır. Daha sonra gerçekleştirilen çeviri işleminin niteliğini belirlemeye yönelik ölçeğin her iki dildeki formları aynı öğrenci grubuna 3 hafta ara ile uygulanmış ve elde edilen puanlar formlara göre ilişkili olup olmadıkları ve puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bu bulguya dayanarak ölçeğin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğuna karar verilmiştir. Daha sonrasında çevirisi gerçekleştirilen bu ölçeğin faktör yapısının orijinal ölçekle örtüşüp örtüşmediğinin belirlenmesine yönelik doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen uyum değerleri orijinal ölçekte yer alan beş faktörlü yapının doğrulandığını göstermiştir. Buna dayalı olarak ölçeğin yapı geçerliği taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Geçerliğin bir diğer bileşeni olan ölçüte dayalı geçerliğin olup olmadığını belirlemeye yönelik SDYA ve SDÖÖ ölçekleri aynı öğrenci grubuna tek seferde uygulanmış ve her iki ölçekte elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçeklerin alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüş ve SDYA'nın ölçüt geçerliğini taşıdığı belirlenmiştir. Daha sonra

ise ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik iç tutarlık katsayıları ve test tekrar test güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. İç tutarlık değerlerinin alt boyutlar için .59 ile .84 arasında değiştiği, toplam test için ise .84 olduğu belirlenmiştir. Test tekrar test korelasyon değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin .464 ile .815 arasında değiştiği ve uygulamalar arasındaki puanların kararlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular SDYA'nın geçerlik ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve ortaokul öğrencilerinde akademik başarısızlığın giderilmesi ya da depresyon yaşayan öğrencilerin belirlenmesine yönelik yürütülecek önleyici çalışmalarda kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arslan, S. ve Akın, A. (2013). Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-33.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39-64.
- Beland, K. (2007). Boosting social and emotional competence. *Educational Leadership*, 64(7), 68-71.
- Buysse, V., Goldman, B. D., West, T., & Hollingsworth, H. (2008). Friendships in early childhood: Implications for early education and intervention. In W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 77-97). Baltimore, MD: Brookes.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, H., & Furnham, G. (2002). Personality, peer relations, and self – confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327-339.
- Ciarrochi, J., Wilson, C. J., Deane, F. P., & Rickwood, D. (2003). Do difficulties with emotions inhibit helpseeking in adolescence? the role of age and emotional competence in predicting help-seeking intentions. *Counselling Psychology Quarterly*, 16, 103-120.
- Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2014). Learning others' point of view: perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185, 1199-1215.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J (2005). Helping young children succeed. Strategies to promote childhood social and emotional competence. Washington: *National Conference of State Legislatures*, September.
- Coryn, L.S.C., Spybrook, K.J., Evergreen, D.H.S., ve Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the Social-Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295.
- D'Amore, D. (2008). Social Awareness as an indicator of self-awareness: the Mead-Cooley model and research methodology in nonhuman primates. *Tcnj Journal of Student Scholarship*. April, Volume X: 1-9.
- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What it is and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.

- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & Kirby, T. (2013). Is it really self-control? Examining the predictive power of the delay gratification task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39, 843-855.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: results of a meta-analysis. *Child Development*, 82, 405-432.
- Eisenberg, N. (2006). Introduction. In W. Damon & R. M. Lerner (Editors-in-Chief) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 1-23). New York, NY: John Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6. Baskı., pp. 646-718). New York: Wiley
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Esen-Aygun, H. ve Şahin-Taşkın, C. (2017). Identifying Psychometric Properties of the Social-Emotional Learning Skills Scale. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 43-61.
- Francis, L. A. & Susman E.J., (2009). Self-regulation and rapid weight gain in children from age 3 to 12 years. *Arch. Pediatr Adolesc Med*, 163(4), 297-302.
- Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioural Scientist*, 34, 416-430.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation and the studentteacher relationship in children's academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Hubbard, J. A. & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. R Soderman, A.K., Stein, L. C., & Gregory, K. (2006) *Guiding children's social development. Theory to practice* (5th edn). Australia: Thomson Learning.
- Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: who is the best judge? *School Psychology Quarterly*, 27, 121-133.
- Li, X., Bian, C., Chen, Y., Huang, J., Ma, Y., Tang, L., & Yu, Y. (2015). Indirect aggression and parental attachment in early adolescence: examining the role of perspective taking and empathetic concern. *Personality and Individual Differences*, 86, 499-503.
- McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.

- Mendez, J., McDermott, P., & Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, 39, 111-123.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693-2698.
- Ongley, S. F., Nola, M., & Malti, T. (2014). Children's giving: moral reasoning and moral emotions in the development of donation behaviors. *Frontiers in Psychology*, 5, 458.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Keenan, S., & Zins, J. E. (2008). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology*, Vol. 4 (pp. 1263-1278). Bethesda, MD National Association of School Psychologists.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behavior, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 137-144
- Park, J., Haddon, A., & Goodman, H. (2003). *The emotional literacy handbook: Processes, practices and resources to promote emotional literacy*. London: David Fulton.
- Romer, D., Duckworth, A. L., Sznitman, S., & Park, S. (2010). Can adolescents learn self-control? delay of gratification in the development of control over risk taking. *Prevention Science*, 11, 319-330
- Salovey, P., and J. D. Mayer. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schonert-Reichl, K. A. (1999). Relations of peer acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 19, 249-279.
- Sosna, T., & Mastergeorge, A. (2005). *The infant, preschool family, mental health initiative: Compendium of screening tools for early childhood social-emotional development*. Sacramento: California Institute for Mental Health.
- Squires, J., Bricker, D. & Twombly, E. (2003). *The ASQ:SE users guide*. Maryland: Paul H Brooks Publishing Co.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- Thompson, B. (2006). *Foundations of behavioral statistics: An insight-based approach*. New York: Guilford Press
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2013). Investigating the reliability and validity of the Social-Emotional Learning Scale in Turkish Form. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(1), 203-224.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social emotional competence in young children (ages 4-8 years): The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 130-143.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (s. 3 – 19). New York, NY: Guilford.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4, 27-42.

- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III* (pp. 1-13). Bethesda, MD: NASP.
- Zins, J.E., Elias, M.J., Greenberg, M.T., & Weissberg, R.P. (2000). Promoting social and Emotional competence in children. In K.L. Minke & G.C. Bear (Eds.), *Preventing School problems – Promoting school success: Strategies and program that work* (pp. 71-990. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinliklerin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Farkındalığı, Çevre Davranışı ve Çevre Eğitimine İlişkin Özyeterliklerine Etkisi

The Effect of Active Learning Based Activities on the Pre-School Teacher Candidates' Environmental Ethics Awareness, Environmental Behavior and Self Efficacy Related to Environmental Education

Gülfem MUŞLU KAYGISIZ*
Elif BENZER**
Canan DİLEK EREN***

Öz

Bu araştırmanın amacı aktif öğrenmeye dayalı öğretimin okul öncesi öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalıklarına, çevreye yönelik davranışlarına ve çevre eğitimi özyeterliklerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırma 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde "Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik" dersi kapsamında 29 Okul öncesi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma verileri Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği, Çevre Davranış Ölçeği ve Çevre Eğitimi Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma zenginleştirilmiş desen temelinde gerçekleştirilmiştir. Karma bir özellik taşıyan bu desenin nicel kısmında zayıf deneysel desen uygulanmış ve veriler SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarından çevreye ilişkin filmleri analiz etmeleri, çevre konusundaki makaleleri incelemeleri ve çevreye ilişkin geliştirdikleri etkinlikleri içeren ders sunumları yapmaları istenmiştir. Araştırmanın ön test-son test sonuçlarına göre aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalıklarında ve

* Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: gulfem.muslu@hku.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3286-0454>

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: elif.benzer@marmara.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2518-768X>

*** Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: canandilek@kocaeli.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7004-5066>

çevre davranışlarında anlamlı farklılık yaratmadığı; çevre eğitimi özyeterliklerinde ise olumlu yönde değişiklik oluşturduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Aktif Öğrenme, Çevre davranışı, çevre etiği farkındalığı, çevre eğitimine ilişkin özyeterlik, öğretmen adayları.

Abstract

The aim of this research is to determine whether active learning-based instruction effects preschool teacher candidates' awareness of environmental ethics, environmental behaviors and environmental education self-efficacy. The study was carried out with 29 preschool teacher candidates within the scope of "Environmental Education and Sustainability" course in the Fall semester of 2017-2018 academic year. Data were obtained through Environmental Ethics Awareness Scale, Environmental Behavior Scale, and Environmental Education Self-Efficacy Scale. The research was based on triangulation design which is mixed method and quantitative part of it the research data obtained on weak experimental design study. The data were analyzed in the SPSS 22 program. In the scope of the study, teacher candidates were asked to analyze the films related to environment, to examine the articles concerning the environment, and make presentations with the activities that they developed regarding the environment. The findings of the study revealed that activities based on active learning did not make a significant difference in teacher candidates' awareness of environmental ethics and environmental behaviors, but it had positive effects on their self-efficacy in environmental education

Keywords: Active learning, environmental behavior, environmental ethics awareness, self-efficacy in environmental education, teacher candidates.

Giriş

Çevre; insanların sosyal ve fiziksel bütün faaliyetlerini sürdürdükleri ortamdır. Bu ortamda insanların hayatlarını sağlıklı olarak sürdürebilmeleri için çevreleri ile uyum içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu uyumun sürekliliği ise insanların çevreye olan olumsuz etkilerini azaltmakla mümkündür. İşte tam bu noktada çevre eğitimi gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Çevre eğitimi, insanın ekolojik çevresini tanımasını, buradaki yerini kavramasını, yaşadığı gezegenle nasıl uyum içerisinde yaşayabileceğine ilişkin görüş geliştirmesini ve etkin bir katılım için gerekli becerileri kazanmasını sağlamaktadır (Bozkurt, 2009, s.210). Çevre konusunda yeterli eğitim almayan, çevreye yönelik sorumlu davranış geliştirmeyen bireylerin çevreye bilinçli veya bilinçsiz olarak zarar vermeleri de olası görülmektedir. Bu nedenle bireylerin çevreye yönelik davranışlarının belirlenmesi (Timur ve Yılmaz, 2013) ve bu davranışların çevre yararına geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim Yücel, Işıldar ve Yıldırım (2008) yaptıkları çalışmada 'çevre' konularında eğitim gören üniversite öğrencilerinin çevreci davranışlar göstermek konusunda daha duyarlı olduklarını, çevreyi koruyan davranış kalıplarını daha fazla uyguladıklarını bulmuştur.

Çevreye yönelik sorumlu davranışa sahip olmanın yanında ekosistemi oluşturan tüm varlıkların uyum ve işbirliği içinde var olabileceği bir yaşam etiğinin temeli olarak; çevre etiği kavramı karşımıza çıkmaktadır (Akkoyunlu Ertan, 1998, s.139). Genel anlamda insan ve

doğal çevresi arasındaki ahlaki ilişkinin sistematik bir değerlendirmesi olan (Ertan, 2004) bu kavram incelendiğinde, gelişim sürecinde farklı yaklaşımların ortaya çıktığı gözlenmiştir (Özer, 2015, s.21). En eski çevre etiği yaklaşımı olan insan merkezli – antroposentrik yaklaşımından sonra canlı merkezli-biyosentrik ve çevre merkezli-ekosentrik çevre etiği yaklaşımlarının da sırayla ortaya çıktığı bilinmektedir. Antroposentrik yaklaşıma göre, diğer canlılar veya cansız varlıklar insanlara yarar sağladığı sürece değerlidir. Eğer insan için herhangi bir yararı yok ise o canlı veya cansız varlığın da herhangi bir ahlaki değeri yoktur. Biyosentrik yaklaşıma göre, canlı varlıkların değerinden, öneminden yola çıkarak çevre etiği tanımlanmaktadır. Ekosentrik yaklaşım ise ekosistemi oluşturan canlı ve cansız tüm varlıkları temel alan bakış açısıdır (Özer, 2015, s.24-26). İnsanların sahip olduğu değer sistemlerinin onların davranış ve tutumlarına da yansıtılabileceğinden hareketle temelde sahip oldukları çevre etiği farkındalıklarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

“İnsanların belirli çalışma türleri gerektiren faaliyetleri organize etme ve yürütme kapasiteleri hakkındaki yarguları” (Bandura, 1986) olarak tanımlanan öz yeterlik inancın temelinde; öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili inanışlarının planlama, karar verme ve sınıf içi faaliyetlerle ilişkili olması bulunmaktadır (Pajares, 1996). Yapılan bazı araştırmalar öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri bireysel farklılıkları da göz önüne alarak daha etkin bir şekilde planladıklarını ve öğrenci başarısı konusunda daha iyimser olduklarını göstermektedir (Yılmaz ve Çimen, 2008; Tschannen-Moran, WoolfolkHoy ve Hoy, 1998; Riggs ve Enochs, 1990). Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik inancının; sınıf içi faaliyetleri, alanlarına ilişkin çalışmaları ve etkili ders işleme oranlarını etkileyebileceği görüldüğünden öğretmen adaylarının da özyeterlik inançlarının tespiti ve geliştirilmesi önemli görülmektedir (Önen ve Muşlu Kaygısız, 2013).

Etkili bir çevre eğitiminin yapılabilmesi için özellikle okul öncesi dönemden itibaren çocukların belirtilen amaçlar çerçevesinde süreçlere katılmaları gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesinde de elbette okul öncesi öğretmenlerin çevre eğitimine ilişkin niteliklerinin geliştirilmesi önemlidir. Bu nedenle özellikle eğitim süreçlerinde öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesi ve bununla birlikte çevreye ilişkin var olan çeşitli bilgi ve becerilerinin de tespiti ve geliştirilmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının çevreye ilişkin öğretim özyeterliklerinin geliştirilmesi öğretmen oldukları zaman daha etkili şekilde öğretim yapmalarına yardımcı olacaktır.

Yalçın (1993)'in Okutandan aktardığına göre çevre eğitimi, “bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu, kalıcı davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması, aktif katılım sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma” şeklinde tanımlanmaktadır. Çevre eğitiminin etkililiğini arttırmak için özellikle okul öncesi dönemden itibaren çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Aynı gerekçe ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da çevre eğitime yönelik çalışmalar yürütmektedir. Sancar (2005, s.11) MEB'nin, 1992 yılından itibaren okul öncesi eğitimde, özel ve resmi anaokulu sınıflarında çevre bilincinin arttırılması için çevre eğitimi ile ilgili konulara yer vermeye başlanmasını sağlayarak, ilköğretim düzeyinde de 1995–96 eğitim ve öğretim yılından itibaren ders içeriklerinde çevre ile ilgili

konuların yer almasını sağlayarak çevre eğitime ilişkin girişimlerde bulunduğunu belirtmiştir. Okulöncesi programlarında çevre konularının yer alması kadar bu konuların nasıl işleneceğine yönelik iyileştirmelere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için uygulanabilecek yaklaşımlardan biri de aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerle derslerin işlenmesidir.

Aktif öğrenme, genel anlamı ile öğrencilerin aktif olduğu öğrenme durumudur (Kalem ve Fer, 2003, s.434). Öğrenciler öğrenmenin merkezinde ve kendi öğrenmeleri ile ilgili kararları alan temel öğedirlir. Bu süreçte aktif öğrenme; öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanarak öğrenilen bilgiler üstünde yorum yaptığı bir süreçtir (Süral, 2015). Mentiş Taş (2005)'a göre aktif öğrenme bütün öğretim kademelerinde özellikle de öğretmen eğitiminde uygulanmalıdır. Çünkü bir öğretmen adayının hizmet öncesi eğitim sürecinde içinde bulunduğu öğrenme öğretme ortamları daha sonraki meslek yaşamını şekillendirmesinde önemli bir etkidir.

Farklı örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalar aktif öğrenmenin çevre duyarlılığı-bilinci-çevreye ilişkin kavramların öğretimine etkisi gibi çeşitli değişkenler üzerinde çevre konusunda değişime neden olduğunu göstermektedir (Aydede Yalçın, 2016; Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004; Şenel, 2010). Tüm bunlar göz önüne alındığında öğretmen adaylarının aktif öğrenme merkezli etkinliklerle çevreye ve çevre eğitime ilişkin yeterliklerinin gelişimine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Alanyazında çevre eğitimi özyeterlik (ÇÖZ) konusunda öğretmen adayları ile yapılan bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda; Kahyaoğlu (2001) ÇÖZ ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi, Zayimoğlu-Öztürk, Öztürk ve Şahin (2015) ÇÖZ ile çevre eğitimi dersi alma durumu arasındaki ilişkiyi, Gökmen, Ekici ve Öztürk (2012) ÇÖZ ile çeşitli betimsel değişkenler arasındaki ilişkiyi, Aydın (2008) ÇÖZ inançlarının öğretmen adaylarının sınıf-kıdem ve hayatlarına rehber olan değer yönelimlerine göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Ancak alan yazında okul öncesi öğretmen adaylarının ÇÖZ inceleyen ve ÇÖZ'e ilişkin gelişimlerinin tespit edilmesine yönelik yürütülen araştırmalara rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bireylere, doğal çevreleri ile uyum içerisinde yaşayabilmeleri ve bu uyumun sürekliliğini sağlayabilmeleri için erken çocukluktan itibaren çevre etiği farkındalığı ve çevreye ilişkin olumlu davranış kazandırılması gibi bazı özelliklerin kazandırılmış olması büyük önem arz etmektedir. Bu bir süreçtir ve bu süreçte en büyük görev öğretmenlere, özellikle de okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Söz konusu özellikler açısından öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde iyi yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye ilişkin davranışlarının, çevre etiğine ilişkin farkındalıklarının ve çevre eğitimi özyeterliklerinin geliştirilmesi için aktif öğrenme merkezli etkinlikler uygulanmış ve bu etkinliklerin etkisi araştırılmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

“Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi öğretmen adaylarının;

- 1.çevre etiğine ilişkin farkındalıkları,
- 2.çevreye ilişkin davranışları,

3.çevre eğitimi özyeterlikleri

üzerinde etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmada karma araştırma desenlerinden zenginleştirilmiş desen (triangulation design) esas alınmıştır. Zenginleştirilmiş desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanarak verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediklerine bakılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017,s.266). Yapılan araştırmada da nicel ve nitel veriler birlikte toplanarak nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Nicel araştırma bulguları için zayıf deneysel desen dikkate alınarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk ve diğ. (2017, s.209)'ne göre zayıf deneysel desenlerde denek temelinde seçkisizlik ve grup eşleştirmesi yoktur. Bu çalışmada kontrol grubu bulunmadığı ve dolayısıyla tek gruplu olduğu, ayrıca çalışma grubu araştırmacılardan birinin çalıştığı kurumda olduğu ve dolayısıyla temelde seçkisizlik ilkesi uygulanmadığı için zayıf deneysel desen olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te bir üniversitede ikinci sınıfta öğrenim gören okulöncesi öğretmen adayları (n=30) ile yapılmıştır. Ancak bir öğretmen adayının verileri, eksik veri içermesi nedeniyle değerlendirmeye alınmamış ve ikisi erkek, 27'si kadın 29 kişiye ilişkin verilerle araştırma yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşları 18-20 yaş aralığında olup sadece bir kadın aday 40 yaş üzerindedir.

Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında okulöncesi öğretmen adaylarından veri elde etmek üzere üç ayrı ölçek ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ölçekler, öğretmen adaylarına 14 haftalık eğitim sürecinin başında ve sonunda araştırmacılardan biri tarafından uygulanmıştır. Ayrıca ölçekler dışında öğretmen adaylarının ders kapsamında hazırladıkları film inceleme sunumları, makale inceleme sunumları ve çevreye ilişkin etkinlik sunumları değerlendirilerek nitel veriler de toplamıştır. Öğretmen adaylarına araştırmacılardan biri tarafından araştırmanın ilk 2 haftasında çevreye ilişkin temel kavramlar, insan çevre ilişkisi, sürdürülebilirlik ve okul öncesi dönemde çevre eğitimi konusunda genel bilgi verilmiş daha sonra uygulama kapsamında öğretmen adayları tarafından hazırlanan aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler sunulmuştur. Tablo 1 süreci özetlemek amacıyla oluşturulmuştur.

Tablo1:

Araştırma Süreci

1.HAFTA	1-2. HAFTA	3-7. HAFTA	8-9. HAFTA	10-14. HAFTA	14. HAFTA
Ön test Uygulama	Çevreye İlişkin Temel Kavramlar	Çevre Film İnceleme Ödev Sunumları	Makale İnceleme Ödev Sunumları	Çevreye İlişkin Hazırlanan Etkinliklerin Sunumu	Son test Uygulama

Çevre Davranış Ölçeği (ÇDA): Orijinali Goldman, Yavetz ve Pe'er (2006) tarafından geliştirilmiş, Timur ve Yılmaz (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde (hiçbir zaman-her zaman) 6 alt boyuttan ve 20 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt boyut için cronbach alfa değerleri “Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri (Keyokka)” alt boyutunda 0.68, “Çevreye Duyarlı Tüketici (Çdt)” alt boyutunda 0.66, “Doğa İle İlgili Boş Zaman Aktiviteleri (Dibza)” alt boyutunda 0.70, “Geri Dönüşüm Çabaları (Gdç)” alt boyutunda 0.63, “Sorumlu Vatandaşlık (Sv)” alt boyutunda 0.68, “Çevre Eylemciliği (Çe)” 0.57 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.85'dir. Yapılan araştırmada ise ön testte güvenirlik katsayısı 0.79, son testte ise 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği (ÇEF): Özer (2015) tarafından geliştirilen ölçek 23 maddeden ve dört faktörden oluşmaktadır. Her bir alt boyut için cronbach alfa değerleri “çevre etiğinin tanımı” 0.92; “çevre etiğinin amacı” 0.675, “çevre etiğinin ortaya çıkış nedenleri” 0.823 ve “çevre etiğine yönelik alınacak önlemler” için de 0.902 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli için ise cronbach alfa katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçek beşli likert tipte kesinlikle katılıyorum-kesinlikle katılmıyorum şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 115'tir. Yapılan araştırmada ise ön testte güvenirlik katsayısı 0.84, son testte ise 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Çevre Eğitimi Özyeterlik Ölçeği (ÇÖZ): Özlü (2012) tarafından geliştirilen ölçek 24 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyut için cronbach alfa değerleri “alan bilgisi” boyutu 0.93 ve “öğretim stratejileri” 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli için cronbach α katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçeklendirmesi 0-100 arasında yapılmıştır. Yapılan araştırmada ise ön testte güvenirlik katsayısı 0.90, son testte ise 0.96 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Öğretmen adayları ders kapsamında ilk olarak çevreye ilişkin 18 adet filmi bireysel ya da iki kişilik gruplar halinde inceleyerek 15 dakikalık kısa filmler haline getirmişlerdir. Bu kısa filmleri tüm öğretmen adayları ile izledikten sonra filmde geçen çevre kavramlarını ya da olaylarını eleştirel bir gözle inceleyerek sınıfta tartışmışlardır. Öğretmen adayları filmleri kendilerine sunulan liste içerisinde seçerek hazırlamışlardır. Bu listede yer alan filmlerin bir kısmı belgesel, bir kısmı animasyon film ve diğerleri ise sinema filmi şeklindedir. Öğretmen adayları liste içerisinde her birinden 6 tane olmak üzere kendi istekleriyle eşit dağılımla film seçmişlerdir. Öğretmen adaylarının seçtikleri film konuları; hidroelektrik santraller ve çevreye etkileri, nükleer enerji ve etkileri, toprak ve su kirliliği, nesli tükenen hayvanlar ve geri dönüşüm ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının film ve içeriğindeki çevreye ilişkin olaylara yönelik hazırladıkları ödevler, teknik ve içerik unsurlar yönünden değerlendirilmiştir. Teknik unsurların içerisinde örneğin film hakkında genel bilgi verilme durumu, filmin süresine uygun kısaltılması, gerekli hazırlıkların tamamlanması gibi başlıklar bulunmaktadır. İçerik açısından ise film; çevreye ilişkin filmde geçen kavramların tespit edilme ve açıklanma durumu, filmdeki çevre konusunun eleştirel aktarılması, neden ve sonuçlarının, avantaj ya da dezavantajlarının tartışılması, eğitim amaçlı nasıl kullanılabileceğinin belirtilmesi/tartışılması vb. yönünden değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan uygulamalardan elde edilen nitel verilerin bir kısmı nicel verileri açıklamada

kullanılmıştır. Örneğin araştırmanın amacı kapsamında olmayan filme ilişkin teknik unsurlara bulgularda yer verilmemiş ancak araştırmanın amacı doğrultusunda içerik açısından yapılan değerlendirmelere nitel veri olarak yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından film sunumlarına ilişkin yazılı bir ödev de araştırmacılar tarafından hazırlanan şablona uygun şekilde hazırlanması istenerek toplanmıştır. Bu yazılı ödevler alan uzmanı araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

Öğretmen adayları daha sonra okul öncesi dönem için çevreye yönelik yapılan bilimsel makale ya da tezleri incelemiştir. Öğretmen adayları inceledikleri bu bilimsel çalışmalar içerisinde iki tanesini seçerek sınıf ortamında diğer adaylara sunmuşlardır. Bu sunumlarda; çalışmanın amacı, yöntemi, eğer uygulama içeriyorsa bu uygulamalarda yapılan işlemler, bulgular, sonuç ve öneriler yer almıştır. Öğretmen adaylarının yaptıkları bu araştırma ödevi ile hem alanda yapılan çalışmaları ve uygulamaları görebilmeleri hem de çevreye yönelik etkinlik planlamalarına ve bu kapsamda yapacakları ders sunumlarına hazırlık yapmaları da sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu kısmında da çevre film sunumlarında olduğu gibi öğretmen adaylarının sunumları bilimsel çalışmaların teknik ve içerik olarak ve değerlendirilmesine yönelik maddeler bulundurmaktadır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının inceledikleri bilimsel çalışmaların içerikleri uygulama unsurları açısından değerlendirilerek araştırmanın amacı doğrultusunda nitel verilere yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının sunumlarına yönelik içerikleri yazılı ödev olarak da teslim alınmış ve incelenmiştir.

Öğretmen adayları ders kapsamında son olarak öğretim programlarını baz alarak okul öncesi dönemde öğrencilere yaptırabilecekleri çevreye yönelik etkinlikleri tasarlamış ve sınıf ortamında sunmuşlardır. Tasarlanan bu etkinlikler benzer şekilde yazılı ödev olarak da teslim edilmiştir. Etkinlikler ayrıca video kaydı alınarak gerekli görüldüğü durumlarda tüm araştırmacılar tarafından amaca yönelik olarak izlenmiştir. Öğretmen adaylarının ders sunumları etkinliğin özgün, ilgi çekici olması, yaş dönemine uygun olması, çevre kavramlarının doğru ifade edilmesi, seçilen kazanımın niteliği (davranış-bilgi kazandırma), öğrenci katılımını esas alan etkinlik tasarlama, konuyu yaşamla ilişkilendirme, çevreye ilişkin hangi konuların işlendiği vb. yanı sıra sunumlarının etkililiği açısından da değerlendirilmiştir. Yine benzer şekilde araştırmanın amacı kapsamında nitel verilere bulgularda yer verilmiştir.

Verilerin analizi

Bireylerin ÇDA, ÇEF ve ÇÖZ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler tepe değer, ortanca, aritmetik ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değerler üzerinden incelenmiştir. Deneysel işlem öncesinde ÇDA, ÇEF ve ÇÖZ ölçeklerinin her bir faktöründen ve toplamından alınan puanlar (ön test) ile deneysel işlemden sonraki uygulamadan alınan puanlar (son test) arasındaki farkların manidarlığı, varsayımlarının karşılandığı durumlarda parametrik bir test olan ilişkili ölçümler için t testi ile; varsayımların karşılanmadığı durumlarda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkın manidar olduğu durumlarda etki büyüklüğü Cohen d üzerinden incelenmiş ve 0.2, 0.5, 0.8 değerleri sırasıyla küçük, orta ve yüksek etki büyüklüğünün göstergesi olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1992). İstatistiksel analizlerde manidarlık düzeyi olarak 0.05 esas alınmıştır. Nitel veriler

ise öğrencilerin çevre etiği farkındalığı, çevre davranışı ve çevre eğitimine ilişkin özyeterlikleri bağlamında nicel verileri açıklamak için örnek ifadelerle betimsel olarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında 29 kişilik okul öncesi öğretmen adayı grubuna deneysel işlemden önce (ön test) ve sonra (son test) uygulanan ÇDA, ÇEF ve ÇÖZ ölçeklerinden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

ÇDA, ÇEF ve ÇÖZ Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Ölçek	Alt boyut	Tepe değer	Ortanca	Ortalama	Standart sapma	Min	Maks
Ön test	ÇDA*	Keyokka	11	11	10.79	1.14	9	15
		Çdt	13	12	12.03	1.57	9	15
		Dibza	13	13	12.90	2.91	7	19
		Gdç	11	10	9.52	2.78	3	14
		Sv	11	12	12.45	1.70	5	21
		Çe	2	3	3.55	1.70	2	8
		ÇDA Toplam	63	63	61.24	8.83	46	85
	ÇEF*	Tanım	35	34	33.59	2.04	28	35
		Amaç	15	15	14.59	.87	12	15
		Neden	25	24	22.59	2.56	17	25
		Önlem	38	37	36.21	3.20	28	40
		ÇEF Toplam	113	109	106.96	7.27	86	115
	ÇÖZ*	Alan	630	710	698.83	89.35	545	840
		Strateji	700	980	965.41	154.10	700	1235
ÇÖZ Toplam		1630	1708	1664.24	231.28	1270	2075	
Son test	ÇDA	Keyokka	11	11	10.90	1.61	8	15
		Çdt	13	13	12.17	2.24	5	15
		Dibza	15	14	13.50	3.16	6	19
		Gdç	9	11	10.32	2.88	3	15
		Sv	10	13	13.48	4.16	5	24
		Çe	2	4	4.31	2.36	2	10
		ÇDA Toplam	47	65	64.21	13.11	39	96
	ÇEF	Tanım	35	35	33.03	2.83	26	35
		Amaç	15	15	14.72	.78	12	15
		Neden	25	24	22.86	2.53	16	25
		Önlem	40	37	36.24	3.92	27	40
		ÇEF Toplam	115	109	106.86	8.33	83	115
	ÇÖZ	Alan Bilgisi	800	800	777.79	133.96	355	992
		Öğretim Stratejileri	990	1160	1114.86	174.96	520	1390
ÇÖZ Toplam		1670	1960	1892.66	302.41	875	2382	

*ÇDA: Çevre Davranış Ölçeği; “Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri (Keyokka), “Çevreye Duyarlı Tüketici (Çdt)”, “Doğa İle İlgili Boş Zaman Aktiviteleri (Dibza)”, “Geri Dönüşüm Çabaları (Gdç)”, “Sorumlu Vatandaşlık (Sv)”, “Çevre Eylemciliği (Çe); Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği (ÇEF); “Çevre etiği tanım (Tanım), Çevre etiğinin amaçları (Amaç), Çevre etiğinin ortaya çıkış nedenleri (Neden), Çevre etiği alınacak önlemler (Önlem); Çevre Eğitimi Özyeterlik Ölçeği (ÇÖZ).

Tablo 2’de verilen değerler incelendiğinde, ÇEF toplam puanları haricindeki aritmetik ortalamaların son test lehine artış gösterdiği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farkların istatistiksel manidarlığı sınanmadan önce parametrik bir teknik olan ilişkili ölçümler için t testinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

Field (2013) ilişkili ölçümler için t testinin uygulanabilmesi için bağımlı değişkene ait puanların en az aralık ölçeğinde olması ve ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının normal dağılım göstermesi gerektiğini ifade etmektedir. Büyüköztürk (2016) dağılımın normalliğinin incelenmesinde kişi sayısının 50’den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testinden yararlanılabileceğini belirtmektedir. Fark puanları hesaplanmadan önce, veri setinde Dibza ve Gdc alt ölçeklerinde birer kayıp verinin bulunduğu görülmüş ve kayıp verilerin örüntüsü Little’in tümüyle seçkisiz kayıp testi (Little’s MCAR test) ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen test istatistiğinin manidar olmadığı görülmüş ve kayıp verilerin tümüyle seçkisiz kayıp koşulunu sağladığı görülmüştür ($\chi^2_{52}=3.82, p>.05$). Köse ve Öztumur’un (2014) önerileri doğrultusunda kayıp veriler yerine beklenti – maksimizasyon yöntemi ile değer ataması gerçekleştirilmiştir.

Ön test ve son test puanları arasındaki farkların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Shapiro-Wilks testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.
Fark Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

Ölçek / Faktör	Test istatistiği	Serbestlik derecesi	p
Keyokka	.89	29	.00
Çdt	.91	29	.02
Dibza	.93	29	.06
Gdç	.96	29	.30
Sv	.96	29	.34
Çe	.92	29	.03
ÇDA Toplam	.99	29	.99
Tanım	.82	29	.00
Amaç	.66	29	.00
Neden	.94	29	.13
Önlem	.90	29	.01
ÇEF Toplam	.84	29	.00
Alan Bilgisi	.97	29	.66
Öğretim Stratejileri	.97	29	.60
ÇÖZ Toplam	.97	29	.61

ÇDA: Çevre Davranış Ölçeği; “Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri (Keyokka), “Çevreye Duyarlı Tüketici (Çdt)”, “Doğa İle İlgili Boş Zaman Aktiviteleri (Dibza)” ,“Geri Dönüşüm Çabaları (Gdç)”, “Sorumlu Vatandaşlık (Sv)”, “Çevre Eylemciliği (Çe); Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği (ÇEF); “Çevre etiği tanım (Tanım), Çevre etiğinin amaçları (Amaç), Çevre etiğinin ortaya çıkış nedenleri (Neden), Çevre etiği alınacak önlemler (Önem); Çevre Eğitimi Özyeterlik Ölçeği (ÇÖZ).

Tablo 3’de Dibza, Gdç, Sv, ÇDA toplam, çevre etiğinin ortaya çıkış nedenleri, alan bilgisi, öğretim stratejileri ve ÇÖZ toplam için elde edilen fark puanlarının dağılımının normal kabul edilebileceği görülmektedir ($p>.05$). Dibza, Gdç, Sv, ÇDA toplam, çevre etiğinin ortaya çıkış nedenleri, alan bilgisi, öğretim stratejileri ve ÇÖZ toplam ön test ve son test puanları için gerçekleştirilen ilişkili ölçümleri için t testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Dibza, Gdç, Sv, ÇDA Toplam, Neden, Alan, Strateji ve ÇÖZ Toplam Puanları için İlişkili t Testi Sonuçları

Ölçek / Faktör	Ölçüm	N	Ortalama	Standart sapma	sd	t	p
Dibza	Ön test	29	12.90	2.91	28	.67	.51
	Son test		13.28	3.32			
Gdç	Ön test	29	9.52	2.78	28	.97	.34
	Son test		10.10	3.06			
Sv	Ön test	29	12.44	3.25	28	1.80	.08
	Son test		13.48	4.16			
ÇDA toplam	Ön test	29	61.24	8.83	28	1.74	.09
	Son test		64.21	13.11			
Neden	Ön test	29	22.59	2.55	28	.62	.54
	Son test		22.86	2.53			
Alan Bilgisi	Ön test	29	698.83	89.35	28	3.37	.00**
	Son test		777.79	133.96			
Öğretim Stratejileri	Ön test	29	965.41	154.10	28	4.45	.00**
	Son test		1114.86	174.96			
ÇÖZ toplam	Ön test	29	1664.24	231.28	28	4.19	.00**
	Son test		1892.66	302.41			

Tablo 4’te Dibza, Gdç, Sv, ÇDA toplam, Neden toplam puanları için ön test ve son test puanları arasındaki farkların manidar olmadığı ($p>.05$) ve Alan Bilgisi, Öğretim Stratejileri ve ÇÖZ toplam puanları için ön test ve son test puanları arasındaki farkların ise son test lehine manidar olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları inceledikleri filmlerde; geri dönüşüm ve önemi, çevreye ilişkin bireysel olarak vatandaşlık ve görevleri ya da çevreye yönelik olumsuz durumlarda yapılan bireysel faaliyetlerin önemi gibi durumları inceleme şansını elde etmişlerdir. Ayrıca filmlerde geçen konuları çeşitli açılardan tartışmışlardır. Öğretmen adayları filmlerdeki

çevreyle ilgili durumlara ilişkin avantaj ve dezavantaj yaratabilecek noktaları tartışırken de bu konular üzerinde durmuşlardır. Örneğin ders raporunda bir öğrenci Wall-e filmine ilişkin;

“...çevreye bıraktığımız çöplerin nelere yol açacağını daha iyi öğrendim ve fikrim olmayan bazı noktaları gördüm. Geri dönüşüme ne kadar ihtiyacımız olduğunu anladım...”

şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları inceledikleri bilimsel araştırmalardaki uygulama örneklerinde geri dönüşüm konusunda bilgi ve davranış kazandırmayı hedefleyen örnekler sunmuşlardır. Bununla birlikte çevreye yönelik olumlu davranış ya da algı geliştirmeyi hedefleyen çalışmalara da yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının çevreye ilişkin geliştirdikleri etkinliklerde de geri dönüşüm konusunda kazanımlar seçerek en fazla sayıda etkinliği bu konuda tasarladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının sekiz tanesi doğrudan geri dönüşüme yönelik etkinlik tasarlamış beş tanesi ise başka etkinlikleri arasında geri dönüşüme yer vermişlerdir. Bir öğretmen adayı, izlediği filmde (Çöplük) etkilenecek geri dönüşüm konusunda etkinlik tasarladığını şöyle belirtmiştir:

“... İzlediğimiz filmlerden bir tanesi beni etkiledi. Daha önce bu kadar yığımlar halinde çöpler ve bunlara bağlı yaşamlar düşünmemiştim. Hani orada diyorlar ya biz olmasak bunlar nasıl ayrılacak işimiz önemli ben de buna önem verdim. Geri dönüşüm ne kadar iyi yapılırsa ve öğrencilere öğretirsek o zaman çevreye katkımız çok olur. Öğretmen olarak da başarabiliriz bunu...” ÖA7

Öğretmen adaylarının alan bilgisi, öğretim stratejileri ve ÇÖZ toplam puanları son test lehine daha yüksek bulunmuştur ve etki büyüklükleri (Cohen d) sırasıyla 0.64, 0.84 ve 0.79 düzeyindedir. Buna göre, deneysel işlemin Öğretim Stratejileri üzerinde yüksek; Alan Bilgisi ve ÇÖZ toplam puanları üzerinde ise orta düzey bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları aktif öğrenmeye dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerde bilimsel çalışmalarını araştırırken çevre konularını öğretmeye yönelik uygulamaları detaylı inceleme şansı elde etmişlerdir. Öğretmen adayları ders sunumları yaparak çevreye ilişkin kendi etkinliklerini geliştirme olanağına da sahip olmuşlardır. Bu sunumlar için çeşitli öğretim stratejilerini uygulamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları izledikleri filmlerdeki unsurları dersleriyle nasıl ilişkilendirebileceklerini de film sunumları sırasında tartışmışlardır. Öğretmen adayları taradıkları bilimsel çalışmalardan en az bir tanesini uygulama içerecek şekilde sunmuşlar ve uygulamaların nasıl ve ne amaçla yapıldığını detaylı şekilde açıklamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları çeşitli eğitsel oyunlar, deneyler, davranış geliştirici uzun soluklu uygulamalar tasarlayarak farklı öğretim yöntemleri-stratejileri uygulayabilmiş ve birbirlerinden de farklı yaş grupları için etkinlik örnekleri görme şansına erişmişlerdir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları davranış geliştirmeyi destekleyen etkinliklerin sürelerinin bir dönemden bir yıla kadar değişen aralıklarda olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının dört tanesi bu tür etkinlikler tasarlayarak etkinlikleri sırasında davranış kazandırmanın uzun soluklu bir iş olduğunun farkında olduklarını göstermişlerdir. Öğretmen adaylarından bir tanesi etkinliği ile ilgili olarak;

“...etkinliğim bir yıl boyunca sürecek. Öğrencilerin yaptıkları işi anlamalarımı ve sürdürmelerini istiyorum. Bir kere olursa unutulur. Ayrıca aileleri de önemli onlar da işin içinde olacaklar...”

şeklinde hem etkinliğinin amacını belirtmiş hem de ailelerin rolünü unutmuyarak aile katılımının gerekliliğini vurgulamıştır.

Keyokka, Çdt, Çe, Çevre Etiğinin Tanımı, Çevre Etiğinin Amacı, Çevre Etiği Alınacak Önlemler ve Çef toplam ön test ve son test puanları arasındaki farkın manidarlığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Keyokka, Çdt, Çe, Tanım, Amaç, Önlem ve Çef Toplam Puanları için Wilcoxon Testi Sonuçları

Ölçek / Faktör	Ölçüm	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	$z^{\text{§}}$	p
Keyokka	Negatif	8	6.81	54.50	.32	.75
	Pozitif	7	9.36	65.50		
	Eşit	14				
Çdt	Negatif	7	14.93	104.50	.39	.70
	Pozitif	14	9.04	126.50		
	Eşit	8				
Çe	Negatif	7	10.86	76.00	1.67	.10
	Pozitif	15	11.80	177.00		
	Eşit	7				
Tanım	Negatif	9	11.39	102.50	.75	.45
	Pozitif	9	7.61	68.50		
	Eşit	11				
Amaç	Negatif	2	4.50	9.00	.86	.40
	Pozitif	5	3.80	19.00		
	Eşit	22				
Önlem	Negatif	9	12.89	116.00	.67	.50
	Pozitif	14	11.43	160.00		
	Eşit	6				
ÇEF toplam	Negatif	11	16.18	178.00	.57	.57
	Pozitif	17	13.41	228.00		
	Eşit	1				

§Negatif sıra.

Tablo 5’te de görüldüğü üzere Keyokka, Çdt, Çe, Tanım, Amaç, Önlem ve ÇEF toplam puanları için ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Çevre Davranış Ölçeği’nin Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri (Keyokka), Çevreye Duyarlı Tüketici (Çdt), Çevre Eylemciliği (Çe) alt boyutları incelendiğinde

öğretmen adaylarının çalışma kapsamında bu boyutlara ilişkin kısıtlı sayıda etkinlik gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının seçtiği filmlerden bir tanesi Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri (Keyokka), iki tanesi Çevreye Duyarlı Tüketici (Çdt) ve başka 2 tanesi Çevre Eylemciliği (Çe) konularını içeren unsurlar taşımaktadır. Bilimsel çalışma ödevlerinde ise bu alt boyutlarda hiç çalışmaya ulaşamadıkları görülmüştür. Az sayıda öğretmen adayının tasarladıkları etkinliklerde de bu konulara değindikleri görülmüştür. Sadece bir öğretmen adayı kendi tasarladığı etkinlikte gazete kâğıtlarından kese kâğıdı yapılarak bunların kullanımını konusuna ve iki öğretmen adayı su tasarrufu konusuna yer vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu alt boyutlardaki ön test ve son test ortalama puanları incelendiğinde (Keyokka:10,79-10,90; Çdt:12,03-12,17) adayların ortalama puanlarının genel olarak ölçekten alınabilecek maksimum puana göre yüksek olduğu görülmektedir. Çevre eylemciliği (Çe:3,55-4,31) alt boyutunda da benzer şekilde ön test ve son test puanları arasında çok farklılık olmadığı ve ölçekten alınabilecek maksimum puana göre orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ön test (106,96) ve son test (106,86) ortalama puanları ve ölçekten alınabilecek maksimum puan incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre etiğine ilişkin farkındalıklarının ön testte zaten yüksek olduğu ve son testte de değişmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarından üç tanesi hazırladıkları etkinliklerde doğal dengenin korunabilmesi ve insanların çevreye zarar vermeden üretim yapabilmeleri için basit bazı önlemler alınabileceğini belirtmişlerdir.

Bu kapsamda doğal gübre yapımı ve böceklerin doğal yollarla bitkilere zarar vermesinin engellenmesine yönelik, öğrencilerinin yaş gruplarına uygun ve yapım aşamalarını da içeren etkinlikler tasarlamışlardır. Gübre için gerekli maddelerin öğrencileri tarafından temin edilmesini ve bu sürecin birkaç ay sürecek şekilde yapılmasını da planlamış ve etkinliklerinde bu ayrıntılara da yer vermişlerdir.

Öğretmen adaylarından on iki tanesi 3-4 yaş grubu öğrencilere yönelik etkinlik tasarlarken on yedi tanesi 5 yaş grubuna yönelik tasarım gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının etkinlik tasarlarken genellikle 5 yaş grubu öğrencilere yönelik etkinlikleri daha fazla sayıda hazırladıkları görülmüştür. Daha küçük yaş grupları için etkinlik tasarlarken genellikle bilgi kazandırmayı hedefleyen etkinliklere yöneldikleri görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde aktif öğrenmeye dayalı yürütülen etkinliklerin okul öncesi öğretmen adaylarının Dibza (Doğa İle İlgili Boş Zaman Aktiviteleri), Gdç (Geri Dönüşüm Çabaları), Sv (Sorumlu Vatandaşlık), ÇDA (Çevre Davranış Ölçeği) toplam, çevre etiğinin ortaya çıkış nedenleri toplam puanları için ön test ve son test puanları arasında manidar fark yaratmadığı bulunmuştur. Ancak Alan Bilgisi, Öğretim Stratejileri ve ÇÖZ (Çevre Eğitimi Özyeterlik) toplam puanları için ön test ve son test puanları arasındaki farkların son test lehine manidar olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları inceledikleri filmlerde geri dönüşüm ve önemi, çevreye ilişkin bireysel olarak vatandaşlık ve görevleri ya da çevreye yönelik olumsuz durumlarda yapılan

bireysel faaliyetlerin önemi gibi durumları görme ve gerçek hayatla ilişkilendirerek üzerlerine ne gibi sorumluluklar alabileceklerinin farkına varabilecekleri durumlarla karşılaşmışlardır. Bunun sonucunda son test verilerinde sorumlu vatandaşlık ve geri dönüşüm konusunda manidar bir fark yaratmasa da toplam puanlarında artış görüldüğü düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının inceledikleri bilimsel çalışmalardaki çevre konularını öğretmeye yönelik uygulamaları detaylı inceleme şansları olması ve ders sunumları yaparak çevreye ilişkin kendi etkinliklerini geliştirmeleri ve izledikleri filmlerdeki unsurları dersleriyle nasıl ilişkilendirebileceklerinin tartışılması; özellikle animasyon filmlerin hangi yaş gruplarına çevreye ilişkin hangi durumları öğretmede kullanılabileceğinin tartışılarak işlenmesiyle de ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları çeşitli eğitsel oyunlar, deneyler, davranış geliştirici uzun soluklu uygulamalar tasarlayarak farklı öğretim yöntemleri-stratejileri uygulayabilmiş ve birbirlerinden de farklı yaş grupları için etkinlik örnekleri görerek bu konudaki özyeterliklerini geliştirme olanağı bulabilmişlerdir. Ders süresince uygulamaların daha ağırlıklı olması nedeniyle çevreye ilişkin özyeterlik konusunda öğretmen adaylarının alan bilgisinden ziyade öğretim stratejileri konusunda kendilerini daha fazla geliştirdiklerini düşündükleri söylenebilir. Zayimoğlu-Öztürk, Öztürk ve Şahin (2015)'in yaptıkları araştırmada sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersini alma durumlarının ÇÖZ etkilemediğini ancak alanların daha yüksek puanı olduğunu bulmuşlar ve etkin çevre eğitimi dersine vurgu yapmışlardır. Yapılan araştırmada öğretmen adaylarıyla aktif öğrenme merkezli yürütülen dersin ÇÖZ puanlarında son test lehine fark yarattığı tespit edilmiştir. Şenel (2010) ve Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin (2004) tarafından öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalarda da aktif öğrenme merkezli yürütülen çevre derslerinin çevre bilincinin gelişmesine katkı sağladığı bulunmuştur. Buradan hareketle aktif öğrenme merkezli çevre derslerinin öğretmen adaylarının çevreye yönelik bazı alanların gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca alan yazında yapılan birçok çalışmada Çevre Bilim vb. derslerin farklı alanlardan öğretmen adaylarının çevreye ilişkin çeşitli değişkenler (tutum, çevre etiği, çevre bilinci vb.) üzerinde gelişime katkı sağlamadığı bulunmuştur ve bu tür derslerin içeriğinin gözden geçirilmesi konusunda öneriler getirilmiştir (Bülbül, 2013; Deniz ve Genç, 2007). Bu açıdan aktif öğrenmeye dayalı çevre derslerinin öğretmen adaylarının gelişimi için önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının inceledikleri bilimsel araştırmalardaki uygulama örneklerinde geri dönüşüm konusunda bilgi ve davranış kazandırmayı hedefleyen örnekler sunmuşlar ve çevreye ilişkin geliştirdikleri etkinliklerde de geri dönüşüm konusuna sıkça yer vermişlerdir. Bu bulgulara dayalı olarak okul öncesi dönemde çevreye karşı sorumlu vatandaşlık ve geri dönüşüm konusunda yapılacak etkinliklerle öğrencilerde davranış oluşturulabileceğinin önemini kavradıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının Dibza (Doğa İle İlgili Boş Zaman Aktiviteleri), Gdç (Geri Dönüşüm Çabaları), Sv (Sorumlu Vatandaşlık), ÇDA (Çevre Davranış Ölçeği) toplam verileri arasında ön test ve son test arasında manidar bir fark yaratmasa da ortalama puanları açısından fark oluştuğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalıklarına aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin fark yaratmadığı bulunmuştur. Ön test ve son test ortalama puanları ve ölçekten alınabilecek

maksimum puanlar öğretmen adaylarının ön testte puanlarının zaten yüksek olduğu ve son testte de değişmediği görülmektedir. Bu nedenle yapılan çalışma kapsamında öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalıklarında manidar bir fark oluşmadığı görülmektedir. Bülbül (2013) tarafından çevre etiği algılarında Çevre Bilim dersinin fark yaratmadığı bulunmuştur. Çolak (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalıklarını yapılan araştırma bulgularını destekler şekilde yüksek olarak bulmuştur.

Öğretmen adaylarının Çevre Davranış Ölçeği'nin Kişinin Ekonomik Yararına Olan Kaynak Koruma Aktiviteleri (Keyokka), Çevreye Duyarlı Tüketici (Çdt), Çevre Eylemciliği (Çe) alt boyutlardaki ön test ve son test ortalama puanları incelendiğinde ortalama puanlarının genel olarak ölçekten alınabilecek maksimum puana göre yüksek olduğu görülmektedir. Çevre eylemciliği alt boyutunda da benzer şekilde ön test ve son test puanları arasında çok farklılık olmadığı ve ölçekten alınabilecek maksimum puana göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında öğretmen adaylarının yaptıkları etkinlikler de göz önüne alındığında belirtilen boyutlarda adayların çevreye yönelik davranışlarında yapılan çalışmanın değişiklik yaratmadığı düşünülmektedir. Altınöz (2010) fen bilgisi öğretmen adaylarının çevresel davranışlarının düşük düzeyde olduğunu, Güven ve Aydoğdu (2012) ise orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Davranış geliştirme sürecinin uzun vadeli bir süreç olduğu ve aynı zamanda birçok faktörden etkilendiği düşünülürse öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarında yapılan araştırmanın etkili olmamış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının genellikle 5 yaş grubu öğrenciler için etkinlik tasarımlarının nedeninin öğretmen adaylarının henüz ikinci sınıf olması ve daha küçük yaş grupları için tasarım konusunda zorlanmaları olduğu düşünülmektedir. Yaş grubu küçüldükçe etkinlik bulma konusunda zorlandıkları ve daha çok bilgi kazandırmaya yöneldikleri görülmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak bundan sonraki araştırmalarda çevreye yönelik davranışın değiştirilmesine yönelik uzun vadeli çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının aktif öğrenme süreçlerinde gerçekleştirdikleri eylemlerin niteliklerini de inceleyen araştırmalar planlanabilir. Çevreye ve eğitime yönelik tasarlanan ders içerikleri farklı yaklaşımlarla uygulanarak sonuçları tartışılabilir. Uzun soluklu bir öneri olarak; aktif öğrenmeyle çevre eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleklerini icra ederken kullandıkları öğretim yaklaşımlarının incelenmesi ve öğrencilerindeki farklı çevre bileşenlerine etkisi araştırılabilir. Ayrıca okul öncesi döneme ilişkin uygulama ve teoriyi bir arada sunan kaynakların olması öğretmen ve öğretmen adaylarının daha nitelikli uygulamalar geliştirmelerine olanak sağlayacak ve alandaki eksiklerin giderilmesine katkı sunacaktır.

Kaynaklar

- Akkoyunlu Ertan, K. (1998). Çevre etiği. Amme İdaresi Dergisi http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/66fc4e7dedc9e51_ek.pdf?dergi=Amme%20Idaresi%20. Erişim: 19.02.2018.
- Altınöz, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri. (Yayımlanmamış YL Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Aydede Yalçın,Y.,M,N. (2016). The effect of active learning based science camp activities on primary school students' opinions towards scientific knowledge and scientific process skills. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 6(2),108-125.
- Aydın, N. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action:A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.Prentice –Hall.
- Bozkurt, O. (2009). *Çevre Eğitimi*, Editör: Aydoğdu, M., Gezer, K. Çevre Bilimi (4.Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Bülbül, S. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Algıları Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak,E., Akgün Ö.E., Karadeniz,Ş., Demirel,F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23.baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Çolak, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji Uygulamalarına Yönelik Tutumları İle Çevre Etiği Farkındalıkları Arasındaki İlişki. *26th International Conference on Educational Sciences*, Nisan 20-23, 2017, Antalya. https://www.researchgate.net/publication/322448491_Fen_Bilgisi_Ogretmen_Adaylarinin_Biyoteknoloji_Uygulamalarina_Yonelik_Tutumlari_Ile_Cevre_Etigi_Farkindaliklari_Arasindaki_Iliski?enrichId=rgreq-96f0ec6d7f4be00e357d4ebf51bf3bfc-XX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyMjQ0ODQ5MTtBUzo1ODIxNDAwOTg0OTg1NjBAMTUxNTgwNDQyMzU3OA%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf . erişim: 25.05.2018.
- Deniş, H. ve Genç, H. (2007). Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 20-26.
- Ertan, B. (2004). “2000’li yıllarda çevre etiği yaklaşımları ve Türkiye”, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93-108. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/comuybd/article/view/500.003.7419/500.003.6294>. erişim: 19.02.2018.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.) Sage: London.
- Goldman, D., Yavetz, B., and Pe’er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *Journal of Environmental Education*, 38(1), 3–22.
- Gökmen, A., Ekici, G. ve Öztürk, G., (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik öz-yeterlilik algılarının incelenmesi üzerine bir çalışma, *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2470-30_05_2012-21_56_31.pdf erişim: 9.03.2018.
- Güven, E., ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 573-589.
- Kahyaoglu, M. (2001). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Çevre Eğitimi Öz- Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2),67-82.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433 – 461. <http://>

- eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=0904feb2-aa9e-40d4-a6db-8ce1a3e130a5%40sessionmgr4008&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=11955828&db=a9h
- Köse, İ. A. ve Öztumur, B. (2014). Kayıp veri ele alma yöntemlerinin t-testi ve anova parametreleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 400-412. doi: dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-500.009.1519.
- Mentiş Taş, A. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184
- Önen, F. ve Muşlu Kaygısız, G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 6-8. dönemler arasındaki fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve bu inanca ilişkin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2435-2453.
- Özer, N. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Riggs, I. M. & Enochs, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Sancar, K., N. (2005). Çevre için halk eğitiminde Japonya ve Türkiye örneği. (Yayımlanmamış Yı Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Süral, S. (2015). Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye Yönelik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı*, 2(7), 31-49.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A., Şahin, B. (2004). Yükseköğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Şenel, H. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilincinin geliştirilmesinde probleme dayalı aktif öğrenmenin etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Timur, S. ve Yılmaz, M. (2013). Çevre Davranış Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 317-333.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Yalçın, C. (1993). Çevre Duyarlılığı ve Eğitimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yücel Işıldar, G. ve Yıldırım, F. (2008). The effectiveness of environmental education on environmentally-sensitive behaviors. *Education and Science*, 33(148), 13-25.
- Zayımoğlu Öztürk, F., Öztürk, T. ve Şahin, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi özyeterlik algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 293-311.

Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü, Güç Algısı ve Karar Verme İlişkisi Üzerine Bir Araştırma

A Research on Organizational Culture, Power Perception and Decision Making in Educational Institutions

Cem Harun MEYDAN*
Okan YAŞAR**

Öz

Bireylerin örgüt içindeki davranışları örgütsel ve bireysel faktörlerden etkilenmektedir. Bu çerçevede bireylerin içinde buldukları örgütün kültürü ve liderlerin sahip olduğu güce yönelik algılarının birey davranışı üzerinde etkisi olması beklenmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada örgüt kültürü ile örgüt içerisinde algılanan gücün, eğitimcilerin karar verme stili üzerindeki etkisi eğitim kurumları açısından ele alınarak araştırılmıştır. Bu amaçla İstanbul bölgesinde çalışan 296 ilkököl ve ortaokul öğretmeninden alınan veriler kullanılmıştır. Araştırma deseni kapsamında; değişkenler ve alt boyutlar arasında ilişkinin görülebilmesi için korelasyon analizi kullanılmış, örgüt kültürünün ve örgütsel güç boyutlarının karar verme stillerini yordama gücü ise yapısal eşitlik modeli ile tespit edilmiştir. Son olarak anlamlı olmayan etkiler çıkarılarak, karar davranışı üzerindeki dolaylı ve doğrudan etkileri gösteren model ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular analiz edildiğinde, çalışanların algıladıkları güç ve örgüt içerisinde algılanan kültüre göre karar verme stiline farklılaştığı, algılanan gücün kültür ile karar verme davranışı ilişkisinde aracılık etkisi görülmüştür. Öğretmenlerin aldıkları her türlü kararlarda etkili olan değişkenlerin ilişkisi tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Karar Verme, Örgüt Kültürü, Güç Algısı, Eğitim Kurumları

* Doç.Dr. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, E-posta: chmeydan@thk.edu.tr,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3604-1117>

** Dr. Öğr. Üyesi, Beykent Üniversitesi, E-posta: okanyasar@beykent.edu.tr,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-4274>

Abstract

The behavior of individuals within the organization are affected by organizational and individual factors. In this framework, it is expected that the perceptions of leaders' power and the organizational culture have an affect on individual behavior. In this study, the effect of educators' perceived power in the organizational structure and organizational culture on decision making style were investigated in terms of educational institutions. For this purpose, data from 296 elementary and secondary school teachers working in Istanbul were used. Within the content of research design; correlation analysis was used in order to see the relationship between variables and sub-dimensions, the prediction power of organizational culture and organizational power on decision-making styles was determined by structural equation model. Finally, by removing non-significant effects, direct and indirect effects on decision behavior were demonstrated. Analyses results highlighted the relationship among the power, organizational culture and decision making style. The most striking result to emerge from data is that perceived power mediates the effects and relationship of organizational culture and decision making style. Suggestions are presented by discussing the relationship of the variables that are effective in teachers' decisions.

Keywords: Education, Decision making, Organizational culture, Power perception, Education Institutions

Giriş

Örgütsel bir özellik olan örgüt kültürü ile bireysel bir özellik olan karar davranışları ve örgüt içinde gücün kullanımı örgütler ile bireyleri anlamada ve eylemlerinin açıklanmasında kullanılan değişkenler içinde yer almaktadır. Eğitim örgütlerinde güç ve karar verme davranışının etkili olduğu alanlar eğitim faaliyetleri ve idari faaliyetler olmak üzere iki bölümde incelenir (Barr ve Dreeben, 1983). Bu alanların temelini teşkil eden eğitim faaliyetlerinin odak noktası, öğretmenlerin eğitimsel alanlarda ne kadar otonom oldukları, sahip oldukları güç ve bu gücü karar davranışlarına nasıl aktardıklarıdır (Conley ve Cooper 1991; Rosenholtz 1989). Bununla birlikte gerek eğitim davranışı gerekse eğitim sürecinin merkezinde yer alan seçim ve karar verme davranışları karmaşık bilişsel bir süreçler içerir (Borko ve Shavelson, 1990).

Karar verme davranışı öğretmen boyutunda incelendiğinde, öğretmenlerin okul yönetimine etkisi ön plana çıkar. Burada etkiden kasıt öğretmenlerin sorumlulukları ve görevlerine yönelik seçimleri, gücü ve otonomileridir (Locke ve Schweiger, 1979).

Karar verme alanında dört temel düşünce okulundan bir tanesi güç ve politikaya vurgu yapan okuldur (Pfeffer, 1992). Bu görüşün temelinde karar, örgüt içerisindeki güçlere göre verilir, formel olmayan bir yapıda ve daha çok mülakatlar, pazarlıklar, kişisel ilgiler çerçevesinde şekillenir (Pfeffer, 1992). Örgüt çalışanın karar aşamasında hem kültürel yapıdan hem de bu yapıyla şekillenen güç algısından etkilenmesi kaçınılmazdır.

Birçok geleneksel eğitim araştırmacıları okulları “gevşek bağlı sistemler” ve “örgütlü anarşi” olarak görürler (Cohen, March ve Olsen, 1972; Scott ve Meyer 1984; Weick, 1976). Bu görüşe göre “yapısal gevşeklik” kaçınılmazdır aynı zamanda bürokratik örgütlenmenin bir sonucudur (Dreeben, 1968). Bunun sonucu olarak eğitim araştırmalarındaki geleneksel kabul, okulların

yüksek derecede adem-i merkeziyetçi yapıda oldukları ve öğretmenlerin yüksek derecede otonom olduklarıdır (Firestone, 1984; Tyler 2012). Özellikle 1980'lerden sonra bu geleneksel görüşün aksine okulların fabrika benzeri yapılar oldukları, yeterince bağımsız olmadıkları, öğretmenlerin bürokratik kurullarla kısıtlandıkları, bunun da okullarda verimsizliğe yol açtığı yönünde bulgular artmıştır (Bacharach, Bauer ve Shedd, 1988; Conley ve Cooper 1991).

Okullardaki gücün kullanımı ve karar verme davranışı kavramlarındaki temel uzlaş, kararların yönetsel seviyelere göre dağıldığıdır. İdari heyet stratejik seviyedeki kararları alır, öğretmenler ise operasyonel kararlar verirler (Conley, 1991). Öğretmenlerin karar verme ve gücü en fazla kullandığı alanların ise, okul politikasının oluşturulması, eğitim konularındaki seçimler, sosyalleşme olgusunun yaşama geçirilmesidir.

Karar verme ve güç ilişkisi örgüt içerisinde planlama, örgütlenme, kaynakların kullanımı ve faaliyetlerin uygulanması aşamalarında sorgulanan temel kavramdır. Özellikle uluslararası yazında sorgulanan bu kavramlar eğitim örgütlerinde de tartışılmalı alan olarak sıkça rastlanan konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, eğitim örgütlerinde öğretmen davranışlarının bilişsel bir süreç olarak ele alındığı ve bu yönde yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen çelişkili bulgularla genelleme yapılabilecek yeterlilikte bilgi seviyesine ulaşamadığı görülmektedir (Clark ve Peterson, 1986). Ulusal yazında eğitim örgütlerinde algılanan gücün ve kültürel değişkenlerin, karar verme üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar sayıca hala çok az seviyededir. Ayrıca karar verme kültür ilişkisinde algılanan gücün aracılık edebileceği öngörüsüyle araştırma derinleştirilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada; örgütsel değişken olan kültür ve bireysel değişken olan örgüt içerisinde birçok faktörden etkilenen karar verme davranışı ilişkisi ile güç algısının bu ilişkideki aracılık etkisi araştırılmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Örgütsel Kültür

Kültür toplumların ya da grupların farklılıkları ve yaşam şekilleri olarak tanımlanmakta (Terzi, 2000) ve örgüt bireyleri tarafından paylaşılan inançlar, normlar ve değerleri ve işlerin yapılış tarzını kapsamaktadır (Bower, 1966; Cunningham ve Corderio, 2003). Bir üst boyutta ise; birlikteliği sağlayan, özel bir kimlik kazandıran paylaşılmış yönelimler tanımında, bireye değil gruba vurgu yapılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010) Örgütler, özelliklerine göre kendi kültürlerini üretmekte (Erdem ve İşbaşı, 2001) ve örgüt kültürü bireylerin algılamaları üzerinde etkili olmaktadır (Kwantes ve Boglarsky, 2007). Bu çerçevede örgüt kültürü, örgütü karakterize etmekte, örgüt içinde gelenekselleşmiş, hissetme, düşünme ve tepki verme yollarını barındırmakla birlikte, bunları taşıyan sembollerin bir bütünü olarak görülmektedir (Meydan, 2010; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:36; Terzi, 2000: 24).

Yazında örgüt kültürünün farklı şekillerde sınıflandırıldığı ve boyutlandırıldığı görülmektedir (Meydan, 2010). Örgüt kültürü güçlü-zayıf (Terzi, 2000:28), baskın-alt kültür (Güçlü, 2003: 149)

gibi sınıflandırılabilirdiği gibi, güç mesafesi, bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve erillik (Hofstede, 1994), güç kültürü, rol kültürü, görev kültürü ve birey kültürü (Harrison 1972), klan, pazar, adhokrazi ve hiyerarşi (Cameron ve Quinn, 1999) ya da hiyerarşi eğilimi, sonuç eğilimi, klan eğilimi, destekleyicilik, kuralcılık eğilimi, takım eğilimi, gelişme eğilimi, profesyonelizm eğilimi, açıklık eğilimi (Danışman ve Özgen, 2003) gibi boyutlandırmaktadır (Polat ve Meydan, 2011).

Bu çalışmada örgüt kültürü Danışman ve Özgen'in (2003) eğilimleri çerçevesinde ele alınmış ve bu eğilimlerden hiyerarşi eğilimi çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmuştur. Hiyerarşi eğilimi örgüt içindeki kültürde bir yanda hiyerarşi, itaat, güç ve otoriteye yönelimin ağır basabileceğini, diğer tarafta da, örgütlerde eşitlik ve katılımcılık yönünde bir eğilim olabileceğini belirtmektedir. Farklı bir anlatımla hiyerarşi eğilimi boyutu örgüt içinde hiyerarşi, otorite, emir-komuta zinciri hususlarının hâkim olabileceğini ya da örgütte eşitlik ve katılımcılığın ön plana çıkabileceğini ifade edilmektedir (Danışman ve Özgen, 2003).

Güç

Güç en temel tanımıyla kişinin yapmak istediklerini başkalarına yaptırma yeteneği olarak ifade edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Sosyal ilişki çerçevesinde karşıdakinin direncine karşı kendi isteğini başarma ihtimali (Weber, 1947), genel anlamda kişinin başkalarını etkileme kapasitesidir (Owens, 2001). Güç, örgütleri oluşturan sosyal sistemlerin önemli bir yönü (Setterstorm ve Pearson, 2013) aynı zamanda örgütlerin birbiriyle yarışan hedefleri arasında nasıl karar aldıklarını açıklayan bir kavramdır.

Liderin sahip olduğu güç ve bu gücün kaynakları, araştırmacılar tarafından ele alınmış ve bu kapsamda meşru güç, zorlayıcı güç, ödüllendirme gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik/benzeşim gücü olarak boyutlandırılmıştır (French, Raven ve Cartwright, 1959). Bu boyutlandırma çerçevesinde, bir kişinin, yönetici/lider pozisyonundaki başka bir kişi tarafından kendisinin davranışlarını yönlendirmeye hakkı olduğunu düşünmesi meşru güç ile; bir kişinin, yönetici/lider pozisyonundaki başka bir kişi tarafından kendisine ödül verebileceği ya da ödüllendirilmesine aracılık edebileceği yönündeki algısı ödüllendirme gücü ile; bir kişinin, yönetici/lider pozisyonundaki başka bir kişi tarafından kendisinin cezalandırılmasının mümkün olduğunu algılaması zorlayıcı güç ile; bir kişinin, yönetici/lider pozisyonundaki bireyi özel bir bilgi ya da uzmanlığa sahip olarak algılaması uzmanlık gücü ile; bir kişinin, yönetici/lider pozisyonundaki başka bir kişinin davranışlarını örnek alarak değerlendirmesi benzeşim gücü ile açıklanmaktadır.

Karar Verme

Karar verme süreci; problemin tanımı, değerlendirme, değerlendirmenin sonucunda yapılan seçim ve kontrol evrelerinden oluşmaktadır (Smith, 2003). Çalışmamızın konusu olan karar verme stili, kişisel özellikler ile ilgili, zihni, algısal ve tutarlı bir faaliyeti ifade etmekte, kişinin karar verme faaliyetini anlamlandırma biçimi olarak tanımlanmaktadır (Nutt, 1990). Bireyleri birbirine benzer durumlarda izledikleri farklı karar süreçlerini karar verme stilleri ortaya koymaktadır.

Karar verme stilleri farklı çalışmalarda çeşitli şekillerde boyutlandırılmıştır. Bu çalışmada Scott ve Bruce (1995) tarafından 5 boyut üzerinden yapılan rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçınan, kendiliğinden-anlık karar verme stilleri esas alınmıştır. Rasyonel karar verme stilinde, alternatiflerin araştırılması ve mantık süzgecinden geçirilerek değerlendirilmesi; sezgisel karar verme stilinde, duygulara güven ve önsezinin dikkate alınması; bağımlı karar verme stilinde, farklı bireylerin öneri ve yönlendirmelerinin değerlendirilmesi; kaçınan karar verme stilinde, karar verme istemeyerek bundan kaçınan bir durum yaşanmakta; kendiliğindenlik karar verme stili ise, anında, düşünmeden alternatifleri dikkate almadan hızlıca karar verme durumunu ifade etmektedir (Scott ve Bruce, 1995), karar sürecinde toplanan bilgi ve karara ulaşmada tespit edilen seçenek sayısı stiller arasında fark yaratan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Yaşar, 2016)

Örgütsel süreçlerde görüldüğü üzere, yönetimle eşdeğer tutulan karar verme sürecinin örgüte gömülü olduğu düşüncesiyle, karar vericinin örgütün kendisinden ve örgüt içindeki yapı ve ilişkilerden etkilenmesi kaçınılmazdır.

Örgütsel Kültür, Güç ve Karar Verme İlişkisi

Karar davranışını etkileyen bireysel, örgütsel, çevresel ve kararın kendisine has özellikleri olmak üzere dört temel unsur vardır (Yaşar, 2016). Örgütler hiyerarşik, ağsal, kaynak ilişkilerinin egemen olduğu, gücün daha açık görüldüğü ve kabul edildiği özel sosyal birlikteliklerdir (Meydan, 2010). Dolayısıyla, örgüt çalışanları içinde buldukları grubun kültürel özelliklerinden etkilenmekte (Sengupta ve Sinha, 2005), örgütteki kültürel değerler örgütsel ortamda bireylerin karar verme stilleri üzerinde rol oynamaktadır (Böyükaslan Özkara ve Özdemir, 2016). Ayrıca, örgüt yapısı, zorlayıcı süreçler yoluyla çalışanları güce uymaya zorlar ve dirençlerini ortadan kaldırır (Hoy ve Miskel, 2010).

Bu noktada araştırma kapsamında ele alınan örgüt kültürünün ve örgüt içerisinde algılanan gücün, karar verme sürecinin temel etkenleri olduğu değerlendirilmektedir. Bu üç kavramın kuramsal ilişkisi aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Güç-karar verme ilişkisi: Zihinsel boyutta gücün bireyin biliş ve davranışı üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Gücün soyut düşünceleri arttırdığı (Smith ve Trope, 2006), amaç odaklı davranış ürettiği (Chen, Lee-Chai ve Bargh, 2001) bütün bu bulguların güç kavramının düşünme stilleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Karar verme kapsamında ele alındığında güç, bireyin ödül ve ceza kavramlarıyla başkalarının çıktılarını kontrol etmek için kullandığı yeteneğidir. Karar vericinin biliş düzeyini, örgütsel, politik ve kişiler arası bağlamda düşüncelerini ve davranışlarını etkilemede merkezi bir yapı ve insan aktiviteleri için merkezi motivasyon kuvvetidir (Barnard ve Simon, 1947; Emerson, 1962; Fiske, 1993).

Güç insanların duygularını, biliş düzeylerini ve davranışlarını etkilemektedir. Güçlü insanların kendine güveni fazlalaşmakta (Brinol ve diğ., 2007; Fast, Sivanathan, Mayer ve Galinsky, 2012), güçten yoksun insanların ise gerginlikleri artmaktadır (Fiske, Morling ve Stevens, 1996) bunların sonucunda bilgi işleme, düşünme ve karar verme süreçleri farklılaşabilmektedir.

Yönetmel anlamda güç en çok politik güç kavramı ile öne çıkmıştır. Politik güç kavramının temelinde karar vericilerin farklı hedefleri olduğu, bu farklı önceliklerin çatışmaya neden olduğu, çatışmanın güce dayalı bir şekilde gücün kullanılarak karar mekanizmasının oluşturulduğu, sonraki aşamada karar vericilerin güç yapısını şekillendirmede politik yollara başvurduğu yatmaktadır (March, 1962; Salancik ve Pfeffer 1974; Eisenhardt ve Zbaracki, 1992) ve güç örgüt içinde karar vermenin öncüllerinden biri olarak ele alınmaktadır (Pearce ve Robinson, 1987).

Örgütlerde gücün kullanımını açıklayan politik yaklaşımın bir sonucu olarak, karar verme süreci politik olarak gelişmektedir. Etkin karar verme örgütün politik çevresinde oluşan koşulların dikkate alınarak yapılan karar verme olarak tanımlanmaktadır. Karar vericilerin koalisyon kurarak örgüt içerisinde güçlerini arttırdığı, bunun sonucunda ise kararını iyileştirmeye çalıştığı görülmektedir (Judge ve Ferris, 1993). Benzer şekilde kaynakların bölümler arasında paylaşılmasına dair alınan kararlar politik süreçler ve güç dengeleri gözetilerek verilmektedir (Pfeffer ve Salancik, 1974).

Örgüt yapısı ile örgüt içindeki güç dağılımı karar verme davranışı üzerinde etkilidir ve bu da örgüt performansına yansımaktadır (Perrow, 1986; Pfeffer 1992). Bu kapsamda yapılan çalışmalarda gücün dağılımı ve örgüt içinde etkisi, hangi faaliyetlerde gücün kullanıldığı ve hangi kararlarda güce daha çok başvurulduğu konuları üzerinde durulmuştur (Locke ve Schweiger, 1979; Pfeffer, 1992).

Güç algısının bilgi işleme ve karar verme üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmada, güç algısının karar süreçlerini farklılaştırdığı, örneğin kendini güçlü hissedenden karar vericilerin, riskleri algılama boyutunda daha iyimser davrandıkları (Anderson ve Galinsky, 2006), bilgi işleme sürecinde ise, karar süreçlerinde periferi bilgilerden ziyade merkezi konulara odaklandıkları görülmüştür (Fischer ve diğ., 2011). Karar verme stilini biliş çerçevesinde inceleyen bir diğer araştırmada ise, güçlü liderlerin sezgisel karar verme stilini rasyonel karar verme stiline tercih ettikleri, amaçlarının gücü elde bulundurmaktan olduğundan, karar sürecinde gücün elde tutulmasının örgüt çıkarlarının önüne geçtiği bulunmuştur (Pfeffer, 1981).

Söz konusu kavramlara eğitim örgütleri penceresinden bakıldığında; öğretmenlerin karar verme davranışı başlı başına eğitimin tüm dinamikleri ile ilişkilidir. Bu ilişkinin yansıdığı öncelikli alan eğitimin icrası ve seçim tutumlarıdır. Öğrencilerin kullanacağı teknoloji seviyesi ve bu seviyenin pedagojik eğitimlerine etki derecesi (Kreuger ve Rawls, 1998), öğrencilerin eğitimlerinin planlanması kapsamında hedeflerin belirlenmesi, gereksinimlerin tespit edilmesi, materyallerin ve faaliyetlerin oluşturulması konularının (Kuzborska, 2011) öğretmenlerin karar verme davranışları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin karar verme davranışının öğrencileri tanıma ve algılama biçimi ile ilişkisi olduğu, bunun da öğrenci öğretmen etkileşim şeklini yönlendirdiği (Englert ve Semmel, 1983), öğretmenlerin karar verme davranışının hayat boyu eğitimlere bakış açısını etkilediği, ayrıca öğretmenlerin idareciler ve diğer öğretmenlerle iletişim seviyelerini etkilediği (Winther, Volk ve Shrock, 2002) görülmüştür.

Bu noktaya kadar özetlenen kavramsal çerçevede örgüt içerisindeki güç algısı ve sahip olunan karar verme sürecinde farklılık yaşanacağı görülmektedir. Bunun sonucunda aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

H1: Örgüt içerisinde algılanan güç ile bireylerin karar verme stilleri arasında anlamlı ilişki vardır.

Örgüt kültürü karar verme ilişkisi. Öğrenilmiş davranışların ve çıktılarının bileşimi olan örgütsel kültür, paylaşılmış görüşler, ideolojiler, inançlar, duygular, beklentiler, kurallar ve bir şeyleri yapma şeklini kapsamakta ve çalışanların problem çözme kabiliyetlerini, üretkenliklerini, motivasyonlarını bağlılıklarını ve iş tatminini, akademik başarılarını etkilemektedir (Bektaş, Çoğaltay, Karadağ, ve Ay, 2015; Bolman ve Deal, 2013; Çevik ve Köse, 2017; Hoy ve Miskel, 2010; Linenburg ve Ornstein, 2013; Lim, 1995; Polat ve Meydan, 2011). Kültür, örgütsel davranış çıktıları bağlamında, çalışanların yönetime katılmasını kararların çalışanlar tarafından kabul edilme seviyesini arttırmakta, dolayısıyla karar verme üzerinde etkili olmaktadır.

Kültürler arası farklılıklar dikkate alındığında ve kültürün rasyonel karar verme davranışı sergilemede etkili olduğu görülmektedir (Kopelman, 2009). Ayrıca kültür karar verme ve öncülü olan düşünme stili üzerinde etkili olarak düşünme yapısını farklılaştırmakta (Northrop, 1946), biliş, motivasyon ve bağlam ile birlikte kültür karar verme stiline öncülü olarak karşımıza çıkmaktadır (Weber ve Hsee, 2000; Wright ve Philips, 1980).

Okullar birer karar noktası olarak düşünüldüğünde, karar verme süreçlerinin okullara delege edilip edilmemesi, öğretmenlerin karar süreçlerinde otonom olup olmaması, okul yönetimlerinin merkezileşme derecesi gibi kültürel etmenler güç ve karar verme süreçleriyle ilişkili araştırma konularıdır (Winther, Volk ve Shrock, 2002).

Kavramsal çerçevede ele alınan ilişkide, örgüt kültürünün kişilerin biliş düzeylerini, algılarını ve bunun sonucunda karar verme davranışlarını etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

H2: Örgüt kültürü ile örgüt bireylerinin karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Karar verme stillerinden olan rasyonel karar verme stilini tercih edenler, örgütsel süreçlere uygun davranmakta ve bu tür örgütlerde güç merkezi olmaktadır (Pfeffer, 1992). Bu tür örgütlerin ideolojisinin odağında etkinlik bulunmaktadır. Burada kurallar kaynakların optimizasyonu üzerine kurulu olmakta, bilgi yoğun ve yaygın kullanılmaktadır. Hiyerarşik yapılarda problemler alt problemlere ayrılarak her birimde çözülmesi gereken bölümler oluşturulmaktadır. Örgütün yapısı çözülmesi gereken problemlere göre şekillendirilmektedir. Bu kapsamda, her alt birim kendi ihtisas alanına uygun problemle ilgilenmektedir (Brett, 2000). Ayrıca hiyerarşi eğiliminin yüksek olduğu bir örgütte, bireyler arası ilişkilerin kurallara bağlı olması, güç mesafesinin yüksek olduğu Türk kültüründe (Hofstede, 1994) beklenebilir ya da istenebilir (Meydan, 2010). Örgüt

kültürü boyutlarından hiyerarşik yapı ile karar verme ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada; katı hiyerarşik yapılarda, kültürün karar verme stilleri üzerinde doğrudan veya kararın bağlamı çerçevesinde etkileri olduğu bulunmuştur (Weber ve Hsee, 2000).

Sonuç olarak, hiyerarşilerin yüksek olduğu örgütlenmelerde rasyonel karar verme süreçlerinin kullanılması beklenmelidir. Bu doğrultuda aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

H3 : Hiyerarşik yapı arttıkça rasyonel karar verme eğilimi artar.

Örgüt kültürü örgüt yapısının önemli bir belirleyicisi olarak örgüt içinde bireylerin algı ve davranışlarını etkileyen bir özelliğe sahiptir. Bu çerçevede kültür bir yandan örgüt içindeki bireylerin davranışlarını sınırlandırmakta, diğer yandan davranış, etkileşim ve bilişsel süreçler üzerinde etkili olmaktadır (Silverman, 1971; Thompson, 1966). Bireyler örgüt içinde karşılaştıkları olayları ya da diğer bireylerin davranışlarını içinde buldukları kültüre göre yorumlamaktadır (Kwantes ve Boglarsky, 2007). Örgüt içinde algılanan güç ve bireylerarası güç ilişkileri de örgüt kültürünü oluşturan değerlerden etkilenmektedir (Feather, 2002). Özetle, örgüt kültürünün hem örgütsel güç hem de bireylerin karar verme davranışları üzerinde etkili olabileceği değerlendirilmektedir. Güç mesafesinin yüksek olduğu ve güç kültürünün hâkim olduğu Türk Toplumunda (Hofstede, 1994; Danışman ve Özgen, 2003) bireyler örgüt içi kuralların ve hiyerarşik eğilimlerin fazla olmasını normal karşılayabilir ya da önemsemeyebilir (Meydan, 2010). Bu çerçevede bireylerin liderlerinden algıladıkları gücün örgüt kültüründe hiyerarşi eğiliminin fazla ya da az olarak algılanmasına neden olabileceği değerlendirilmektedir. Başka bir deyişle, bireylerin örgüt kültürüne ve kültürdeki hiyerarşi eğilimine olan algıları karar verme davranışı üzerinde etkili olurken, algıladıkları güç bu algıda aracılık etkisine sahip olabilecektir. Bu kapsamda aşağıdaki hipotez oluşturulmuştur.

H4 : Bireylerin karar verme stilleri ve örgüt kültürü algılamalarında güç algısının aracılık etkisi vardır.

Yöntem

Örnekleme

Araştırmaya, İstanbul Bakırköy ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullardan 296 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaşları 27 ile 53 arasında (Ort.= 33,45, ss=7,49) değişmektedir. Katılımcıların %51'i (n=151) kadın ve %49'u (n=145) erkektir. Katılımcıların %88'i (n=260) lisans ve %12'si (n=36) de lisansüstü derecesine sahiptir. Veriler, ölçüm araçlarının yüz yüze iletişimle toplanmıştır. Araştırmanın yapıldığı ilçede 39 ilkokul ve ortaokul bulunmakta ve toplam 3152 öğretmen çalışmaktadır. Araştırma anketi 313 personelden alınmış, ancak uygun doldurulmadığı ve eksik doldurulduğu tespit edilen 17 anket analizden çıkarılmıştır.

Araştırma Modeli ve Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel desenlerden ilişkisel araştırma yöntemi ve yöntemin bir alt boyutu olan yordayıcı model kullanılmıştır. Yordayıcı araştırmalar bir değişkenin başka değişkenleri yordayabilmek için kullanıldığı bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2017). Araştırma kapsamında; değişkenler ve alt boyutlar arasında ilişkinin görülebilmesi için korelasyon analizi, değişkenler arası etkilerin görülebilmesi için yol analizi yapılmıştır. Bu çalışmayla, örgüt kültürünün ve örgütsel güç boyutlarının karar verme stillerini yordama gücü tespit edilmiştir. Son olarak anlamlı olmayan etkiler çıkarılarak, yapısal eşitlik modeli kapsamında dolaylı ve doğrudan etkileri gösteren model ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında veri toplama sürecinde kullanılan ölçekler aşağıda sunulmuştur.

Örgüt kültürü ölçeği. Örgütteki hiyerarşi eğilimi, Danışman ve Özgen (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin 4 maddesi ile ölçümlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı ,792 olarak tespit edilmiş, tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ($\chi^2=4,88$, $\Delta\chi^2/sd=2,44$, RMSEA=,10, CFI=,97, IFI=,97) ile doğrulanmıştır (Meydan ve Şeşen, 2011).

Güç ölçeği. Bireylerin algıladıkları güç Raven vd. (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlemesi Meydan (2010) tarafından yapılan 33 soru ile beş boyuttan oluşan Örgütsel Güç Algısı Ölçeği ile ölçümlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı ,84 olarak tespit edilmiş, 5 faktörlü yapısı DFA ($\chi^2=143,29$, $\Delta\chi^2/sd=1,352$, RMSEA=,052, CFI=,93, IFI=,93) ile doğrulanmıştır (Meydan ve Şeşen, 2011).

Karar verme ölçeği. Bireylerin karar verme stillerini Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen 25 madde ve beş alt boyut içeren ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı ,86 olarak tespit edilmiş, 5 faktörlü yapısı DFA ($\chi^2=322,95$, $\Delta\chi^2/sd=1,553$, RMSEA=,066, CFI=,938, IFI=,94) ile doğrulanmıştır (Meydan ve Şeşen, 2011).

Veri Analizi ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan çalışanların hiyerarşi kültürüne yönelik puan ortalamaları 3,27 (ss=0,82), ödüllendirme gücüne yönelik algı ortalaması 2,83 (ss=0,94), zorlayıcı güç algı ortalaması 3,63 (ss=0,86), meşru güç algı ortalaması 3,65 (ss=0,70), karizmatik güç algı ortalaması 3,02 (ss=0,82), uzmanlık gücü algı ortalaması 3,10 (ss=0,88), rasyonel karar verme stili puan ortalaması 4,10 (ss=0,74), sezgisel karar verme stili puan ortalaması 3,65 (ss=0,74), bağımlı karar verme stili puan ortalaması 3,55 (ss=0,84), kaçınan karar verme stili puan ortalaması 2,51 (ss=1,03), kendiliğinden-anlık karar verme stili puan ortalaması 2,75 (ss=0,97) olarak belirlenmiştir.

Değişkenler arası ilişkinin görülebilmesi için oluşturulan korelasyon matrisi Tablo-1'de sunulmuştur. Örgütsel kültürü değişkenin karar verme stillerinden en fazla ilişkili olduğu değişken bağımlı karar verme stili ($r=0,27$ $p<0,01$) olduğu bulunmuştur. Örgüt kültürünün bir diğer ilişkili olduğu stil ise sezgisel karar verme stildir ($r=0,19$ $p<0,05$).

Örgütsel kültür değişkeninin güç alt boyutlarından sırasıyla ödüllendirme gücü ($r=0,347$), uzmanlık gücü ($r=0,413$), meşru güç ($r=0,178$), karizmatik güç ($r=0,335$) ve zorlayıcı güç ($r=0,266$) ile anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur.

Güç değişkeninin alt boyutları ile karar verme stiline alt boyutları karşılaştırıldığında; ödüllendirme gücünün sırasıyla bağımlı ($r=0,26$), kaçınan ($r=0,349$) ve kendiliğinden karar verme stili ($r=0,309$) ile anlamlı ilişkili olduğu; zorlayıcı gücün bağımlı ($r=0,238$), sezgisel ($r=0,174$) ve kendiliğinden karar verme stili ($r=0,22$) ile anlamlı ilişkili olduğu; meşru güç ile, bağımlı ($r=0,352$) ve rasyonel ($r=0,228$) karar verme stiline anlamlı ilişkili olduğu; karizmatik güç alt boyutunun ise bağımlı ($r=0,283$) ve kaçınan ($r=0,323$) karar verme stili ile anlamlı ilişkili olduğu; uzmanlık gücü alt boyutunun sezgisel ($r=0,197$), bağımlı ($r=0,346$) ve kaçınan ($r=0,315$), karar verme stili ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Tablo 1

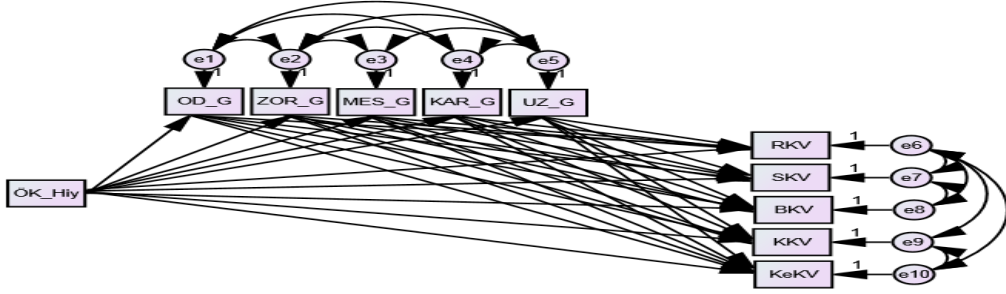
Değişkenler arası korelasyon matrisi

	Ort. (ss)	ÖK	OD_G	ZOR_G	MES_G	KAR_G	UZ_G	RKV	SKV	BKV	KKV
ÖK	3,27 (0,82)	-									
OD_G	2,83 (0,94)	,347**									
ZOR_G	3,63 (0,86)	,266**	,391**								
MES_G	3,65 (0,70)	,178*	,227**	,523**							
KAR_G	3,02 (0,82)	,335**	,608**	,295**	,200*						
UZ_G	3,10 (0,88)	,413**	,640**	,522**	,270**	,553**					
RKV	4,10 (0,74)	,145	-,012	,143	,228**	-,081	,104				
SKV	3,65 (0,74)	,190*	,152	,174*	,126	,155	,197*	,494**			
BKV	3,55 (0,84)	,270**	,260**	,238**	,352**	,283**	,346**	,461**	,542**		
KKV	2,51 (1,03)	,077	,349**	,170	,058	,323**	,315**	-,334**	,001	,101	
KeKV	2,75 (0,97)	,076	,309**	,220*	,135	,225*	,215*	-,217*	,107	,162	,654**

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

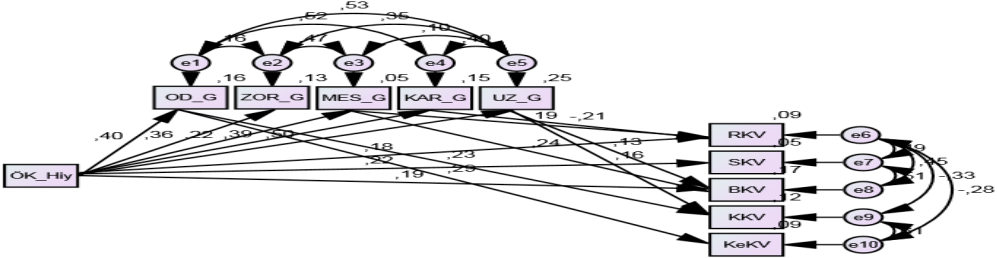
Değişkenler arası etkileri ortaya koymak amacıyla Şekil 1' de gösterilen model ile yol analizi yapılmıştır. Analize yönelik model uyum değerleri modelin yeterli uyum sağladığını göstermektedir ($\chi^2=6,73$, $\Delta\chi^2/sd=1,122$, RMSEA=,031, CFI=,998, IFI=,99).

Yol analizi neticesinde değişkenler arasındaki tüm etkileri ortaya koymak mümkün olmaktadır. Bu çerçevede örgüt kültürünün ve örgütsel güç boyutlarının karar verme stillerini yordama gücü tespit edilmiş, analiz sonuçları Tablo 2'de belirtilmiştir.



Şekil 1. Başlangıç modeli

Yol analizinde modelde anlamlı olmayan etkiler çıkarılarak iyileştirmeler yapılmıştır. Yapısal eşitlik modeline ait anlamlı etkileri gösteren son model Şekil 2'de görülmektedir. Son modelin uyum değerlerinin uygun olduğu görülmektedir ($\chi^2=24,48$, $\Delta\chi^2/sd=0,907$, RMSEA=0, CFI=1,0, IFI=1,0).



Şekil 2. İyileştirilmiş son model ve regresyon katsayıları

Yol analizi neticesinde değişkenler arasındaki tüm etkiler tespit edilmiş, yapılan analiz ile, doğrudan etkilerin haricinde dolaylı etkiler de ortaya konmuştur. Bir değişkenin diğer değişken üzerindeki dolaylı etkisi bir aracı değişken üzerinden olmakta ve sonuçta bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından yordama şekli hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olunabilmektedir. Aynı zamanda bu dolaylı etkinin anlamlı ($p<0,05$) olması bir aracılık etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ortaya konmaya çalışılan değişkenlere ait doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2*Karar verme boyutları üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler*

	RKV			SKV			BKV			KKV			KeKV		
	Toplam	Doğrudan	Dolaylı	Toplam	Doğrudan	Dolaylı	Toplam	Doğrudan	Dolaylı	Toplam	Doğrudan	Dolaylı	Toplam	Doğrudan	Dolaylı
ÖK	0,169	0,174*	-0,005	0,217**	0,14**	0,077	0,308**	0,147*	0,161**	0,079***	-0,146	0,224***	0,066***	-0,111	0,177***
OD_G	-0,082	-0,082	-	0	0	-	-0,01	-0,01	-	0,197**	0,197**	-	0,261**	0,261**	-
ZOR_G	-0,01	-0,01	-	0,056	0,056	-	-0,099	-0,099	-	0,039	0,039	-	0,131	0,131	-
MES_G	0,218*	0,218*	-	0,039	0,039	-	0,304**	0,304**	-	-0,053	-0,053	-	0,02	0,02	-
KAR_G	-0,215	-0,215	-	0,039	0,039	-	0,09	0,09	-	0,17	0,17	-	0,075	0,075	-
UZ_G	0,135	0,135	-	0,066	0,066	-	0,202	0,202	-	0,158*	0,158*	-	-0,014	-0,014	-

*p<.1, **p<.01, ***p<.001

Doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler incelendiğinde, örgüt kültüründeki hiyerarşi algısının rasyonel karar verme stili üzerinde doğrudan, sezgisel karar verme stili üzerinde doğrudan, bağımlı karar verme stili üzerinde doğrudan ve dolaylı, kaçınan karar verme stili üzerinde dolaylı kendiliğinden-anlık karar verme stili üzerinde dolaylı anlamlı etkisi olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda ödüllendirme gücü algısının kaçınan karar verme ve kendiliğinden-anlık karar verme stili üzerinde doğrudan, meşru güç algısının rasyonel karar verme ve bağımlı karar verme stili üzerinde doğrudan, karizmatik güç algısının rasyonel karar verme stili üzerinde doğrudan, uzmanlık gücü algısının kaçınan karar verme stili üzerinde doğrudan anlamlı etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Örgüt kültürünün bağımlı, kaçınan ve kendiliğinden-anlık karar verme stilleri üzerindeki dolaylı anlamlı etkisi aynı zamanda güç algısının örgüt kültürüne aracılı yaptığını göstermektedir. Örgüt kültürünün kaçınan ve kendiliğinden-anlık karar verme stilleri üzerindeki etkisine ödüllendirme gücü, bağımlı karar verme stili üzerindeki etkisine ise meşru ve karizmatik güç aracılık etmektedir.

Araştırma hipotezleri bu bulgular ışığında değerlendirildiğinde; örgüt içerisinde algılanan güç ile bireylerin karar verme stilleri arasında ilişki olduğuna yönelik hipotez (H1) kısmen kabul, örgüt kültürü ile örgüt bireylerinin karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik hipotez (H2) kısmen kabul, hiyerarşik yapı arttıkça rasyonel karar verme eğiliminin artmasına yönelik hipotez (H3) ret, bireylerin karar verme stilleri ve örgüt kültürü algılamalarında güç algısının aracılık etkisi olduğuna yönelik hipotez (H4) kısmen kabul edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada bireylerin karar verme stillerinin içinde buldukları örgütün kültüründe hiyerarşi eğilimi ve örgüt içinde liderden algılanan güçten ne düzeyde etkilendiği araştırılmıştır. Aynı zamanda örgüt kültürü karar verme ilişkisinde algılanan gücün aracılık etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen hipotezlerin test edilmesi maksadıyla kamuda çalışan öğretmenlerden veri toplanmış ve bir örgüt formu olan okullarda çalışan öğretmenlerin karar

verme stilleri üzerindeki etkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Analiz seviyesi bireydir, grup ve örgütsel karar verme araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Öğretmenlerin karar verme stilleri üzerindeki etkilerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Öğretme eylemini bilişsel bir süreç olarak ele alan görüşün dayandığı temel kabul öğretmenlerin, karmaşık, belirsiz çevrede karar veren profesyonel çalışanlar olduğudur (Shavelson ve Stern, 1981). Okullarda hangi kişi ve grupların karar verme mekanizmaları kapsamında güç sahibi oldukları ile bu karar verme gücünün kaynağı eğitim araştırmalarının artan ilgi alanlarından (Ingersoll, 1996). Bununla birlikte, okul sistemindeki güç dağılımının önemli bir kavram olduğu bilinmesine karşın, bu kavram üzerinde uzlaşılan bir söylem bulunmadığı görülmektedir (Winther, Volk ve Shrock, 2002).

Güç kaynak bağlamında ele alındığında, işlerin yürütülmesi için sahip olunması gereken kaynaklara ulaşma ve bunları kullanma olarak tanımlanır. Bu anlamda, örgüt içerisinde karar veren her birey gücü elinde bulundurma ve karar verme eylemlerini aynı anda yerine getirir.

Örgüt içerisindeki güç farklılıklarından olan pozisyon gücü “örgüt içindeki pozisyon ya da role ilişkin oluşan, otoriteye bağlı bulunan ve pozisyonda bulunan kişiye ait olan güç” şeklinde tanımlanırken, güç ile örgütsel pozisyon arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla, örgütün hiyerarşik yapısı gücün oluşmasıyla ve kullanılmasını doğrudan etkileyen bir kavramdır.

Bir deyişe göre “bilgi güçtür”. Bilgiyi elde etme, onu kullanmak “bilgi edinme gücü” kavramıyla ilgilidir. Uzmanlık ve rasyonel karar verme kavramları bilgi ve verilere dayandığından, uzmanlık ve bilgiye dayalı güç ile yakın ilişkide olacağı öngörülmüştür.

Örgütün yapısı, iklimi, teknoloji kullanım seviyesi, performans değişkenleri öğretmenlerin güç kaynakları ile karar verme davranışı arasındaki ilişkide rol oynayabilecek değişkenlerdir (Lee, Dedrick ve Smith, 1991). Bu değişkenlerin de araştırılmasıyla alandaki bilgi birikiminin derinleşebileceği değerlendirilmiştir. Karar verme davranışlarını etkileyen değişkenler arasında okulun büyüklüğü, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları vardır (Ingersoll, 1996).

Weathersby ve Harkreader (1999), karar verme davranışları ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğretmenlerin yönetim kararlarına katılım derecesi ile başarı arasında pozitif ilişki tespit etmişlerdir.

Öğretmen kararları psikolojik, ekonomik ve sosyolojik olarak üç perspektiften incelenir (Ingersoll, 1996). Bu incelemenin kaynağı müfredatın uygulanması, kaynakların kullanımı, bilginin seçilmesi gibi alanlarda öğretmenlerin nasıl ve neden karar verdikleridir.

Bu tür farklı görüşlerin ortak noktası, öğretmenlerin sahip olduğu güç ve karar verme davranışları, okul için çok önemli olduğu, bunun yanında gücün kaynağının karar verme davranışının olumlu veya olumsuz mu etkilediği yönünde genel bir bulgunun olmadığıdır (Lee ve diğ., 1991).

Öğretmenlerin hiyerarşi algılarının ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Bu da okulların yönetiminde merkezi yapının etkisinin daha yüksek olduğu yönünde bir algı oluşturmaktadır.

Okulların hiyerarşik yapılarının ve merkezileşme derecelerinin okul performanslarına etkilerinin sorgulandığı araştırmalarda; adem-i merkezileşmenin okullarda düzensizliğe, verimsizliğe ve sonucunda performans düşüklüğüne neden olduğu belirtilmiştir. Bu bulguyla çelişen bir başka çalışmada ise, kararların delege edildiği, hiyerarşinin düşük, merkezileşmeden uzak okulların performanslarının daha yüksek olduğu bulgusu mevcuttur (Eggleston, 1979). Araştırmamızda okul performansı kapsam dışı olmasına rağmen bu konunun da okulların yapısı ve performansları kapsamında araştırılmasının uygun olacağı söylenebilir.

Öğretmenler karar verme stilleri kapsamında değerlendirilediğinde, rasyonel, sezgisel ve bağımlı karar verme puanlarının görece yüksek olduğu görölmüştür. Bu bulgu salt olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kararlarında somut verileri kullanarak analitik karar verme süreçlerini kullandıklarını, aynı zamanda analitik süreçlerden çıkarak kestirme yollara da başvurduklarını ve kararlarında çevresindeki kişilerin görüşlerini de önemsediklerini göstermektedir. Karar süreçlerindeki önemsenen bu kişiler hiyerarşik algılamanın bulgularıyla değerlendirildiğinde gücü elinde bulunduran yönetim olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularımızda hiyerarşi eğiliminin en fazla ilişkili olduğu güç kaynağı olarak meşru ve zorlayıcı güç görölmektedir. Bu da hiyerarşi algısı fazla olan öğretmenlerin gücün kaynağı olarak esasen örgüt yapısından kaynaklı meşru gücü ve zorlayıcı gücü kullandıkları görölmektedir. Okul yönetiminde güç kavramı, okul politikalarının uygulanması ve eğitim araştırmaları kapsamında olduğundan (Shen ve Xia, 2012) öğretmenlerin de okul politikalarının uygulanmasında ve araştırma faaliyetlerinde mevki ve yapıdan aldıkları meşru ve zorlayıcı gücü kullandıkları söylenebilir. Örgüt kùltürü olarak ele alınan hiyerarşi algısının fazla olduğu öğretmenlerde bağımlı karar verme stilini kullanma eğiliminin fazla olduğu görölmüştür. Hiyerarşi eğiliminin artmasının karar süreçlerinde farklı güçleri gözetme eğilimini arttıracadığından bu ilişkinin anlamlı olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan güç kavramı puanlarına bakıldığında ise; meşru ve zorlayıcı güç puanlarının görece yüksek olduğu görölmüştür. Dikkat çeken bir diğer bulgu ise, gücün kaynağı ne olursa olsun, öğretmenlerin bağımlı karar verme stilini kullandıklarıdır. Bu bulgu uluslararası araştırmalaradaki tartışmalarda yer alan “okulda hangi çalışanların ve hangi bölümlerin güce daha fazla sahip olduğu, kritik faaliyetlerde kararları kimlerin kontrol ettiği” tartışmasıyla ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Araştırma bulgusu da öğretmenlerin gücü elinde bulunduranları karar süreçlerinde önemsediiğini göstermektedir. Ulusal yazında bu alanda karşılaştırma yapacak yeterli araştırma bulunmadığı gibi, uluslararası yazındaki araştırma sonuçlarındaki bulgular da farklıdır. Okullarda güç kavramına odaklanan araştırmalarda iki konu öne çıkmıştır. Bunlar; bölümlerin okul yönetiminin kararlarına yaptığı etki derecesi, dolayısıyla kararları etkileme gücü, bir diğerisi ise, öğretmenlerin sınıflarındaki planlama ve öğretme yöntemlerine yönelik otonomisidir (Eggleston, 1979).

Sonuç olarak, araştırma kapsamındaki örneklem kümesinden elde edilen verilerin analizine göre, öğretmenler, hiyerarşi algılamaları arttıka meşru ve zorlayıcı güçleri kullanma eğilimlerinin arttığı, yine bu kapsamda, karar verirken başkalarının fikirlerini önemsediklerini görmekteyiz.

Örgüt kültürü ve güç algılamalarından, buradaki “başka”ları, hiyerarşik yapıda bulunan ve gücü elinde bulunduran kişi ve grupların olduğu söylenebilir.

Eğitimin planlanmasından öğretmen, öğrenci ilişkisine kadar etkili olan kültür, güç algısı ve karar süreçlerinin anlaşılması ve bu değişkenler arası ilişkinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu görülmüştür.

Ayrıca araştırma yönteminden de anlaşılacağı üzere nesnelcilik yaklaşımıyla yapılmıştır. Araştırma konusunda bilgi birikiminin fazla olmaması nedeniyle aynı değişkenlerle öznel bakış açısıyla keşfedici araştırmaların yapılması konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Anderson, C., & Galinsky, A. D. (2006). Power, optimism, and risk-taking. *European journal of social psychology*, 36(4), 511-536.
- Bacharach, S. B., & Bauer, S. C., & Shedd, JB (1988). *Conditions & resources of teaching: A special report*.
- Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How Schools Work*. Chicago: Univ.
- Barnard, C., & Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior. A study of decision-making processes in administrative organization*. Macmillan, New York.
- Bektaş, F., Çoğaltay, N., Karadağ, E., & Ay, Y. (2015). School Culture and academic achievement of students: A meta-analysis study. *The Anthropologist*, 21(3), 482-488.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (2013). *Örgütleri Yeniden Yapılandırma* (Çev. A. Aypay ve A. Tanrıöğen). *Ankara: Seçkin*.
- Bower, M. (1966). *The will to manage*. McGraw-Hill.
- Borko, H., & Shavelson, R. J. (1990). Teacher decision making. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 311-346.
- Böyükaslan, H. D., Özkara, B. ve Özdemir Ş. (2016). Kültürel Değerlerin Yöneticilerin Karar Verme Stiline Etkisi, *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi – Cilt:14 Sayı:3*, 64-84.
- Brett, J. M. (2000). Culture and negotiation. *International Journal of Psychology*, 35(2), 97-104.
- Brinol, P., Petty, R. E., Valle, C., Rucker, D. D., & Becerra, A. (2007). The effects of message recipients' power before and after persuasion: a self-validation analysis. *Journal of personality and social psychology*, 93(6), 1040.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Atf İndeksi*, 1-213.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). Diagnosing and changing organisational culture. *Reading: Addison-Wesley*.
- Chen, S., Lee-Chai, A. Y., & Bargh, J. A. (2001). Relationship orientation as a moderator of the effects of social power. *Journal of personality and social psychology*, 80(2), 173.
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. *Handbook of research on teaching*, 255-296.
- Cunningham, W. G., & Cordeiro, P. A. (2003). *Educational leadership: A problem-based approach*. Allyn & Bacon/Longman Publishing, a Pearson Education Company, 1760 Gould Street, Needham Heights, MA 02494. Web site: <http://www.abacon.com>.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative science quarterly*, 1-25.

- Conley, S. (1991). Chapter 6: Review of research on teacher participation in school decision making. *Review of research in education*, 17(1), 225-266.
- Conley, S. C., & Cooper, B. S. (1991). *The school as a work environment: Implications for reform*. Allyn & Bacon.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelemesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2).
- Danişman, A., & Özgen, H. (2003). Örgüt Kültürü Çalışmalarında Yöntem Tartışması: Niteliksel-Niceliksel Yöntem İkileminde Niceliksel Ölçümler ve Bir Ölçek Önerisi1. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(Ekim).
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Addison Wesley Publishing Company.
- Eggleston, J. (1979). *Teacher decision-making in the classroom: a collection of papers*. Routledge & Kegan Paul Books.
- Eisenhardt, K. M., & Zbaracki, M. J. (1992). Strategic decision making. *Strategic management journal*, 13, 17-17.
- Emerson, R. M. (1962). Power-dependence relations. *American sociological review*, 31-41.
- Englert, C. S., & Semmel, M. I. (1983). Spontaneous teacher decision making in interactive instructional contexts. *The Journal of Educational Research*, 77(2), 112-121.
- Erdem, F., & İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İİ BF Dergisi*, 1(1), 33-57.
- Fast, N. J., Sivanathan, N., Mayer, N. D., & Galinsky, A. D. (2012). Power and overconfident decision-making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117(2), 249-260.
- Feather, N. T. (2002). Values and value dilemmas in relation to judgments concerning outcomes of an industrial conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(4), 446-459.
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American psychologist*, 48(6), 621.
- Fiske, S. T., Morling, B., & Stevens, L. E. (1996). Controlling self and others: A theory of anxiety, mental control, and social control. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(2), 115-123.
- Firestone, W. A. (1984). The Study of Loose Coupling: Problems, Progress, and Prospects.
- Fischer, J., Fischer, P., Englich, B., Aydin, N., & Frey, D. (2011). Empower my decisions: The effects of power gestures on confirmatory information processing. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(6), 1146-1154.
- French, J. R., Raven, B., & Cartwright, D. (1959). The bases of social power. *Classics of organization theory*, 7, 311-320.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Harrison, R. (1972). Organization's character. *Business Review*.
- Hofstede, G. (1994). The business of international business is culture. *International business review*, 3(1), 1-14.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Ingersoll, R. M. (1996). Teachers' decision-making power and school conflict. *Sociology of Education*, 159-176.
- Judge, T. A., & Ferris, G. R. (1993). Social context of performance evaluation decisions. *Academy of management journal*, 36(1), 80-105.

- Kreuger, A., & Rawls, G. (1998). Connecting points: teacher decision-making about student data-collection technology. *Journal of Science Education and Technology*, 7(3), 279-283.
- Kuzborska, I. (2011). Teachers' decision-making processes when designing EAP reading materials in a Lithuanian university setting. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 223-237.
- Kopelman, S. (2009). The effect of culture and power on cooperation in commons dilemmas: Implications for global resource management. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 153-163.
- Kwantes, C. T., & Boglarsky, C. A. (2007). Perceptions of organizational culture, leadership effectiveness and personal effectiveness across six countries. *Journal of International management*, 13(2), 204-230.
- Lee, Valerie E., Robert F. Dedrick, and Julia B. Smith. (1991). The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficiency and Satisfaction." *Sociology of Education* 64:190-208.
- Lim, B. (1995). Examining the organizational culture and organizational performance link. *Leadership & Organization Development Journal*, 16(5), 16-21.
- Linenburg, F. C., & Ornstein, A. O. (2013). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.
- Locke, E. A., & Schweiger, D. M. (1979). Participation in decision-making: One more look. *Research in organizational behavior*, 1(10), 265-339.
- March, J. G. (1962). The business firm as a political coalition. *The Journal of politics*, 24(04), 662-678.
- Meydan, Cem H. (2010). *Örgüt Kültürü, Örgütsel Güç Ve Örgütsel Adalet Algılarının Bireyin İş Tatmini Ve Örgüte Bağlılığı Üzerine Etkisi : Kamuda Bir Araştırma*. Kara Harp Okulu. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Northrop, F. S. C. (1946). *The meeting of East and West: An inquiry concerning world understanding*. New York: Macmillan.
- Nutt, P. C. (1990). Strategic decisions made by top executives and middle managers with data and process dominant styles. *Journal of Management Studies*, 27(2), 173-194.
- Pearce, J. A., & Robinson, R. B. (1987). A measure of ceo social power in strategic decision-making. *Strategic Management Journal*, 8(3), 297-304.
- Perrow, C. (1986). Economic theories of organization. *Theory and society*, 15(1-2), 11-45.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations*. Harvard Business Press.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations* (Vol. 33). Marshfield, MA: Pitman.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1974). Organizational decision making as a political process: The case of a university budget. *Administrative Science Quarterly*, 135-151.
- Polat, M. ve Meydan, C. H. (2011). "Örgüt kültürü bağlamında güç eğilimi ve örgütsel bağlılık ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1): 153-170.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. V. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Salancik, G. R., & Pfeffer, J. (1974). The bases and use of power in organizational decision making: The case of a university. *Administrative Science Quarterly*, 453-473.
- Scott, W. R., & Meyer, J. W. (1984). Environmental Linkages and Organizational Complexity: *Public and Private Schools*.

- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and psychological measurement*, 55(5), 818-831.
- Sengupta, S. S., & Sinha, J. B. P. (2005). Perceived dimensions of societal and organizational cultures and their impact on managerial work behavior. *Journal of Management Research*, 5(3), 143.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of educational research*, 51(4), 455-498.
- Shen, J., ve Xia, J. (2012). The relationship between teachers' and principals' decision-making power: is it a win-win situation or a zero-sum game?. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 153-174.
- Silverman, D. (1971). *The theory of organisations: a sociological framework*. Basic Books,[1971.
- Smith, P. K., & Trope, Y. (2006). You focus on the forest when you're in charge of the trees: power priming and abstract information processing. *Journal of personality and social psychology*, 90(4), 578.
- Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27(1), 24-51.
- Thompson, J. W. (1966). *Selling: A behavioral science approach*. McGraw-Hill.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Nobel.
- Tyler, W. (2012). *School Organisation (rle edu L): A Sociological Perspective*. Routledge.
- Weathersby, J., & Harkreader, S. (1999). Staff Development and Student Achievement: Making the Connection.
- Weber, E. U., & Hsee, C. K. (2000). Culture and individual judgment and decision making. *Journal of Applied Psychology*, 49, 32-61.
- Weber, M. (1947). The theory of economic and social organization. *Trans. AM Henderson and Talcott Parsons*. New York: Oxford University Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1-19.
- Winther, A. A., Volk, T. L., & Shrock, S. A. (2002). Teacher decision making in the 1st year of implementing an issues-based environmental education program: A qualitative study. *The Journal of Environmental Education*, 33(3), 27-33.
- Wright, G. N., & Phillips, L. D. (1980). Cultural Variation In Probabilistic Thinking: Alternative Ways Of Dealing With Uncertainty. *International Journal of Psychology*, 15(1-4), 239-257.
- Yaşar O. (2016). Davranışsal Karar Verme, Düşünme Problem Çözme, *Detay Yayıncılık*, Ankara.

Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının DEMATEL ve Analitik Ağ Süreci Yöntemleri Kullanılarak Değerlendirilmesi

Evaluation of the Problems of Turkish Education System by Using DEMATEL and Analytic Network Process Methods

Ali ÖZDEMİR*
Meral TOPAL**

Öz

Araştırmanın amacı, Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının birbirini nasıl etkilediği, birbirinden nasıl etkilendiği ve önem derecelerine göre sıralamalarını tespit etmektir. Bu çalışma, konu ile ilgili uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda, Türk Eğitim Sisteminin sorunlarını, çok kriterli karar verme yöntemlerinden DEMATEL ve Analitik Ağ Süreci (AAS) yöntemleri ile ele alarak, sorunların önemi ve önceliğini tespit etmeye yönelik çok kriterli karar verme çalışmasıdır. Örneklem türü olarak, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında, İstanbul, Bursa ve Çanakkale illerinde çalışan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan okul müdür ve müdür yardımcıları, öğretim görevlileri, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve şube müdürlerinin yer aldığı 15 kişiden oluşan amaçlı örneklem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Açıklama Formu” ve kriterlerin ikili karşılaştırıldığı 8x8 ve 32x32 alt kriter matrisi olmak üzere iki matris bilgisayar ekranı olarak örnekleme ulaştırılmıştır. Kriterlerden Öğretmen Sorunları (K1), Yönetmel Sorunlar (K2) ve Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (K3)’ün eğitim sistemi açısından en önemli kriterler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt kriterlerden sırasıyla Öğretmenlik Mesleğinin Statü Algısı (ÖS3), Eğitim Yöneticiliğinin Meslektaşemesmesi (EYY1) ve Mesleki Gelişim ve Kariyer Sisteminin Yetersizliği (ÖYG3) kriterlerinin matris içerisinde önem arz ettiği sonucu elde edilmiştir. Bu kriterler üzerinde yapılacak iyileştirme çalışmalarının, matriste yer alan Türk Eğitim Sistemi sorunlarında toplam iyileşmenin tek bir kritere göre daha yüksek olacağı düşünülmüştür.

* Dr. Öğrt. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: aozdemir@marmara.edu.tr,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6089-1966>

** Öğretmen, Hasan Şadoğlu Ortaokulu, E-posta: meraltopl@gmail.com,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9642-0602>

Anahtar Kelimeler: Türk Eğitim Sistemi, Çok Kriterli Karar Verme, DEMATEL, Analitik Ağ Süreci

Abstract

The aim of the study is to determine how the problems of Turkish Education System affect each other, how they are affected by each other and their ranking according to their importance. This study is a multi-criteria decision making study in order to determine the importance and priority of the problems by considering the problems of Turkish Education System with DEMATEL and Analytical Network Process (ANP) methods. As a sample type, the sample group consisting of 15 school principals and deputy principals, lecturers, District Education Directors and branch managers who work in İstanbul, Bursa and Çanakkale provinces, who are volunteers to participate in the research, were used as sample. As a data collection tool, sampling was made as two matrix computer screens, 8x8 and 32x32 sub-criteria matrix in which the criteria were compared and the criteria were compared. It was concluded that the most important criteria for the education system are Teacher Problems (K1), Managerial Problems (K2), and Student-Related Problems (K3). In the sub-criteria, the status perception of the teaching profession (ÖS3), the lack of professionalism of the education management (EYY1) and the deficiency of the Professional Development and Career System (ÖYG3) were found to be important in the matrix. It is thought that improvement studies to be made on these criteria will be higher than the single criterion for the total improvement in the Turkish Education System problems in the matrix.

Keywords: Turkish Education System, Multi-Criteria Decision Making, DEMATEL, Analytic Network Process

Giriş

Türk Milli Eğitim Sisteminin günümüzdeki yapılanması, 3 Mart 1924'te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) yasal düzenlemesine bağlı olarak, eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı eliyle devlet kontrolüne alınmasına dayanmaktadır. Öğretim birliği ile birlikte tespit edilen, hedefleri gerçekleştirmek üzere, yapılacak olan eğitimsel faaliyetleri organize etmek için çıkarılan kanunlar, günümüze kadar yenileri eklenerek veya güncellenerek Türk Eğitim Sistemine yön vermeye devam etmiştir (Başdemir, 2012). Ek olarak çıkarılan veya güncellenen kanunların çoğunluğunun, gelişen yenilikler ve olaylar karşısında yetersiz kaldığı düşünülmektedir (Özyılmaz, 2017).

1990'lı ve 2000'li yıllar süresince Türk eğitim sisteminin iyileştirilmesine ve güncelleştirilmesine yönelik çok sayıda çalışma, araştırma ve reform yapılmıştır. Düzenli olarak eğitim raporları ve araştırma sonuçları ortaya konmuş ve bunların doğrultusunda çözümler ve çözüm önerileri üretilmiştir. Bu çerçevede okullaşma oranlarının artırılması, kız çocuklarının özellikle doğu illerinde okula devamının sağlanması, sınıf mevcutlarının azaltılması, tekli - normal eğitime tüm okullarda dönülmesi, öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azaltılması, okulların teknolojik ve fiziksel altyapılarının geliştirilmesi, müfredat ve öğretim yöntemleri yenileme konusunda önemli ve dikkate değer çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmaların her birinin genel ve temel amaçlarına bakıldığında, eğitim sisteminin kalitesinin arttırmak olduğu görülmektedir. Buna rağmen gerek ulusal düzeyde uygulanan sınav sonuçları gerekse de uluslararası düzeyde

elde edilen sonuçlar, Türk Eğitim Sisteminin başarı performansının sorunlu olduğu ve mevcut sistemin mezunlarına yeterli bilgi ve becerileri kazandıramadığını göstermektedir (Onuncu Kalkınma Planı, 2014-2018).

Sistemin sıkıntıları üzerine çok sayıda araştırma ve çalışma yapılmış olup, ilgili alan yazına bakıldığında, Türk Eğitim Sisteminin; eğitim politikasından kaynaklanan, öğretmen niteliklerinden kaynaklanan, öğrenci niteliklerinden kaynaklanan (Babadağ ve Sarıbaş, 2015), sistemin yapısal sorunları (Başdemir, 2012), eğitimde vizyon ve misyon eksikliği, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atama sorunu (Bayar ve Kösterelioğlu, 2014), okulun finans ve materyal imkanları, sınıf mevcutları (Şahan ve Yeşil, 2015), okullaşma oranı azlığı, arzın talebi karşılama yetersizliği (Sarıçay, 2015), eşitsizlik, yöneltme ve mesleki yönlendirme sorunu (Er, 2015), yapısal sorunlar (Başdemir, 2012), Avrupa Birliğinin Türk Eğitim Sistemine olumsuz etkileri (Çıray, Özüdoğru ve Sağlam, 2011), okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar (Demirtaş, Özer ve Üstüner, 2007) gibi birçok sorununun bulunduğu ifade edilmiştir. Çalışmaların sonucunda, eğitim sistemimizde reform yapılması gerektiği giderek daha da ağır basmıştır. Gerek Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, gerekse siyasi, sosyal ve ekonomik kuruluşlar tarafından bu yönde ciddi araştırmaların yapılmaya çalışıldığına ve çeşitli kapsamı olan raporların hazırlandığına şahit olunmaktadır. Buna son örnek olarak, 2018 yılı Ekim ayı içerisinde açıklanan “2023 Eğitimde Vizyon” raporu gösterilebilmektedir. Çalışmanın içeriğine bakıldığında eğitimi birçok açıdan derinlemesine ele aldığı ve sorun olarak görülen durum ve bölümler için proje ve çalışmaların yürütülmesi gerekliliği öngörülmektedir.

Yurtdışı çalışmalarına bakıldığında, yenilikçiliğin uygulanmasının önemi üzerine yapılan araştırmada pedagojik teknoloji ve süreç incelenmiştir (Aminova, 2018), bir diğerinde öğrencilerin kültürler arası yetkinliği üzerine yapılan araştırmada, yükseköğretimde kurumsal uluslararasılaşma üzerinde durulmuştur (Lihe, 2018). Başka bir çalışmada okullarda gözlem ve görüşme yapılarak iyi bir yönetim sisteminin iyi bir eğitim sistemi geliştirmeye etkisi incelenmiştir (Supriati, 2018). Yüksek lisans eğitimin sosyal ilerleme açısından öneminin incelendiği araştırmada, lisansüstü eğitime teşvikin önemi ifade edilmiştir (Xiaoyuan, 2018).

Bu araştırmada Türk Eğitim Sistemi sorunlarının tespiti ve bu sorunların birbirlerini etkileme-etkilenme durumlarını, çok kriterli karar verme yöntemlerinden DEMATEL (Decision Making Trial and Evaluation Laboratory) ve AAS (Analitik Ağ Süreci) yöntemleriyle ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda alan yazına bakıldığında çok kriterli karar verme yöntemlerinden DEMATEL'in dış kaynak seçimi; otel işletmesi örneği (Karaoğlu, 2016), esnek üretim sistemlerine etki eden faktörlerin tespitinde bulanık DEMATEL'in (Ada, Aksoy ve Kazançoğlu, 2011), kablo sektöründe tedarikçi seçiminde (Ar, Gökşen ve Tuncer, 2015), performans değerlendirmesinde (Işık, Karaatlı, Ömürbek ve Yılmaz, 2016), sürdürülebilir tedarikçi zinciri yönetiminde (Bozat, Çayır ve Uçal, 2017) ve yeniliği engelleyen finansal faktörlerin değerlendirilmesinde (Ar, Baki ve Sevim, 2011) kullanıldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde AAS yönteminin, tedarikçi seçim kararında (Çakın, 2013), lisansüstü öğrenimde ders seçiminde (Ersöz, Kabak ve Yılmaz, 2011), yenilenebilir enerji yatırım alternatiflerinin değerlendirilmesinde (Eren, Özcan ve Ünlüsoy,

2017) kullanıldığı gözlemlenmiştir. Alan yazında DEMATEL ve AAS yöntemlerinin bir arada kullanıldığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ile ilgili alanyazın taramalarında sorunların tespiti ve çözüm önerileri ile ilgili birçok araştırma ve çalışmaya rastlanmıştır (Akdemir, 2013; Akyüz, 2012; Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Babadağ ve Sarıbaş, 2015; Başdemir, 2012; Bayar ve Kösterelioğlu, 2014; Çıray, Özüdoğru ve Sağlam, 2011; Demirtaş, Özer ve Üstüner, 2007; Er, 2015; Gültekin, 2006; Öntaş, 2012; Özyılmaz, 2017; Sarıçay, 2015; Şahan ve Yeşil, 2015; Yıldırım, Yıldırım ve Saklan, 2016; Yılmaz, 2017) Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarını, önem derecelerini, birbirlerini etkileme ve etkilenme durumlarını rasyonel olarak ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türk Eğitim Sistemi ve sorunları üzerine yapılmış çalışmalar ile ilgili literatür taraması ile sorunların tespiti ve bu tespit edilen sorunların çokkriterli karar verme yöntemlerinden DEMATEL ve AAS yöntemlerinin kullanılarak etkileme – etkilenme durumlarının ve öncelik değerlerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda “Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının literatür taraması sonucu neler olduğu, sorunların birbirini nasıl etkilediği, birbirinden nasıl etkilendiği ve önem derecelerine göre sıralamanın nasıl olduğu?” sorularına cevap aranmıştır.

Bu çalışmada literatür taraması ve konu ile ilgili yetkinliği olan ya da akademik araştırmalar yapan kişilerden görüş alınarak Türk Eğitim Sisteminin sorunları belirlenmiştir. Bu süreç sonrasında belirlenen sorunların birbirlerine göre öncelikleri ve birbirlerini etkileme durumları uzman görüşü alınarak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, çok kriterli karar verme yöntemlerinden DEMATEL ve AAS yöntemleri kullanılarak, sorunların önemlerini, birbirleri ile ilişkilerini, etkileme ve etkilenme durumlarını ortaya koymaktadır. Böylelikle diğer sorunları etkileme gücü yüksek olan sorunun iyileştirilmesi veya mümkünse ortadan kaldırılması sayesinde mevcut durumda toplam iyileşme söz konusu olabilecektir (Saaty, 1996). Bu çalışma sayısal veriler ve sonuçlar ile Türk Eğitim Sistemi sorunlarının önemlerinin ve etki durumlarının ortaya konulması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının birbirini nasıl etkilediği, birbirinden nasıl etkilendiği ve önem derecelerine göre sıralamalarını tespit etmektir. Buna bağlı olarak, konu ile ilgili uzman kişilerin, Türk Eğitim Sisteminin sorunları ile ilgili görüşlerinin neler olduğunu ve bu sorunların, kendisi dışındaki sorunlar tarafından etkilenen sorun mu, yoksa diğer sorunları etkileyen sorun mu olduğunu tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Türk Eğitim Sisteminin sorunlarında diğer sorunlardan etkilenen sorunlar nelerdir?
- Türk Eğitim Sisteminin sorunlarında diğer sorunları etkileyen sorunlar nelerdir?
- En çok hangi ana ve alt kriterlerinde etkileyen ve etkilenen sorunlar en önemli rolü oynamaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, konu ile ilgili uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda, Türk Eğitim Sisteminin sorunlarını, çok kriterli karar verme yöntemlerinden DEMATEL ve AAS yöntemleri ile ele alarak, sorunlar arasındaki ilişkinin gücü, seviyesi, önemi ve önceliğini sayısal değerlerle tespit etmeye yönelik birçok kriterli karar verme çalışmasıdır. Çok kriterli karar verme yöntemleri, birden fazla veya çok sayıda kriterin optimize edildiği ve en iyi alternatifin seçildiği karar verme yöntemleridir (Saaty, 1999).

DEMATEL yöntemi, kriterler arasındaki nedensel ilişkilerin edilebilmesi amacıyla geliştirmiş olan bir çok kriterli karar verme yöntemidir. Yöntem sayesinde, tüm kriterlerin önemleri ve öncelikleri tespit edilebilmektedir. Ayrıca, kriterlerin, kendisi dışındaki kriterler tarafından etkilenen kriter mi yoksa diğer kriterleri etkileyen kriter mi olduğu da belirlenmektedir. Bu sayede, etkileme gücü yüksek olan bir kriterin iyileştirilmesi, mevcut etkileri oranında, diğer kriterler de otomatik olarak iyileşmeye neden olacağından dolayı toplam iyileşme tek bir kritere göre çok daha yüksek olacaktır (Gabus ve Fontela, 1972).

Çalışmada DEMATEL ile birlikte kullanılacak olan bir diğer çok kriterli karar verme yöntemi AAS'dir.

AAS yöntemi, özellikle, karmaşık ve kriterler arasında etkiler ve ilişkiler bulunan problemlerin daha küçük parçalar haline dönüştürülerek çözülmesi temeline dayanan birçok kriterli karar verme yöntemidir. Yöntem genel olarak, belirli kümeler altında belirlenmiş olan kriterlerin ve kriter kümelerinin birbirleri arasındaki bağımlılık ve etki ilişkilerini inceler. Kriterlerin, birbirleri üzerindeki etki dereceleri karşılaştırılarak bunun sonucunda da önemlerinin derecelendirilmesi hedeflenmektedir (Saaty, 1996).

Araştırmada, literatür taraması sonucu Türk Eğitim Sisteminin sorunları ile ilgili kriterler ve bu kriterlerin alt kriterleri havuzu oluşturulmuştur. İstanbul ilindeki İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve şube müdürleri ile resmi okullarda çalışan müdür ve müdür yardımcılarında uzman görüşü alınarak kriterler netleştirilerek son haline getirilmiştir. Toplamda 35 uzman kişi ile görüşülerek, alt kriterler önem düzeylerine göre sıralanmıştır. Uzman görüşü alınan 35 kişi 2 İlçe Milli Eğitim Müdürü, 5 Şube Müdürü, 2 Maarif Müfettişi, 2 Akademik Personel, 10 okul müdürü, 14 müdür yardımcısından oluşmaktadır.

Örneklem / Çalışma grubu

Çok kriterli karar verme yöntemlerinden DEMATEL ve AAS yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunda, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında gerek İstanbul ilinde gerekse Bursa, Çanakkale gibi farklı illerde çalışan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan okul müdür ve müdür yardımcıları, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve gönüllü olan şube müdürleri, Türk Eğitim Sisteminin Sorunları Ölçeğinin uygulanmasında uzman görüşü belirtmek için yer

almışlardır. Açıklama formu ile birlikte sunulan ikili karşılaştırma matrisleri toplam 15 kişiye uygulanmıştır. Grubun % 6,67'si ilçe milli eğitim müdürü, %13,33'ü şube müdürü, %13,33'ü öğretim görevlisi, %26,67'si okul müdürü ve % 40'ı müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kare matrisler şeklindeki tablolardan oluşan “Türk Eğitim Sistemi Sorunlarını Değerlendirme Görüşme Formu” kullanılmıştır. Delphi tekniği ile elde edilen uzman görüşlerine göre kriterler netleştirilerek görüşme formları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda kriterlerin ikili karşılaştırıldığı 8x8 kriter matrisi ve 32x32 alt kriter matrisi olmak üzere iki matris oluşturulmuştur. Tablo 1’de yer alan DEMATEL İkili Karşılaştırma Ölçeği kullanılarak görüşme yapılmıştır. Ek’te yapılan görüşmelerden elde edilen matrislerden biri örnek olarak verilmiştir.

Verilerin toplanması

Veri toplama sürecinde Türkiye genelinde, gönüllü, ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürleri, resmi okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretim görevlilerine ile gerek yüz yüze görüşülerek gerekse de internet aracılığıyla ulaşılarak “Türk Eğitim Sistemi Sorunlarını Değerlendirme Görüşme Formu” dijital sistem üzerinden kullanılmıştır. Karar vericilerin Tablo 1’de belirtilen DEMATEL ikili karşılaştırma ölçeğine uygun şekilde değerlendirme yapmaları sağlanmıştır.

Tablo I

DEMATEL İkili Karşılaştırma Ölçeği

Sayısal Değeri	Etki Derecesi
0	Etki Yok
1	Düşük Derecede Etkili
2	Orta Derecede Etkili
3	Yüksek Derecede Etkili
4	Çok Yüksek Derecede Etkili

Karar verici grubunun ortak kararını oluştururken bireysel önceliklerin birleştirilmesi yolu izlenerek matris elemanlarının aritmetik ortalamaları alınmıştır (Önder ve Yıldırım, 2018, s. 37). Böylelikle direk ilişki matrisleri oluşturulmuştur.

Verilerin analizi

Araştırmada karar vericiler ile gerek yüz yüze görüşerek gerekse internet aracılığıyla “Türk Eğitim Sistemi Sorunlarını Değerlendirme Görüşme Formu” ile elde edilen veriler DEMATEL ve AAS çok kriterli karar verme yöntemlerinin takip edilecek adımlarına göre değerlendirilmiştir.

DEMATEL yönteminin çözümünde takip edilen adımlar;

Adım 1: Problemin tanımlanması: Kriterlerin düzgün bir şekilde çıkarılması ve eksik yada atlanan bir noktanın olmaması açısından önemlidir (Çelikkbilek, 2018, s. 6).

Adım 2: Kriterlerin belirlenmesi: Problemin çözümünde gerekli olan tüm kriterlerin eksiksiz bir şekilde tespit edilmesi aşamasıdır (Çelikkbilek, 2018; Gabus ve Fontela, 1972). Literatür taraması veya uzman görüşü olarak kriterler tespit edilebilmektedir.

Adım 3: Direk ilişki matrisinin oluşturulması: Karar vericiler tarafından, kriterler arası ilişkilerin değerlendirilmesi, Tablo 1'de verilmiş olan etki ölçeği kullanılarak ikili karşılaştırmalar yoluyla gerçekleştirilir (Çelikkbilek, 2018, s. 7). Grup kararlarından matris elemanlarının aritmetik ortalaması alınarak direk ilişki matrisi oluşturulur.

Adım 4: Direk ilişki matrisinin normalizasyonu: Direk ilişki matrisinin satır ve sütun elemanları tek tek toplanarak bu toplam değerlerinin en büyüğü tespit edilir. Sonrasında matrisin tüm elemanları bu en büyük toplam değere bölünerek normalize direk ilişki matrisi (ND) elde edilir (Çelikkbilek, 2018; Gabus ve Fontela, 1972).

Adım 5: Toplam ilişki matrisinin oluşturulması: Bir önceki adımda elde edilen normalize direk ilişki matrisi öncelikle birim matristen çıkarılır. Yapılan çıkarma işlemi sonucunda elde edilen matrisin tersi alınır ve bulunan matris normalize matrisle çarpılarak toplam ilişki matrisi oluşturulur.

$T=ND(I - ND)^{-1}$ denklemleri kullanılarak işlemler yapılır (Çelikkbilek, 2018, s. 8).

Adım 6: Kriterler arası ilişkilerin tespit edilmesi: Hangi kriterlerin diğerlerinden daha çok etkilenen kriter olduğu ve hangi kriterlerin diğerlerini daha çok etkileyen kriter olduğunu tespit etmek için toplam ilişki matrisinin satır ve sütun toplamları alınır. Elde edilen c ve r vektörlerinin toplamı kriterlerin önemlerini belirlemeye, farkı ise kriterlerin etki durumlarını tespit etmek için kullanılır. Eğer bir kriter için $(d - r) < 0$ ise diğer kriterler tarafından etkilenmekte olan, eğer $(d - r) > 0$ ise, diğer kriterler üzerinde etkisi olan kriter anlamına gelmektedir (Çelikkbilek, 2018; Gabus ve Fontela, 1972).

Adım 7: Ağ yapısının oluşturulması: Bu adımda karar vericiler tarafından veya toplam ilişki matrisinin elemanlarının ortalaması alınarak bir eşik değeri tespit edilir. Matriste eşik değerine eşit veya üzerinde olan elemanlar belirlenerek, sonuçlar yorumlanırken, satır elemanlarının, sütun elemanlarının üzerinde etkisi olduğu söylenir (Çelikkbilek, 2018; Gabus ve Fontela, 1972).

Aynı DEMATEL yönteminde olduğu gibi AAS yönteminin çözümünde de takip edilecek adımlar bulunmaktadır.

AAS yönteminin çözümünde takip edilen adımlar;

Adım 1: Problemin tanımlanması: Her problemde olduğu gibi AAS yönteminde de ilk aşama problemin tespit edildikten sonra net bir şekilde tanımlanmasıdır (Çelikkbilek, 2018, s. 122). Bu çalışmada DEMATEL yöntemi için tespit edilen problem AAS yöntemi için de kullanılacaktır.

Adım 2: Kriterlerin belirlenmesi: Bu aşamada, ilişkilerin en doğru şekilde incelenmesi ve tespit edilmesi için, problemin çözümünde gerekli olan tüm kriterlerin ve kriter kümelerinin

eksiksiz bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir (Çelikkbilek, 2018; Saaty, 1996). Bu araştırma için literatür taraması ile elde edilen havuzdan uzman görüşüne göre netleştirilen kriterler ve alt kriterler kullanılmıştır.

Adım 3: Kriterler/kriter kümeleri arası ağ yapısının tespit edilmesi: Bu adımda tespit edilecek ağ yapısı, DEMATEL yöntemi vasıtasıyla analizler gerçekleştirilerek tespit edilebilir (Çelikkbilek, 2018; Saaty, 1996). Bu çalışmada da DEMATEL yöntemiyle tespit edilmiş olan ağ yapısı üzerine devam edilerek işlemler gerçekleştirilmiştir.

Adım 4: İkili karşılaştırmaların gerçekleştirilmesi: AAS yönteminde ikili karşılaştırmalar yapılırken Saaty tarafından tanıtılmış olan 9’lu önem ölçeği kullanılır.

Tablo 2

Saaty – 9’lu Önem Ölçeği

Önem Derecesi	Tanım	Açıklama
1	Eşit Derecede Önemli	Her iki faktör aynı öneme sahiptir.
3	Orta Derecede Önemli	Tecrübe ve yargılara göre bir faktör diğerine göre biraz daha önemlidir.
5	Kuvvetli Derecede Önemli	Bir faktör diğerinden kuvvetle daha önemlidir.
7	Çok Kuvvetli Derecede Önemli	Bir faktör diğerine göre yüksek derecede kuvvetle önemlidir.
9	Mutlak Derecede Önemli	Faktörlerden biri diğerine göre çok yüksek derecede önemlidir.
2, 4, 6, 8	Ara Değerleri Temsil Etmektedir	İki faktör arasındaki tercihte yukarıdaki açıklamalarda bulunan derecelerin ara değerleridir.
Karşılıklı Değerler	i,j ile karşılaştırılırken bir değer (x) atanmış ise; j,i ile karşılaştırılırken atanacak değer (1/x) olacaktır.	

Adım 5: İkili karşılaştırma matrislerinin normalizasyonu: Her bir sütunun toplamı ayrı ayrı alınarak sütunların elemanları bu toplam değerlere bölünerek normalize edilmiş matris elde edilir.

Adım 6: Öncelik vektörünün hesaplanması: Her bir satır ayrı ayrı toplanıp aritmetik ortalamaları alınarak öncelikler vektörü elde edilir.

Adım 7: Tutarlılık testleri: Sübjektif algıların tutarlılığını ve göreceli ağırlıkların doğruluğunu sağlamak için Tutarlılık İndeksi (CI) ve Tutarlılık Oranı (CR) olmak üzere iki katsayı kullanılmaktadır (Önder ve

Yıldırım, 2018, s. 25).

$$CI = \frac{(\lambda_{maks} - n)}{(n - 1)}$$
 formülü kullanılmaktadır. “n” eleman sayılarını göstermektedir.

$$CR = \frac{CI}{RI}$$
 formülü kullanılarak hesaplanır. RI “Rastgele Değer İndeksi”ni temsil etmektedir.

Tablo 3*Rastgele Değer İndeksi (Önder ve Yıldırım, 2018, s. 26)*

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rastgele Değer İndeksi	0	0	0,52	0,89	1,11	1,25	1,35	1,40	1,45	1,49

Burada yapılan hesaplamalar sonucunda hem Tutarlılık İndeksinin (CI) hem de Tutarlılık Oranının (CR), 0,1'in altında olması beklenir.

Adım 8: Süpermatrisin oluşturulması: Her bir kriter için hesaplanmış olan öncelik vektörlerinin birleştirilmesi vasıtasıyla Süpermatris oluşturulur. n adet kriterden oluşan bir problem için bu matrisin boyutu n x n olmaktadır (Çelikkbilek, 2018; Saaty ve Vargas, 2013).

Adım 9: Global ağırlıkların hesaplanması: Süpermatrisin oluşturulmasından sonra, kendisiyle sonsuz defa çarpımı yapıldığında global ağırlıklar elde edilir. Global ağırlıklar, o kriter setinin problem içerisindeki öncelik vektörü, önem ağırlıklarıdır (Saary ve Vargas, 2013).

Bu çalışmada Tablo 1'de yer alan, DEMATEL İkili Karşılaştırma Ölçeği kullanılarak ikili karşılaştırma matrisleri oluşturulmuştur. DEMATEL analizlerinin ardından Super Decisions paket programı kullanılarak ağ yapısı oluşturulmuş ve süpermatris, ağırlıklandırılmış süpermatris ve limit matris elde edilmiştir.

Bulgular

Türk Eğitim Sistemi çeşitli güncellemelere, farklı planlamalara, yönetmelik ve mevzuat değişikliklerine, müfredat yeniliklerine uğramış olmasına rağmen, genel bir yargı olarak hala tam anlamıyla beklentileri karşılayamamaktadır. Etkileme gücü yüksek olan sorunun tespitinin ardından mümkünse iyileştirilmesi veya ortadan kaldırılması sayesinde mevcut durumda toplam iyileşme söz konusu olabilmesi açısından önemlidir.

Adım 1: Problemin tanımlanması: Türk Eğitim Sisteminin sorunlarından etkileyen – etkilenen ve önem derecesi yüksek olan kriterlerin belirlenmesi.

Adım 2: Kriterlerin belirlenmesi: Literatür taraması ve uzman görüşü sonucu Türk Eğitim Sistemine ait ve sorun olduğu belirtilen toplam 8 kriter bulunmuştur. “Yükseköğretimde planlama ve programlama” kriteri Delphi Tekniği ile alınan uzman görüşleri sonucu ortalamasının üzerinde 2 adet alt kriter içerdiğinden 8 kriterin içine ve değerlendirmeye alınmamıştır. Kriterlere ait matriste eleman sayısı n ise nxn matris için n>2 olmalıdır (Önder ve Yıldırım, 2018; Gabus ve Fontela, 1972).

Kriterler ifade edilirken birçok yerde işlem kolaylığı açısından aşağıdaki şekilde kodlar kullanılmıştır.

Çizelge I*Çalışmada Yer Alan Kriterler ve Alt Kriterler*

KRİTERLER	ALT KRİTERLER
K1: Öğretmen sorunları	ÖS1: Öğretmenlere sunulan sosyal imkânların yetersizliği
	ÖS2: Öğretmenlerin istihdamı, atanması ve yer değiştirmesinde yaşanan sorunlar
	ÖS3: Öğretmenlik mesleğinin statü algısı
K2: Yönetimsel sorunlar	YS1: Yöneticiler üzerindeki iş yükü fazlalığı
	YS2: Yönetim sürecinde yaşanan iletişimsel sorunlar
	YS3: Yönetimsel planlama ve uygulamadaki sıkıntılar
K3: Öğrenci kaynaklı sorunlar	ÖKS1: Öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyon düşüklüğü
	ÖKS2: Öğrenciler için ders dışı etkinliklerin kısıtlılığı
	ÖKS3: Öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili tüm paydaşları barındıran okul modelinin olmaması
	ÖKS4: Ailelerin eğitim sistemine karşı inançları
	ÖKS5: Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı bütünlük bir anlayışın olmaması
K4: Finansman	ÖKS6: Öğrenci devamsızlıkları
	F1: Maaş ve ek ücretlerin yetersizliği
	F2: Eğitime ayrılan bütçenin yetersiz gelmesi
	F3: Okullarda gelişim için kullanılacak bütçelerin olmaması
K5: Öğretmen yetiştirme ve geliştirme programları	F4: Okullardaki kadrolu yardımcı personel yetersizliği
	ÖYG1: Öğretmen yetiştirme programlarına ait kalite standartlarının olmaması
	ÖYG2: Öğretmenlerin destek alabilecekleri Pedagojik Danışma Servislerinin olmayışı
K6: Eğitim yöneticisi yetiştirilmesi ve meslekleşememe	ÖYG3: Mesleki gelişim ve kariyer sisteminin yetersizliği
	EYY1: Eğitim yöneticiliğinin meslekleşememesi
	EYY2: Etkili eğitim yöneticileri ve liderlerinin yetiştirilmesine yönelik politikaların yetersizliği
K7: Eğitimde planlama ve programlar	EYY3: Yönetim ve yöneticiliğin bir amaç haline gelmesi
	EPP1: Gelir düzeyi düşük ailelerin okul öncesine erişim sorunu
	EPP2: Eğitimde bölgesel farklılık bulunması
	EPP3: Orantısız dağılan eğitim yükü ve nüfus baskısı
	EPP4: Öğrenci öğretmen sayıları oranının dengesizliği
	EPP5: Sürekliliği sağlanan eğitimsel ve teknolojik programlarının oluşturulamamış olması
K8: Suriyeli göçmen öğrenciler	EPP6: Türkiye'nin uluslararası araştırmalardaki performans düşüklüğü
	SG1: Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenlerin okuma yazma ve eğitim problemleri
	SG2: Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenlerin psikolojik travmalarının eğitimlerine olumsuz etkileri
	SG3: Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenler için yerelde bazı devlet yetkililerinin ve idarecilerinin isteksizliği
	SG4: Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenler ekonomik sıkıntılarının eğitime devamlarına olumsuz etkileri

Adım 3: Direkt ilişki matrisinin oluşturulması: Direkt ilişki matrisinin oluşturulmasında Tablo 1'de verilmiş olan DEMATEL yöntemi için kullanılan ikili karşılaştırma ölçeği kullanılmıştır. Konu ile ilgili yetkinliği olan ve akademik çalışmalar yapan 15 kişiye ulaşılmıştır. Bu kişilerin birçoğunun İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinden görev yapıyor olmasının yanında

tek bir il ile sınırlı kalmamak amacıyla mümkün çerçevede farklı illerden uzman kişilerle de görüşülmüştür. Matrisin uzman kişiler tarafında doldurulması bilgisayar ortamında gerçekleşmiştir. İkili karşılaştırmalar yoluyla, uzman kişiler tarafından doldurulan 15 matrisin değerlerinin aritmetik ortalaması alınarak direk ilişki matrisi oluşturulmuştur. Kriterlere ait direk ilişki matrisi Tablo 4'te yer almaktadır. APA stiline göre sayısal değerlerin tamamı, virgülden sonra iki basamak duyarlılıkta alınmıştır.

Tablo 4*Kriterlere Ait Direk İlişki Matrisi*

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
K1	0,00	2,00	1,93	1,87	1,93	2,07	1,80	1,33
K2	2,20	0,00	2,27	2,20	2,00	2,20	1,47	1,20
K3	2,27	1,93	0,00	2,13	2,00	1,67	1,47	1,47
K4	2,33	2,20	2,13	0,00	2,33	2,07	1,6	1,27
K5	2,33	2,27	2,27	1,93	0,00	2,13	2,00	1,13
K6	2,07	1,80	1,93	1,80	1,67	0,00	1,67	1,33
K7	2,13	2,00	1,93	1,67	1,67	1,73	0,00	1,13
K8	1,80	1,87	2,00	1,80	1,47	1,20	1,07	0,00

Adım 4: Direk ilişki matrisinin normalizasyonu: Direk ilişki matrisinin satır ve sütun toplamlarına bakıldığında elde edilen en büyük değerın sütun toplamlarından 15,13 olduğu görülmüştür. Normalize matrisi elde etmek için, direk ilişki matrisinin tüm elemanları $x=15,13$ değerine bölünür. Bölme işlemi sonucu elde edilen normalize direk ilişki matrisi Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5*Kriterlere Ait Normalize Matris*

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
K1	0,00	0,13	0,13	0,12	0,13	0,14	0,12	0,09
K2	0,15	0,00	0,15	0,15	0,13	0,15	0,10	0,08
K3	0,15	0,13	0,00	0,14	0,13	0,11	0,10	0,10
K4	0,15	0,15	0,14	0,00	0,15	0,14	0,11	0,08
K5	0,15	0,15	0,15	0,13	0,00	0,14	0,13	0,07
K6	0,14	0,12	0,13	0,12	0,11	0,00	0,11	0,09
K7	0,14	0,13	0,13	0,11	0,11	0,11	0,00	0,07
K8	0,12	0,12	0,13	0,12	0,10	0,08	0,07	0,00

Adım 5: Toplam ilişki matrisini oluşturulması: Tablo 5'te elde edilmiş olan normalize direk ilişki matrisi ilk olarak birim matristen çıkarılır. Elde edilen matrisin tersi alınarak, normalize direk ilişki matrisi ile çarpılır. Bu işlemler sonucunda oluşan matris toplam ilişki matrisidir. Elde edilen toplam ilişki matrisi Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6*Kriterlere Ait Toplam İlişki Matrisi*

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
K1	0,51	0,58	0,59	0,55	0,54	0,55	0,47	0,38
K2	0,65	0,50	0,63	0,59	0,57	0,58	0,47	0,39
K3	0,63	0,58	0,49	0,57	0,55	0,53	0,46	0,39
K4	0,67	0,63	0,63	0,49	0,59	0,58	0,49	0,40
K5	0,67	0,64	0,64	0,59	0,48	0,59	0,51	0,39
K6	0,60	0,56	0,57	0,53	0,52	0,43	0,45	0,37
K7	0,60	0,56	0,57	0,53	0,51	0,52	0,36	0,36
K8	0,54	0,52	0,53	0,49	0,47	0,45	0,39	0,27

Adım 6: Kriter arası ilişkilerin tespit edilmesi: Toplam ilişki matrisinin elde edilmesinin ardından satır ve sütun toplamları hesaplanmış olup Tablo 7'de değerler belirtilmiştir. Ayrıca kriterlerin önem derecesini gösteren satır ve sütunların toplamı ($d+r$) değerleri hesaplanmıştır. Satır toplamlarından sütun toplamları çıkarılarak ($d-r$) etki durumları tespit edilmiştir. Bu durumda ($d-r$)>0 ise diğer kriterler üzerinde etkisi olduğu, ($d-r$)<0 ise diğer kriterler tarafından etkilenmekte olduğu tespiti elde edilmektedir.

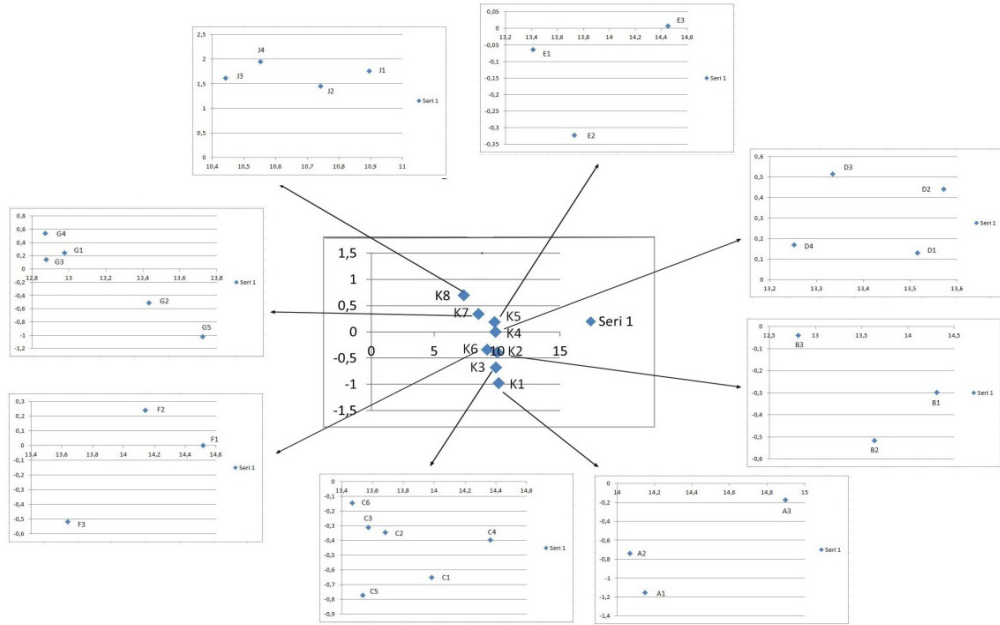
Tablo 7*Türk Eğitim Sistemi Sorunlarına Ait Kriterlerin Önemleri ve Birbirleri Arasındaki Etki Durumları*

	d_i	r_i	d_i+r_i	d_i-r_i
K1	4,15	4,87	9,02	-0,72
K2	4,37	4,56	8,93	-0,19
K3	4,19	4,65	8,84	-0,46
K4	4,48	4,34	8,82	0,14
K5	4,52	4,23	8,75	0,29
K6	4,02	4,21	8,23	-0,19
K7	4,01	3,60	7,61	0,41
K8	3,65	2,93	6,58	0,72

Tablo 7'de elde edilmiş olan sonuçlar incelendiğinde, kriterler arası ilişki bakımından en önemli üç kriterin sırasıyla Öğretmen Sorunları (K1), Yönetsel Sorunlar (K2) ve Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (K3) olduğu tespit edilmiştir. En az öneme sahip kriterin ise Suriyeli Göçmen Öğrenciler (K8) olduğu görülmektedir.

Satır ve sütunların farkı ($d-r$) incelendiğinde ise diğer kriterler tarafından etkilenen kriterlerin Öğretmen Sorunları (K1), Yönetsel Sorunlar (K2), Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (K3) ve Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi ve Meslektaşememe (K6) olduğu görülmektedir. Bu kriterler arasında ise diğer kriterler tarafından en çok etkilenenin Öğretmen Sorunları (K1) kriteri olduğu tespit edilmiştir.

Kriterlere ait önem ve etki durumları Şekil 1'de daha rahat görülmektedir. Diyagramda d-r için sıfır çizgisinin altında kalanlar, K1, K2, K3 ve K6 kriterleridir yani diğer kriterler tarafından etkilenen kriterlerdir. Sıfır çizgisinin üstünde kalan K4, K5, K7 ve K8 etkileyen kriterlerdir. d+r ekseninde ise sıfırdan uzaklaştıkça kriterin önemi artmaktadır.



Şekil 1. Etki-İlişki Diyagramı

Adım 7: Ağ yapısının oluşturulması: Birbirleri üzerine etkisi olan kriterlerin tespit edilerek ağ yapısının oluşturulması için öncelikle eşik değeri hesaplanmıştır. Eşik değeri hesaplamasında matriste yer alan elemanların aritmetik ortalaması bulunmuştur. Tablo 6'daki değerler doğrultusunda hesaplanan aritmetik orta $X=0,52$ olarak bulunmuştur. Bu değer elemanlarının büyük bir çoğunluğunun altında olması nedeniyle matris elemanlarının standart sapması hesaplanarak $S_s=0,09$ olarak elde edilmiş olup eşik değeri (T) için aritmetik ortanın üzerine bir standart sapma değeri eklenmiştir.

$$T=X+S_s=0,52+0,09=0,61$$

Tablo 8'de eşik değeri ($T=0,61$)'nin üstünde kalan değerler tespit edilmiştir.

Tablo 8

Eşik Değerini Aşan İlişkiler

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
K1	0,51	0,58	0,59	0,55	0,54	0,55	0,47	0,38
K2	0,65	0,50	0,63	0,59	0,57	0,58	0,47	0,39

K3	0,63	0,58	0,49	0,57	0,55	0,53	0,46	0,39
K4	0,67	0,63	0,63	0,49	0,59	0,58	0,49	0,40
K5	0,67	0,64	0,64	0,59	0,48	0,59	0,51	0,39
K6	0,60	0,56	0,57	0,53	0,52	0,43	0,45	0,37
K7	0,60	0,56	0,57	0,53	0,51	0,52	0,36	0,36
K8	0,54	0,52	0,53	0,49	0,47	0,45	0,39	0,27

Tablo 8’te eşik değerini aşan elemanlar belirtilmiştir. Bu durumun yorumları şu şekildedir;

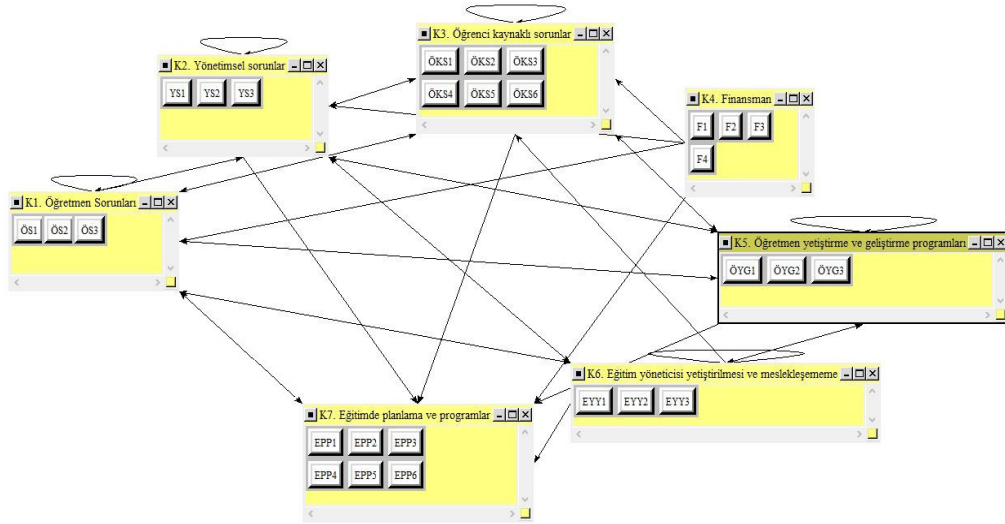
Öğretmen Sorunları (K1), Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi ve Meslekleşememe (K6), Eğitimde Planlama ve Programlar (K7) ve Suriyeli Göçmen Öğrenciler (K8) kriterlerinin diğer kriterleri etkilemediği görülmüştür.

Yönetimsel Sorunlar (K2) kriteri, Öğretmen Sorunlarını (K1) ve Öğrenci Kaynaklı Sorunları (K3); Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (K3) kriteri, Öğretmen Sorunlarını (K1); Finansman (K4) kriteri, Öğretmen sorunlarını (K1), Yönetimsel Sorunları (K2) ve Öğrenci Kaynaklı Sorunları (K3); Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Programları (K5) kriteri, Öğretmen sorunlarını (K1), Yönetimsel Sorunları (K2) ve Öğrenci Kaynaklı Sorunları (K3) etkilemektedir.

Sütunlar açısından bakıldığında ise, Öğretmen Sorunları (K1) kriterinin Yönetimsel Sorunlar (K2), Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (K3), Finansman (K4), Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Programları (K5) kriterlerinden; Yönetimsel Sorunlar (K2) kriterinin Finansman (K4), Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Programları (K5) kriterlerinden; Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (K3) kriterinin Yönetimsel Sorunlar (K2), Finansman (K4), Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Programları (K5) kriterlerinden etkilendiği tespit edilmiştir.

Finansman (K4), Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Programları (K5), Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi ve Meslekleşememe (K6), Eğitimde Planlama ve Programlar (K7) ve Suriyeli Göçmen Öğrenciler (K8) kriterlerinin diğer kriterlerden etkilenmediği görülmektedir.

Kriterler ve alt kriterleri içeren ağ yapısını oluşturmak için Super Decisions programından yararlanılmıştır.



Şekil 2. Kriter ve Alt Kriterlerin Ağ Yapısı

Kriterlere ait tüm ikili karşılaştırmalar DEMATEL yöntemi aracılığıyla yapılmış ve etkileme etkilenme durumlarına göre ağ yapısı oluşturulmuştur. Suriyeli Göçmen Öğrenciler (K8) kriterinin etkileme ve etkilenme durumlarında yer almadığı tespit edilmesi sonucu ağ yapısına dahil edilmemesi uygun görülmüştür. Ağ yapısının oluşturulması ile AAS yöntemi ile kriterlerin ağırlık değerleri elde edilmesi amaçlanmıştır. İkili karşılaştırma matrislerinin Super Decisions programı ile işleme alınması ile ağırlıklandırılmamış süpermatris elde edilmiştir. Bu esnada tutarlılık değerleri göz önüne alınarak, 0,1'in üzerinde bulunan değerlerde tutarlılığı sağlayacak şekilde işlemler yapılmıştır. Süpermatris kriterler arasındaki karşılaştırmalar sonucu bulunan her bir matrisin büyük bir matriste birleştirilmesi ile elde edilir. Süpermatriste tüm göreceli öncelik değerleri görülebilir (Önder ve Yıldırım, 2018; Saaty, 1999; Saaty ve Vargas, 2013).

Tablo 9
Ağırlıklandırılmış Süpermatris

Cluster Node Labels	K1. Öğretmen Sorunları			K2. Yönetimsel Sorunlar			K3. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar			K4. Finansman				K5. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Programları			K6. Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi ve Meslektaşeme			K7. Eğitimde Planlama ve Programlar			
	ÖS1	ÖS2	ÖS3	YS1	YS2	YS3	ÖKS1	ÖKS2	F1	F2	F3	F4	ÖYG1	ÖYG2	ÖYG3	EYY1	EPP3	EPP4	EPP5	EPP6			
K1. Öğretmen Sorunları	ÖS1	0,00	0,77	0,13	0,09	0,15	0,00	0,00	0,30	0,24	0,23	0,75	0,00	0,69	0,15	0,15	1,00	0,71	1,00	0,00			
	ÖS2	0,00	0,00	0,13	0,09	0,08	0,00	0,00	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00	0,29	0,00	0,00			
	ÖS3	0,00	0,23	0,00	0,09	0,01	0,00	0,00	0,12	0,06	0,06	0,25	1,00	0,31	0,05	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00			
K2. Yönetimsel Sorunlar	YS1	0,00	0,00	0,07	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,13	0,26	0,00	0,00	0,00	0,07	0,11	0,00	0,00	0,00	0,00			
	YS2	0,00	0,00	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,26	0,13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,07	0,11	0,00	0,00	0,00	0,00			
	YS3	0,00	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
K3. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	ÖKS1	0,00	0,00	0,00	0,08	0,08	0,00	0,00	0,19	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00			
	ÖKS2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
K4. Finansman	F1	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
	F2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
	F3	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
	F4	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
K5. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Programları	ÖYG1	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
	ÖYG2	0,00	0,00	0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,14	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00			
	ÖYG3	0,00	0,00	0,05	0,14	0,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00			
K6. Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi ve Meslektaşeme	EYY1	0,00	0,00	0,05	0,05	0,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
	EYY2	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00			
K7. Eğitimde Planlama ve Programlar	EPP3	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
	EPP4	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
	EPP5	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
	EPP6	0,00	0,00	0,05	0,10	0,10	0,00	0,00	0,14	0,07	0,14	0,00	0,00	0,00	0,03	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00			

Ağırlıklandırılmamış süpermatrisin sütun normalizasyonu ile ağırlıklandırılmış süpermatris oluşturulmuştur. Ağdaki tüm olası yollar arasındaki doğrudan ya da dolaylı etkileşimlerin tümünü yakalayabilmek için süpermatrisin üssü alınır. Yeterince büyük bir üsse yükseltilecek limit süpermatris elde edilir. Limit süpermatriste (Super Desicions paket programında) öncelikler (priorities) incelendiğinde Çizelge 2'deki öncelik değerleri elde edilmiştir.

Çizelge 2

Kriterlerin Öncelik Değerleri

KRİTERLER	ALT KRİTERLER	BOYUT İÇİNDEKİ AĞIRLIK	GENEL İÇİNDEKİ AĞIRLIK
K1: Öğretmen sorunları	ÖS1: Öğretmenlere sunulan sosyal imkânların yetersizliği	65,85%	24,14%
	ÖS2: Öğretmenlerin istihdamı, atanması ve yer değiştirmesinde yaşanan sorunlar	15,33%	6,58%
	ÖS3: Öğretmenlik mesleğinin statü algısı	18,82%	7,70%
TOPLAM		100%	38,42%
K2: Yönetimsel sorunlar	YS1: Yöneticiler üzerindeki iş yükü fazlalığı	50,00%	6,43%
	YS2: Yönetim sürecinde yaşanan iletişimsel sorunlar	50,00%	6,43%
	YS3: Yönetimsel planlama ve uygulamadaki sıkıntılar	0,00%	0,00%
TOPLAM		100%	12,86%
K3: Öğrenci kaynaklı sorunlar	ÖKS1: Öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyon düşüklüğü	44,16%	4,96%
	ÖKS2: Öğrenciler için ders dışı etkinliklerin kısıtlılığı	0,00%	0,00%
	ÖKS3: Öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili tüm paydaşları barındıran okul modelinin olmaması	8,28%	1,84%
	ÖKS4: Ailelerin eğitim sistemine karşı inançları	33,10%	3,96%
	ÖKS5: Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı bütünlük bir anlayışın olmaması	14,46%	2,38%
	ÖKS6: Öğrenci devamsızlıkları	0,00%	0,00%
TOPLAM		100%	13,14%
K4: Finansman	F1: Maaş ve ek ücretlerin yetersizliği	0,00%	0,00%
	F2: Eğitime ayrılan bütçenin yetersiz gelmesi	0,00%	0,00%
	F3: Okullarda gelişim için kullanılacak bütçelerin olmaması	0,00%	0,00%
	F4: Okullardaki kadrolu yardımcı personel yetersizliği	0,00%	0,00%
TOPLAM		0,00%	0,00%

K5: Öğretmen yetiştirme ve geliştirme programları	ÖYG1: Öğretmen yetiştirme programlarına ait kalite standartlarının olmaması	0,00%	0,00%
	ÖYG2: Öğretmenlerin destek alabilecekleri Pedagojik Danışma Servislerinin olmayışı	37,76%	4,04%
	ÖYG3: Mesleki gelişim ve kariyer sisteminin yetersizliği	62,24%	6,01%
TOPLAM		100%	10,05%
K6: Eğitim yöneticisi yetiştirilmesi ve meslekleşememe	EYY1: Eğitim yöneticiliğinin meslekleşememesi	50,01%	5,11%
	EYY2: Etkili eğitim yöneticileri ve liderlerinin yetiştirilmesine yönelik politikaların yetersizliği	15,37%	3,07%
	EYY3: Yönetim ve yöneticiliğin bir amaç haline gelmesi	34,62%	4,26%
TOPLAM		100%	12,44%
K7: Eğitimde planlama ve programlar	EPP1: Gelir düzeyi düşük ailelerin okul öncesine erişim sorunu	0,00%	0,00%
	EPP2: Eğitimde bölgesel farklılık bulunması	21,65%	3,58%
	EPP3: Orantısız dağılılan eğitim yükü ve nüfus baskısı	0,00%	0,00%
	EPP4: Öğrenci öğretmen sayıları oranının dengesizliği	0,00%	0,00%
	EPP5: Sürekliliği sağlanan eğitimsel ve teknolojik programlarının oluşturulamaması	17,71%	3,31%
	EPP6: Türkiye'nin uluslararası araştırmalardaki performans düşüklüğü	60,64%	6,20%
TOPLAM		100%	13,09%
GENEL TOPLAM			100%

Alt kriterlerin önem derecelerinin sıralanmasında sırasıyla ilk 10 kriter;

1. ÖS1: Öğretmenlere sunulan sosyal imkânların yetersizliği (24,14%)
2. ÖS3: Öğretmenlik mesleğinin statü algısı (7,70%)
3. ÖS2: Öğretmenlerin istihdamı, atanması ve yer değiştirmesinde yaşanan sorunlar (6,58%)
4. YS1: Yöneticiler üzerindeki iş yükü fazlalığı (6,43%) ve YS2: Yönetim sürecinde yaşanan iletişimsel sorunlar (6,43%)
5. EPP6: Türkiye'nin uluslararası araştırmalardaki performans düşüklüğü (6,20%)
6. ÖYG3: Mesleki gelişim ve kariyer sisteminin yetersizliği (6,01%)
7. EYY1: Eğitim yöneticiliğinin meslekleşememesi (5,11%)
8. ÖKS1: Öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyon düşüklüğü (4,96%)
9. EYY3: Yönetim ve yöneticiliğin bir amaç haline gelmesi (4,26%)

10. ÖYG2: Öğretmenlerin destek alabilecekleri Pedagojik Danışma Servislerinin olmayışı (4,04%)

AAS yönteminde içsel bağımlılık, dışsal bağımlılık ve geri besleme olmak üzere üç tür bağımlılık söz konusudur (Önder ve Yıldırım, 2018). Bu çalışmada gerek Şekil 2'deki ağ yapılarına gerekse Çizelge 2'deki öncelik değerlerine bakıldığında hem kümelerin kendi içinde hem de diğer kümelerdeki kriterler ile ilişki içerdikleri görülmektedir. Kendi küme içindeki kriterler ile ilişkili olması içsel bağımlılık, diğer kümelerdeki kriterler ile ilişkili olması dışsal bağımlılık, çift yönlü dışsal bağımlılık ise geri beslemedir.

Şekil 2'de Öğretmen Sorunları (K1), Yönetimsel Sorunlar (K2), Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (K3), Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Programları (K5) ve Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi ve Meslekleşmeme (K6) kriterlerinde hem içsel bağımlılık hem dışsal bağımlılık hem de geri besleme tespit edilmiştir. Eğitimde Planlama ve Programlar (K7) kriterinde dışsal bağımlılık ve geri besleme gözlemlenirken, Finansman (K4) kriterinde sadece dışsal bağımlılık belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Her ülkenin kendine has, kültürüne ve koşullarına uygun bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Kendine haslığın yanında uluslararası standartlarda olması gereken başarı, bilgi, teknoloji, bilimsel araştırma ve çalışmalar gibi konularda uluslararası seviyelerin yakalanması o ülkenin eğitim sisteminin gücünü ve başarısını gösterir. Türk Eğitim Sistemi tarih içerisindeki gelişmelerden etkilenecek, güncellenerek, yenilik amaçlı değişiklikler ile günümüz koşullarına ulaşmıştır. Hala devam eden güncellemeler ve yeni uygulamalar ile gündeme gelmektedir. Yeniliklerin kabul edilebilirliği, başarıya ulaşacağı düşüncesi kişiden kişiye veya kurumdan kuruma değişiklik gösterebilmektedir.

Bu çalışmada Türk Eğitim Sisteminin sorunları, literatür taraması sonucunda, bu konu ile ilgili yapılan araştırma ve araştırma sonuçlarının doğrultusunda elde edilmiştir. Çok kriterli karar verme yöntemlerinden DEMATEL ve ardından AAS yöntemleri ile Türk Eğitim Sistemi içerisinde yer alan unsurların etki güçleri ve etkilenme durumları ile önem derecelerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu sorunlar, belirli alt başlıklar altında toplanması ve önem düzeylerine göre sıralanması için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucu elde edilen 8 kriter ve 32 alt kriterden iki karşılaştırma matrisi oluşturulmuştur. Bu iki matris konu üzerinde yetkinliğe sahip ve akademik çalışmalar yapan 15 uzman kişiye uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda, kriterlerden Öğretmen Sorunları (K1), Yönetimsel Sorunlar (K2) ve Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (K3) kriterlerinin eğitim sistemi açısından en önemli kriterler olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde öğretmen sorunlarının, Türk Eğitim Sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olduğu belirtmektedir (Anagün ve Gültekin, 2006; Bayar ve Kösterelioğlu, 2014; Özyılmaz, 2017; Saklan, Yıldırım ve Yıldırım, 2016; Yılmaz, 2017). AAS yöntemi ile oluşturulan ağ yapısında Öğretmen Sorunları (K1) kriterlerinden öğretmenlere sunulan sosyal imkanların yetersizliği (ÖS1) % 65,85 ile en yüksek öncelik değerine sahip kriter olarak tespit edilmiştir.

Yönetimsel sorunların eğitim sistemi içerisindeki önemi ayrıca vurgulanmaktadır (Babadağ ve Sarıbaş, 2015; Demirtaş, Özer ve Üstüner, 2007). Supriati (2018), iyi bir yönetim oluşturulması ile iyi bir eğitim sistemi gerçekleştirilmesinin destekleneceğini ifade etmektedir. Ağ yapısındaki öncelik değerleri içerisinde Yönetimsel Sorunlardan (K2) yöneticiler üzerindeki iş yükü fazlalığı (YS1) ve yönetim sürecinde yaşanan iletişimsel sorunlar (YS2) kriterlerinin önemli yere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim sisteminde öğrencilerin yeri ve sistemin başarısı açısından önemleri üzerine yapılan çalışmalar, başarının artması için öğrenci ihtiyaçlarının mutlaka karşılanması gerekliliğini ortaya koymaktadırlar (Dinçer ve Oral, 2009; Er, 2015; Kıral, Kıral ve Uğurlu, 2012). Aminova (2018), öğrenme çıktılarını analiz ederek, öğrencilerde başarılı ve tam öğrenmeyi gerçekleştirmek için pedagojik sistemi içerisine alan bir sürecin işletilmesinin önemini vurgulamaktadır. Böylelikle kalıcı, istenen seviyede öğrenmenin olacağını savunmaktadır. Benzer şekilde AAS yöntemi ile oluşturulan ağ yapısında Öğrenci Kaynaklı Sorunlardan (K3), öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyon düşüklüğü (ÖKS1) kriteri öncelik değerleri açısından ilk sıralarda yer almaktadır.

Çalışmada ikinci matris olarak alt kriterler ele alındığında ise sırasıyla Öğretmenlik Mesleğinin Statü Algısı (ÖS3), Eğitim Yöneticiliğinin Meslekleşmemesi (EYY1) ve Mesleki Gelişim ve Kariyer Sisteminin Yetersizliği (ÖYG3) kriterlerinin matris içerisinde önem arz ettiği sonucu elde edilmiştir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlik mesleği algısı üzerine (Çıray, Özüdoğru ve Sağlam, 2011; Er, 2015; Saklan, Yıldırım ve Yıldırım, 2016), eğitim yöneticiliği meslek durumları üzerine (Babadağ ve Sarıbaş, 2015; Bayar ve Kösterelioğlu, 2014; Demirtaş, Özer ve Üstüner, 2007), mesleki gelişim sistemi üzerine (Anagün ve Gültekin, 2006; Er, 2015) benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Kriterler arasında yer alan ders dışı etkinliklerinin kısıtlılığı (ÖKS2) kriterinin genel olarak diğer kriterlerden etkilenen durumunda olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Şahan ve Yeşil (2015) tarafından ortaya konmuştur. Lihe (2018), erişebilir olan ders dışı etkinlikleri ile kültürlerarası bir eğitim sistemi geliştirilebileceğini belirtmektedir.

Bu araştırma, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili ve ulaşılabilen çevre illerde çalışan, araştırmaya katılmaya gönüllü yönetici, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve şube müdürleri ile sınırlıdır. Türk Eğitim Sisteminin sorunları ile ilgili elde edilen veriler “Türk Eğitim Sistemi Sorunları Ölçeği”ndeki literatür taraması ve uzman görüşleri sonucu elde edilen kriterlerle sınırlıdır.

Araştırma bulgularına göre;

- Öğretmen Sorunlarının (K1) önemli bir yere sahip olduğu, DEMATEL yöntemi sonuçlarına göre en çok etki alan ve etkileyen, AAS yöntemi sonuçlarına göre ise genel içindeki 38,42% ağırlık ile önem derecesi en yüksek kriter olmasından dolayı, tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin meslekleri ile ilgili algılarının ve aynı zamanda toplumun öğretmenlik mesleği ile ilgili algılarının öğretmenleri mutlu edecek şekilde değişimi için çalışmalar yürütülmesi, daha mutlu çalışmalarını ve daha verimli olmalarını sağlayabilir.

• Yönetimsel Sorunlar (K2), (12,86%) ile Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi ve Meslekleşememe (K6), (12,44%) sorunlarının önem derecelerine göre ilk on kriter arasında yer almışlardır. Bu durum daha iyiye gitmesi ve düzeltilmesi için eğitim yöneticilerinin kendilerine ait haklarının olması, çalışma koşullarına göre düzenlenmiş özlük haklarına sahip olmaları şeklinde iyileştirmeler yapılabilir. Dolayısıyla okullarda daha verimli çalışmalarına ve işi sahiplenmelerine neden olabilir.

• Eğitim sistemi ile ilgili alınan kararlarda öğretmen ve yöneticilerin de sürece dahil olması başarı açısından etkili olabilir. Ayrıca karara katılma kendilerini daha ait ve iyi hissetmelerine neden olabilir.

• Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Programları (K5) hem mesleki gelişim ve kariyer sistemi (6,01%), hem de öğretmenlerin destek alabilecekleri merkezlerin olmayışı (4,04%) ile önem teşkil etmektedir. Bu durum için meslekte kariyer basamakları oluşturulması öğretmen ve yöneticiler çerçevesinde kalite standartlarını arttırabilir.

• Ayrıca, öğretmenlerde lisansüstü eğitime teşvikin maddi ve manevi destekler ile yapılması lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısını arttırabilir.

• Öğretmenlerin araştırma ve geliştirme konularına hakim olması ve uygulama yapabileceği durumlarının söz konusu olması için tek bir merkeze bağlı araştırma merkezleri kurulabilir.

• Eğitimde Planlama ve Programlar (K7), (13,09%), uluslararası çalışma ve araştırmalarda performans düşüklüğü ile öne çıkmaktadır. Okulların teknolojik ve fiziksel açılarından öğretmen ve öğrencilerin taleplerini karşılar düzeyde olması başarı düzeyini arttırabilir.

• Bunun yanında, eğitim sistemindeki tüm yeniliklerin öğretmen, yönetici, öğrenci ve aile gibi paydaşlar ile birlikte yürütülmesi eğitime güveni arttırabilir.

Kaynaklar

- Ada, E., Aksoy, M & Kazançoğlu, Y. (2011). *Esnek üretim sistemlerine etki eden faktörlerin bulanık DEMATEL yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi*. XI. Üretim Araştırmaları Sempozyumu.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*, 8 (12), 15-28.
- Aminova, Z. P. (2018). *Importance of implementing pedagogical technologies to education system*. Karshi Engineering-Economic Institute
- Ar, İ.M., Baki, B. & Sevim, U. (2011). *Yeniliği engelleyen finansal faktörlerin DEMATEL yöntemi ile değerlendirilmesi*. XI. Üretim Araştırmaları Sempozyumu.
- Ar, İ.M., Gökşen, H. & Tuncer, M.A. (2015). *Kablo sektöründe tedarikçi seçimi için bütünlük DEMATEL-AAS-VIKOR yönteminin kullanılması*. Ege Akademik Bakış, 15 (2), 285-300.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 8 (1).
- Anagün Ş. S. & Gültekin, M. (2006). *Avrupa Birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu*. Sosyal Bilimler Dergisi.

- Araştıran Okul Akreditasyon ve Değerlendirme Merkezi Raporu: Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (2018).
- Babadağ, G., Sarıbaş, S. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 18-34.
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk Eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce*, 17 (67), 35-53.
- Bayar, A., Kösterelioğlu, İ. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25 (1), 177-187.
- Boz, N., Çelik, Z., Gümüş, S. & Taştan, F. (2016). *Eğitim reformunu izleme raporu*. Ankara. Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Bozat, S., Çayır, B. & Uçal, İ. (2017). *Sürdürülebilir tedarik zinciri yönetiminde DEMATEL yöntemiyle tedarikçi değerlendirme kriterlerinin incelenmesi ve sağlık sektöründe bir uygulama*. Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 23 (4), 477-485.
- Cordie, L., Lin, X. & Witte, M. (2018). *Mentoring a learning community: a student research empowerment program for adult education graduate students*. International Forum of Teaching and Studies, 14 (1).
- Çakın, E. (2013). *Tedarikçi seçim kararında analitik ağ süreci (ANP) ve electre yöntemlerinin kullanılması ve bir uygulama*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim Bilimi Programı.
- Çayak, S. & Levent, A.F. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1 (27), 21-46.
- Çıray, F. Özüdoğru, F. & Sağlam, M. (2011). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII (I), 87-109
- Çelik, Z., Gür, B.S., Kurt, T. & Yurdakul, S. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara. Eğitim-Bir-Sen Yayınları:70.
- Çelikkbilek, Y. (2018). *Çok kriterli karar verme yöntemleri*. İstanbul. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Özer, N. & Üstüner, M. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 51, 421-455.
- Dinçer, M.A., Oral, I. (2009). *Türkiye'de devlet liselerinde akademik dirençlilik profili*. Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul.
- Eğitimciler Birliği Sendikası: Eğitime bakış 2016 izleme ve değerlendirme raporu. (2016). Ankara. Eğitim-Bir-Sen Yayınları:68.
- Eğitimciler Birliği Sendikası: Eğitime bakış 2017 izleme ve değerlendirme raporu. (2017). Ankara. Eğitim-Bir-Sen Yayınları:81.
- Eğitimciler Birliği Sendikası: Eğitim çalışanlarının sorunları ve çözüm önerileri. (2017, Nisan). Ankara. Eğitim-Bir-Sen Yayınları:75.
- Eğitimciler Birliği Sendikası: Eğitim yönetiminde liyakat ve kariyer sistemi. (2017, Kasım). Ankara. Eğitim-Bir-Sen Yayınları:79.
- Eğitimciler Birliği Sendikası: Müfredatın demokratikleştirilmesi. (2017, Ocak). Ankara. Eğitim-Bir-Sen Yayınları:73.
- Eğitimciler Birliği Sendikası: Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması. (2008, Kasım). Eğitim-Bir-Sen Yayınları:36.
- Eğitimciler Birliği Sendikası: The education of Syrian children in Turkey. (2017). Ankara. Eğitim-Bir-Sen Yayınları:78.

- Eğitimciler Birliği Sendikası: The outlook on higher education in Turkey. (2017). Ankara. Eğitim-Bir-Sen Yayınları:82.
- Eğitimciler Birliği Sendikası: Türkiye ve dünyada öğretmenlik. (2012).
- Eğitim Reformu Girişimi: İlköğretimde devamsızlığın belirleyicileri ve izlenmesi. (2014, Mart).
- Eğitim Reformu Girişimi: Meslek liselerinde toplumsal cinsiyet eşitliği. (2015, Nisan).
- Er, D. (2015). *Türk eğitim sisteminde ki temel sorunlar*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Erdoğan, H., Kipici, K. & Örs, Ç. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi: Iğdır örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4.
- Eren, T., Özcan, E.C. & Ünlüsoy, S. (2017). *Anp ve Topsis yöntemleriyle Türkiye’de yenilenebilir enerji yatırım alternatiflerinin değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, 5 (2).
- Ersöz, F., Kabak, M. & Yılmaz, Z. (2011). *Lisansüstü öğrenimde ders seçimine yönelik bir model önerisi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi, 13 (2).
- Gabus, A. & Fontela, E. (1972). *World problems, an invitation to further thought within the framework of DEMATEL*. Geneva: Battelle Geneva Research Center.
- Güner, D., Uysal, G. (2014). *İlköğretimden ortaöğretime geçişin analizi araştırma raporu*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Işık, E., Karaatlı, M., Ömürbek, N. & Yılmaz, E. (2016). *Performans değerlemesinde DEMATEL ve bulanık TOPSIS uygulaması*. Ege Akademik Bakış, 16 (1), 49-64.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi: Türkiye’de okullarda çocuk katılımı çocuklar için güncel durum raporu. (2015, Ocak). İstanbul.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2010). *İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği*, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Karaoğlu, S. (2016). *DEMATEL ve VIKOR yöntemleriyle dış kaynak seçimi: otel işletmesi örneği*. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 55.
- Kıral, B., Kıral, E. & Uğurlu, Z. (2012). *Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri*. Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Lihe, H. (2018). *Rationale, design and practice in intercultural education based on extracurricular activities in Chinese Universities*. 5th International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2018),
- McGivney, E. J. & Oral, I. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2023 Eğitim Vizyonu.
- Nohl, M. (2008). *Education in Turkey*. Münster: Waxmann Verlag GmbH
- Odak Analiz. 5. sınıfın yabancı dil dersi ağırlıklı hale getirilmesi zorluklar, riskler ve alternatifler. (2016, Ekim). Ankara. Eğitim-Bir-Sen Yayınları:69
- Önder, E., & Yıldırım, B.H. (2018). *Çok kriterli karar verme yöntemleri*. Bursa: DORA.
- Öntaş, T. (2012). *İlköğretimde yönetsel ve örgütsel sorunlar*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilimdalı.
- Özdemir, A. & Tüysüz, F. (2017). Özel okul yatırımları için Türkiye’deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 93-114.
- Özyılmaz, Ö. (2017). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, A.Ç. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Maya Akademi.

- Saklan, E., Yıldırım, N. & Yıldırım, V. Y. (2016). Emekli öğretmenlerin edindikleri deneyimler düzleminde geçmiş ve günümüz eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2).
- Sarıçay, N. (2018). Türkiye’de eğitim sektörünün sorunları. İzmir Ticaret Odası, AR-GE Bülten. (2018, Kasım).
- Saaty, T. L. (1996). Decisions with the Analytic Network Process (ANP). Fourth International Symposium on The Analytic Hierarchy Process, 12-15 Temmuz, Kanada.
- Saaty, T. L. (1999). Fundamentals of the analytic network process. ISAHP 1999, 12-14 Ağustos. Kobe, Japonya.
- Saaty, T. L. & Vargas, L. G. (2013). *Decision making with the analytic network process*. New York: Springer Science + Business Media
- Supriati, A. (2018). *Implementing integrated quality management in education to create good governance*. 1st International Conference on Social Sciences (ICSS 2018)
- Şahan, R., Yeşil, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (3), 123-143.
- Şahin, M. & Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda fen bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 13-33.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı: Onuncu Kalkınma Planı 2014 – 2018. Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması. (2014). Ankara.
- Topçu, N. (2014). *Türkiye’nin maarif davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği: Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. (2014). Ankara.
- Türk Eğitim Derneği: Ulusal eğitim programı 2015 – 2022. (2015).
- Türk Eğitim Derneği: 2017 eğitim değerlendirme raporu. (2017, Kasım). Ankara.
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği: Türkiye eğitim meclisi sektör raporu. (2014). Ankara.
- Xiaoyuan, W. (2018). *Construction of a five dimensional postgraduate ideological and political education model*. 4. International Conference on Economics, Business, Law and Education (EMLE 2018).
- Yalçın, V. (2018). *Matematik olimpiyat çalışmalarında öğrencileri çalıştıracak öğretmenlerin yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi?. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2, 22-41.

Ek

Kriterlere Ait Örnek Görüşme Matrisi

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN SORUNLARI	Öğretmen Sorunları	Yönetimsel Sorunlar	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Finansman	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Programları	Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi ve Meslekleşeme	Eğitimde Planlama ve Programlar	Suriyeli Göçmen Öğrenciler
Öğretmen Sorunları	0	4	2	1	1	1	3	0
Yönetimsel Sorunlar	4	0	3	1	2	1	1	3
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	1	2	0	0	0	0	2	1
Finansman	4	4	3	0	3	3	3	4
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Programları	4	4	3	0	0	2	2	1
Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi ve Meslekleşeme	4	4	1	1	1	0	3	3
Eğitimde Planlama ve Programlar	4	4	4	3	1	1	0	4
Suriyeli Göçmen Öğrenciler	0	3	3	3	0	0	2	0

Fakülte Ölçekli Sanat Eğitiminde Üç Boyutlu Heykel Çalışmaları ve Yeni Eğilimler*

Three-Dimensional Sculpture Studies and New Trends at The Faculty Scale Art Education

Elçin ŞENER**
Tayfun AKKAYA***

Öz

Türkiye’de güzel sanatlar eğitimi veren fakültelerin müfredat programında yer alan “çağdaş sanat” dersleri resim sanatı üzerinden anlatılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler çağdaş sanat terimini sadece modern resim sanatı ile ilişkilendirmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin çağdaş sanatı gerektiği gibi anlayamadığı ve değerlendiremediği gözlemlenmiştir. Ayrıca çağdaş sanatlarla ait ders içeriklerinin pratik anlamda da desteklenmemesi öğrencilerin bu alanla ilgili eser üretiminde önemli bir sorun haline gelmiştir. Çağdaş sanatlar ders içeriği; güzel sanatlar eğitimi bölümü programlarında yalnızca teorik anlatımlarla sınırlanmamalı, aynı zamanda da uygulamalarla (üç boyutlu ve diğer) desteklenmelidir. Bu amaçla, lisans düzeyindeki sanat eğitimcisi adaylarına yönelik olarak; üç boyutlu heykel çalışmaları ile birlikte çağdaş sanatlardaki yeni eğilimleri içeren, kuramsal-deneysel bir araştırma-inceleme modeli geliştirilmiştir. Disiplinlerarası sanat anlayışından hareketle tasarlanan bu model, çağdaş sanatların özünü öğrencilere en doğru şekilde aktarmak üzere tasarlanmıştır. Öğrencilerin çağdaş sanatlar alanında üç boyutlu çalışmalarında kuramsal bilgi ve pratik becerilerindeki kaliteyi yükseltmeyi amaçlayan bu çalışmamızda, çağdaş sanat eğitimine uygun, geleceğin sanat eğitimlerine yönelik “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” adlı

* Bu çalışma, Elçin Şener’in Prof. Dr. Tayfun Akkaya danışmanlığında yürütülen “Kentsel Dönüşüm Bağlamında Çağdaş Sanat ve Heykel Uygulamaları Eğitimi” başlıklı doktora tezinden oluşturulmuştur.

** Dr. Öğrencisi, T.C. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim – İş Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: elcin_sener5@hotmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0037-3603>

*** Prof. Dr., Öğretim Üyesi (Sanat Tarihçisi, Sanat Kuramcısı, Sanat Eleştirmeni, Sanat Eğitimcisi). T.C. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: tayfun.akkaya@marmara.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2615-2817>

bir ders önermekteyiz. Nitel bir eylem araştırması yöntemi ile 11 haftalık süreçte 10 öğrenci ile planlanan araştırmamızın veri toplama araçları şu şekildedir: Öğrencilerin ve araştırmacıların günlükleri, görüşmeler ve workshop uygulamasına dair uzman görüşleri. Araştırmamızın bulgularında; sanat eğitimcisi adaylarının çağdaş sanatlar alanında teorik bilgi ve deneyim yönünden yetersiz oldukları ve bu alanda ön yargılı bir tutuma sahip oldukları sonucu çıkmıştır. Araştırmamızın uygulama sonucunda “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” modeli ile öğrencilerin: çağdaş sanatın yapısının, işlevinin, anlam ve öneminin farkına varan ve çağdaş sanat üretimini önemseyen yeni bir tutum içine girdikleri saptanmıştır. Buna ilaveten, önerdiğimiz bu özgün ve yeni modelin: sadece lisans son sınıf heykel öğrencilerine değil, tüm diğer sanat dallarına yönelik planlanmasına dair bir ihtiyacın belirdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş sanat, heykel sanatı, yeni eğilimler, çağdaş sanat eğitimi, akademik ve disiplinler arası sanat eleştirisi yöntemi, tematik ve bağlamsal sanat eğitimi yöntemi.

Abstract

‘Contemporary Art’ courses are taught through the pictorial arts at the educational faculties of fine arts in Turkey. For this reason, students associate the contemporary art term only with modern pictorial art. Therefore, it is observed that students are not capable of evaluating and understanding the contemporary art. In addition to these, course contents of the contemporary arts are not given in practical sense, resulted in a serious problem in producing works in the related area. The contents of contemporary courses should not be limited to theory-based telling at the educational programs of fine arts, but also they must be supported with practices (by means of three dimensional methods and the others). For this purpose, this research and investigating model comprising theoretical and practical studies in the field of three-dimensional sculpture studies and new tendencies has been developed towards the students who will be art teachers. This study has been designed to explain the true meaning of contemporary art to the students, through benefiting from the interdisciplinary art approach. For this reason we propose a course under the title of “*New Trends in Contemporary Art*” which is relevant to contemporary art education, and in our study we aim to increase the quality of practical skills of the candidate art teachers. The data that we obtained from our quantitative activity research based on 10 students during a period which lasted for 11 weeks are as follows: dairies of the student and the researchers, interviews and expert evaluations on workshop activities. The findings are that: the candidate art teachers lack of theoretical knowledge and the experience and they have prejudices. The experimental follow up of our research revealed that in line with the “*New Trends in Contemporary Art*” model: students are aware of the structure, function, meaning and importance of the contemporary art, and they giving value for it. Additionally, it has been concluded that this genuine and new model that we proposed has not only been for the needs of the sculpture students, who are in their last university education year, but also for all other art branches.

Keywords: Contemporary art, sculpture, new tendencies, contemporary art education, academic and interdisciplinary art criticism management, thematic and contextual art teaching management.

Giriş

Sanat eğitimcisi olacak öğrencilerin fakültelerinden mezun olmadan önce çağdaş sanatı anlaması ve onu üretmesi sanat eğitimi adına oldukça önemli bir konudur. Eğitim Fakülteleri’ndeki öğrencilerin çağdaş sanatlara yönelik bilgi eksikliğinden kaynaklanan çarpık, yetersiz ve yanlış

bakış açıları geliştirdikleri gözlenmiştir. Bu durumun nedenleri iki şekilde açıklanabilir: Birincisi, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü müfredat programındaki: “Çağdaş Sanat” derslerinin, içerik açısından resim sanatına ağırlık vermesi ile sanat eğitimi alan öğrencilerde, çağdaş sanat terimini ve içeriğini sadece modern resim sanatı ile ilişkilendirmeleri. İkincisi, sanat eğitimi alan öğrencilerin 2. Sınıfta yerleştikleri Anasanat atölyelerinde (Resim, Heykel, Grafik Tasarımı, Tekstil Tasarımı, Seramik, Özgün Baskı, Endüstriyel Tasarım ve Fotoğraf) çağdaş sanatlar alanına yönelik teorik ve uygulamalı ders içeriklerinin oldukça az olmasıdır. Sonuç olarak, ülkemizde çağdaş sanatlar alanında verilen derslerin ve üretimlerin yetersizliği, genç sanat eğitimcisi adaylarımızın dünya sanat ortamına muğlak bakmasına neden olmaktadır. Bu durum, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalları öğrencilerinin çağdaş sanatlar alanında bilgi ve becerilerine ve dolayısıyla sanatsal çalışmalarına olumsuz olarak yansımaktadır.

XX. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamsal ve genel anlamda, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Sanat eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların genel eğitim süreci içinde ele alınmaktadır (San, 2004).

Günümüzün gelişmiş toplumları, çağdaş sanat eğitimi: “yaratıcı düşünce, analiz ve sentez yapma ve kavramsal keşiflere” dayandırmaktadırlar. Bu sayede dünyada çağdaş sanatların yayılım alanı oldukça dikkat çekici boyutlara ulaşmıştır. Avrupada; Roma’da Maxi Müzesi, Fransa’da Paris Pompidou Centre, Londra’da Tate Galeri, Barcelona’da Macba ile Amerika’da; Whitney Müzesi, Guggenheim ve New York Modern Sanat Müzesi’nde (MoMA) çağdaş sanat eserlerine dair önemli sergiler izleyiciyle buluşmaktadır. “MoMA,19. Yüzyılın Louvre kuşağından ayrılan, ikinci kuşak 20. yüzyıl müzeciliğinin merkezi olur. Rönesans’ın ardından Floransa’dan Paris’e taşınan sanatın merkezinin bundan böyle New York olduğunu ilan eder” (Artun, 2014, s.256). Ayrıca dünyaca ünlü Bienaller (Venedik gibi), Kassel kentindeki Documenta sergileri ve seçkin sanat fuarları ile çağdaş sanat örnekleri dünyaya hızla yayılmaktadır. Türkiye’de ise çağdaş sanat eserleri: İstanbul Bienalleri, çağdaş sanat fuarları, seçkin müzeler (Sabancı, Pera, İstanbul Modern, vs. gibi) ve seçkin galeriler (Arter gibi) vasıtasıyla çağdaş eserler izleyicilerle buluşmaktadır. Fakat sanat eğitimi alan öğrencilerin bu etkinliklere karşı ilgisiz tutumlarının yanı sıra halen çağdaş sanatı gerektiği gibi anlayamama ve değerlendirememeye durumları, öğrencilerin bu alanla ilgili kavrama becerilerinde ve dolayısıyla da eser üretiminde önemli bir sorun haline gelmiştir. Bu nedenle, lisans düzeyindeki sanat eğitimcisi adaylarına yönelik olarak; üç boyutlu heykel çalışmaları ile birlikte çağdaş sanatlardaki yeni eğilimleri içeren, kuramsal-deneysel bir araştırma-inceleme modeli geliştirilmiştir.

Öğrencilerin çağdaş sanatlar alanında üç boyutlu çalışmalarında kuramsal bilgi ve pratik becerilerindeki kaliteyi yükseltmeyi amaçlayan bu çalışmamızda, çağdaş sanat eğitimine uygun, geleceğin sanat eğitimcilerine yönelik “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” adlı önerdiğimiz dersin; 2 Saat (Teorik) ve 2 Saat (Uygulamalı) olmak üzere haftalık 4 ders saatinde verilmesi düşünülmektedir. Dersin içeriğinde: çağdaş sanatlarla bağlantılı tüm diğer alanların en seçkin örneklerine de değinilmesi, “tüm sanat dallarının ayrılmaz bir bütün oluşturduğu” gerçeğinden

hareketle son derece anlamlı ve yararlı olacaktır. Bu önerdiğimiz dersi alarak yetişecek sanat eğitimcisi adayları öğretmenlik mesleğine başladıklarında elde etmiş oldukları birikim ve tecrübeleri gelişmiş bir yöntem ile kullanmak durumundadırlar. Bu noktada, Tayfun Akkaya tarafından geliştirilmiş ve halen yayına hazırlanan: “Disiplinler Arası – Tematik ve Bağlamsal Sanat Eğitimi Yöntemi” önerilmiştir. Bu yöntem, kısaca: Ulusal ve uluslararası bağlamıyla çağdaş sanat eğitiminin gelişmesine ciddi bir katkı yapmak amacıyla geliştirilmiştir. Yöntem, ana hatlarıyla aşağıdaki şekildedir:

- 1) Sanat eğitiminde, tüm sanat dallarına teorik ve pratik olarak yer vermektedir.
- 2) Sanat eğitimi ders içerikleri, genel ders müfredatı ile ilişkili planlanmaktadır.
- 3) Yaş gruplarının tüm gelişim özellikleri (bedensel, zihinsel, psikolojik, dil gelişimi, sosyal gelişim ve grafik faaliyetin gelişimi gibi), dikkate alınmaktadır.
- 4) Çoklu zeka kuramı, daha da geliştirilerek kullanılmaktadır.
- 5) Sanat eğitimi ders içerikleri, tematik temeller üzerine oturmaktadır.
- 6) Tematik ders içerikleri, sanatta gelişim bağlamlı teknik bilgilerle ilişkilendirilmektedir.
- 7) Her dersin bir ana tema ve onu destekleyen yan temalarla birlikte planlanması çağdaş ve erdemli bir gençliğin yetiştirilmesi için esastır.
- 8) Sanat kapsamına giren Türk Dili ve Edebiyatı, Resim, Müzik, Sanat Tarihi ve müfredatta yer almayan tüm sanat dalları için belirlenecek yeni ders saatleri ve yapısal değişiklikleri içermektedir.
- 9) Öğrencilerin yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda yönelecekleri alanlar belirlenerek proje bazlı bir çalışma yapmaları da istenecektir.
- 10) Bu programı yürütecek sanat eğitimcileri tüm sanat bilimlerinin (20 adet sanat birimi) yöntemlerini bilecek ve bunları disiplinler arası ve bağlamsal özgün bir method çerçevesinde değerlendirebilecek donanıma sahip olamak zorundadır.
- 11) Yöntem, okul öncesi eğitim süreci ile bir koordinasyonu içermektedir.
- 12) Yöntem, okul öncesinden itibaren fakülte ölçekli sanat eğitimine kadar olan tüm süreçleri içermektedir. Hatta, örgün öğretim dışında da çok etkili bir kullanılabilirliğe sahiptir.

Çağdaş sanatı ve çağdaş sanattaki yeni eğilimleri tanıtan ders içerikleri, özgün – yaratıcı ve nitelikli bir sanat eğitimcisi yetiştirmede: “sanat-yaşam pratiği ve tecrübeleriyle” buluşturulamadığı takdirde yetersiz kalabilir. Çağdaş sanat eğitimi ve öğretimi: alternatif fikirlere açık “saha çalışmaları ile gerçekleşen workshoplarla” desteklendiği taktirde: “strateji geliştirebilen, sağlıklı yorum ve yargı yapabilen ve daima kendisini yenileyebilen, çağdaş ve erdemli” bir gençliğin yetiştirilmesi sürecindeki eksikliği tamamlamaya hizmet edecektir.

Sanat öğretiminde teori ve uygulama birlikte yürütülmelidir. Teorik ve pratik donanım, sanat eğitimi modelinin temelidir. Çünkü, ideal ve çağdaş sanat eğitimi ve öğretiminde sanatın,

karmaşık ve çok yönlü zenginliği, etkileşimsel ve iletişimsel rolü ve hayati önemi ancak bu şekilde aktarılabilir. Bu nedenle önerdiğimiz ders modelinin “teorik” anlatımlarında: çağdaş sanat eserleri, kronolojik ve sistematik (akademik ve disiplinler arası; tematik ve bağlamsal) olarak hazırlanmıştır. Teorik donanımın kazandırılmasında; sanat tarihinin en önemli sanatçıları ve eserlerinin yer aldığı görsel sunumlar büyük bir titizlikle hazırlanmıştır. Teorik sunumların çağdaş teknolojiden yararlanan materyallerin yer aldığı atölyelerde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere “pratik donanım” kazandırılmasında ise elverişli olduğu oranda atölyede çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve atölye dışı uygulama sahasında yürütülecek projeler büyük önem taşımaktadır. Örneğin; saha çalışmaları ile gerçekleştirilecek workshop projesi sayesinde, öğrenciler üç boyutlu eser üretimlerini gerçekleştirmenin yanı sıra bilişel ve yaratıcı yetilerinin somutlaştığını görebileceklerdir. Ayrıca bu üretimler donanımlı atölye ortamlarında gerçekleştirilebilir ve öğrencilere gereken düzeyde teknik destek yardımı sağlanmalıdır. Performans ya da benzeri çağdaş sanat etkinliklerinin ders içeriğinde yer alması öğrencilerin pratik donanımlarını arttırmak için gereklidir. Bu etkinlik ve projelerin mutlaka teorik dersin içeriği ile uyumlu bir şekilde planlanması gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler çağdaş sanatları içeren teorik konuları çok daha kolay kavrayıp bu konudaki anlaşılabilirlikleri rahatlıkla giderebilirler. Başka bir deyişle; teoriyi destekleyen uygulamalar (workshop, performans ve benzeri etkinlikler) sayesinde: öğrencilerin algıları değişecek ve kavram kargaşası yerini objektif düşünce odaklı ve yüksek konsantrasyonlu bir sürece bırakacaktır.

Bu araştırma için özenle planladığımız bir performans (Performans: çağdaş sanatın uluslararası düzeyde yaygın bir hale gelen yeni eğilimidir. Bu konuya dair yalnızca teorik bilgi aktarmak istenilen hedefe ulaşmada bir yetersizlik sağlayacağından) uygulaması sayesinde pratik donanımın katkısının en üst seviyeye çıkarılması hedeflenmiştir.

Post-modern diye tanımlanan sanat etkinlikleri içerisinde “Performans” adıyla tanımlanan yaygın bir uygulama alanı vardır. Performans sanatı, Kavramsal Sanatın başlamasını takiben Dadaizm ve Fütürizmdeki yarı teatral etkinliklerin ortaya çıkmasının bir sonucudur. Performanslar ilgi çekici ve eğlencelidir ve doğrudan izleyicinin yaşamıyla ilişkiye girer. Performans sanatı, izleyiciyi süreci dahilinde etkilediğinden müzelerde teşhir edilen eserlerden farklı bir değer taşır. (Krş.Kuspit, 2010).

Kısaca, bu araştırma-inceleme modelimiz üç ayaklı bir temele dayanmaktadır. Birincisi: teorik donanım, ikincisi: pratik donanım ve üçüncüsü: sanat-yaşam ilişkisini kuran saha çalışması (workshop projesi: kamusal alanda heykel deneyimi) olmak üzere. Araştırma modelimizin üçüncü ayağını oluşturan saha çalışması: öğrencilerin kent yaşamına dair farkındalığının artmasına, özgün-yaratıcı ve nitelikli ürünler tasarlanmasına, sosyalleşmeye ve yorum yapmaya yönelik katkıları içermektedir. Sanat, hayatın içinden çıkıp gelmiştir o nedenle de hayatı sanata, sanatı da hayata yakınlaştırmak gerekmektedir. Lisans eğitimi alan öğrencilerin, kent yaşantısına dair gözlemleri ve şehir hayatına dair bir takım sorunları sanatsal bir dille çözümlemeleri, sanatı ve çağdaş sanatı gereği gibi kavramaya ve değerlendirmeye hizmet edecektir.

“Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” başlıklı dersin içeriği oluşturulurken, ulusal ve uluslararası sanat birikiminin “en seçkin, en etkili eserlerle ve en yetkin sanatçılarla temsil edilmesi gereği”, bu noktada: alanında uzman akademisyenlerin, sanatçıların ve eğitimcilerin yer aldığı bir komisyona duyulan ihtiyacı da beraberinde getirmektedir. İstenilen amaca ulaşıldığında: öğrenciler, çağdaş sanat eserlerine yaklaşımda; özgün, yaratıcı ve nitelikli sanat yapıtı üretme konusunda farkındalığa sahip olacaklardır.

Çağdaş sanatta, 1960’lardan sonra yeni eğilimler kendini hissettirmeye başlamıştır. Güncel ve çağdaş sanat alanlarında yenilikçi yaklaşımlar gün geçtikçe çoğalmaktadır. Buna bağlı olarak, lisans düzeyindeki öğrenciler, çağdaş sanatlardaki yeni eğilimleri tanıyamadıkları takdirde çağdaş sanatların konularını karmaşık ve içinden çıkılmaz bir alan olarak algılamaya devam edeceklerdir. Zaten çağdaş sanatın yapısı, işlevi ve anlamına dair yeterli bir bilinç düzeyine sahip olamayan öğrencilerimizin, çağdaş eser üretiminde istenilen seviyeye varabilmeleri mümkün değildir.

“Geleceğin sanatı, bugün sanat diye adlandırılan şeyden hem içerik, hem de biçim olarak tümüyle başka olacaktır” der Tolstoy (2013, s.218). Çağdaş sanatın yeni eğilimleri: geçmişin tüm birikimini yeniden yorumlayarak, günümüzün ihtiyaçlarına yönelik bir programdan beslenmektedir. Bu gerçekten hareketle çağdaş sanat eğitimi, “sanatın güncellenmesi ve geleceğinin planlanması” konusunda sorumluluk yüklenmek zorundadır. Çağdaş sanat eğitimi ve öğretimi: araştıran, inceleyen, sorgulayan, geçmişin tüm birikimini değerlendirebilen, çağdaş takip edebilen ve anlayabilen, ön yargısız, özgür, özgün-yaratıcı, kendi tarihi ve kültürünü ve uluslararası camiayı çok iyi bilen, Atatürk devrim ve ilkelerine bağlı, akıl ve ruh sağlığı yerinde, erdemli bir gençlik yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Problemin ifadesi

Bu araştırmanın problem sorusu şudur: Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalları son sınıf heykel anasanat atölyesi öğrencilerinin, Çağdaş Sanatlardaki heykel ve üç boyutlu sanatsal üretimlerinin istenilen seviyeye çıkarılmasında burada önerdiğimiz modelin sağlayacağı katkı nedir?

Araştırmamız, özellikle geleceğin sanat eğitimcisi olacak öğrencilerin, çağdaş sanatlar ile ilgili konuları nasıl anladıklarını, onu nasıl uygulayacaklarını, uygulamada karşılaşılan sorunları nasıl çözeceklerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmamız aynı zamanda: son sınıf lisans öğrencilerinin, “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” programına yönelik tutumlarını da dikkate almıştır.

Alt problemler

- 1) Çağdaş heykel sanatına dair teorik bilgi düzeyleri yeterli midir?
- 2) Atölye çalışmaları amaca uygun mudur?
- 3) Çağdaş sanatlara dair görüşleri objektif midir?

Amaç

Bu araştırmamızın amacı, yukarıda bahsi geçen üç ayaklı bir temel üzerine kurulmuştur. Amaç, geleneksel ve çağdaş sanatların yapısını, anlamını ve işlevini kavrayabilecek, çağdaş sanatın yeni eğilimlerinden ve malzemelerinden esinlenebilecek, sanatın geçmişle ve gelecekle olan ilişkisini kurabilecek, özgün-yaratıcı, kendi toplumunu ve dünyayı tanıyan, çağdaş ve erdemli sanat eğitimcilerinin yetiştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Önerdiğimiz: “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” dersinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi nedir?
2. Bu derste edinilecek teorik bilgilerin öğrencilerin sanatsal beceri düzeylerine sağlayacağı katkı ne olacaktır?
3. Üçüncü ayak olan saha çalışmasının öğrencilere sağlayacağı katkı nedir?

Alan Yazın

Çağdaş sanat

İngilizcede “*modern*” ve “*postmodern*” sanat terimlerinin anlamı ve kronolojik kapsamı üzerine fikir birliğine varılamamıştır. Melbourne’deki Monash Üniversitesi’nden Profesör Roberts, konuyu netleştirmek için “Modern Sanat” ın 19. Yüzyıl ortalarından Postmodern sanatın başlangıcına kadar olan süreci kapsadığını ve “Postmodern Sanat’ın Birinci Dünya Savaşı sonrasındaki sanat ortamı ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Oysa ki, Postmodern Sanata dair ilk örneklerin Birinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkmasına karşın; “Postmodern Sanat” ın etkililik süreci: 1960 sonrasında ve bilhassa 1980’li yılları kapsamaktadır (Roberts 1988; Jencks, 1989; Germaner;1997). Ancak, genel anlamda sanat tarihinde: “Modern Sanat” denildiğinde 1850’lerden 1960’lara kadar olan süreç kastedilir. “Çağdaş Sanat” değildiğinde ise 1960’dan (bazen de 1945 ikinci dünya savaşı sonrasında) günümüze kadar olan süreç ifade edilmektedir.

Lorent’nin de ifade ettiği gibi Çağdaş Sanat’ın Modern Sanat sürecinden ayırt edilmesine yönelik bir ihtiyaç olduğuna dair yeni görüşler İngiltere’de ifadesini bulmuştur. İngilizler, çağdaş sanatı “contemporary art” başlığı ile modern sanattan ayırt etmenin sanat tarihi için daha uygun düşeceğini savunmuşlardır.

Çağdaş sanat, tüm sanat etkinliklerini kapsayacak yönde yeni bir eğilime yönelmek durumundadır. Çağdaş sanat, geleneksel sanatları külliyen reddedermiş gibi yorumlar yapılmışsa da esasında olması gereken doğrultuda devam edeceği açıktır. Çünkü, tarihsel koşulların ürünü olarak ortaya çıkan, geçmişin tüm kültür ve sanat mirasını reddetmek mantıksızdır. Sanat geçmiş ile gelecek arasında bir köprüdür. Örneğin, “günümüzde tuval resimine artık ihtiyaç yoktur ve resim sanatı bitmiştir” şeklindeki bir yorum tutarlı değildir. Günümüzde tuval resmi, “çağdaş sanat” ın yeni eğilimleri ve yorumları içerisinde kendi varlığını etkin bir şekilde sürdürmektedir. Tüm diğer sanat dalları için de bu durum söz konusudur (Krş. Uçar, 2014).

Çağdaş heykel sanatı

Heykel sanatı, tarihöncesi dönemlerden itibaren sanatı icat eden insanoğlunun vazgeçilmez bir uğraşı olmuştur. Heykel sanatının toplum ve inançla bağlantılı olarak gelişen etkili örnekleri sanat tarihinde izlenmektedir (Willendorf Venüsü, Laokoon Heykel Grubu gibi). “Heykel, modernizm öncesinde, hatta Buzul Çağı’ndan başlayarak Rönesans’a kadar toplumla iç içe yaşamış, onunla aynı dili paylaşmıştır” (Krş. Huntürk, 2016, s.13). Ancak, Rönesans’tan itibaren skolastik felsefeye karşı çıkış sürecinde bireysellik ve hümanizmden beslenen yeni bir heykel sanatı kendi varlığını hissettirmiştir (Donatello’nun Davud heykeli gibi). Rönesans ve sonrasında ise: Maniyerizm, Barok, Rokoko, Neoklasizm, Romantizm ve Realizm süreçlerinden geçerek (Michelangelo, Giambologna, Cellini, Bernini, Canova gibi), 1850’lerde Empresyonizmden başlayan Modern heykelin ortaya çıkışına kadar karşıt eğilimler ve bunların uzlaşması şeklinde gelişmesini sürdürmüştür. Daha sonra 1960’larla birlikte başlayan çağdaş sanatın kavramsal sürecine dahil olan çağdaş heykel örnekleri ortaya çıkmıştır.

20. yüzyıla kadar olan tarihsel süreç içinde heykelin malzemesinden (kil,bronz,ağşap,taş,mermer), biçimine, kaidesine, hacmine ya da mekanına dair yapı oldukça belirgindir. Çağdaş sanatlarda ise birbirinden farklı malzeme çeşitleri kullanılması çağdaş sanatların geleneksel sanatla bağlarının hızla koptuğu ya da kopuyormuş gibi algılanmasına neden olmuştur. Fakat esasında bu durum çağdaş sanatların kendine ait özgür bir alana sahip olması ile ilgilidir. Marc Quinn’in Self isimli eserini meydana getiren malzemeler; paslanmaz çelik, pleksiglas, buzdolabı materyalleri ve sanatçının 4,5 litrelik kanından oluşmaktadır. Self, geleneksel heykel materyallerinden farklı bir şekilde oluşmuş çağdaş sanatların heykel alanında verilebilecek en önemli örneklerden biridir. Çağdaş sanatların bu *janrının* öncekinden farklı olduğu söylemek doğruysa da, bunun önceki sanat pratiklerinden kopma değil, gelişme olarak görülmesi gerekir (Pooke ve Whitham, 2013, s.114).

Çağdaş sanatta, yeni anlatım olanakları ve yeni malzeme teknikleri kullanılmaya başlandıkça heykel geleneksel kalıbından sıyrılmaya başladı. Üç boyut yerine çok boyut, durağanlık yerine devingenlik, kalıcılıktan ziyade kalıcı olma şartı aranmayan, kütle yerine kütle dağılması yönünde köklü dönüşümler yaşanmıştır. Duchamp’ın bisiklet tekerleğinden (1913) günümüze uzanan ready-made (hazır nesne) yaklaşımı tarihe kazandı. Man Ray, Koons bu yaklaşımı çalışmalarında kullandılar (Topuz, 1997, s. 141).

Günümüzün heykeltıraşları çöp ve biyolojik atıklar da dahil olmak üzere tüm doğal ve endüstriyel malzemeleri kullanılmaktadır. Örneğin: 1970’li yıllarda İngiliz sanatçı Tony Cragg plastik atıkları büyüklük ve renklerine göre ayırarak rengârenk silüetler sunmuştur. Heykeltıraşların kullandığı diğer popüler malzemelerin arasında : polyester, balmumu, silikon, cam elyaf ve akriliğe dayalı malzemeler yer almaktadır (Ron Mueck’un eserlerindeki gibi). Sanatçılar bu malzemeleri hem figürlerde hem de soyut nesnelere kullanılmaktadırlar.

Amerikalı süperstar Jeff Koons, gündelik *kitsch* eşyaların mükemmel bir biçimde üretilmiş uyarlamalarıyla tanınıyor. Koons’un paslanmaz çelikten Rabbit [Tavşan] adlı eseri 1980’li yılların ikonu sayılıyor. Klasik heykeltıraşlık teknikleriyle yapılan ağşap, bronz, taş ve çelik heykellerin

üretimi devam ederken, üç boyutlu biçimler yaratmaya elverişli her şeyden faydalanılıyor. Heykeltıraşlık kendi sınırlarının dışına çıkıp mimarının alanına girebiliyor. 1993'te Rachel Whiteread Londra'nın East End semtinde yıkılması planlanan üç katlı bir evin içini betonla doldurduktan sonra dış duvarlarını sökerek iç mekânın heykelini yaptı. Cattelan'ın en meşhur işi La Nona Ora [Dokuzuncu Saat], bir meteor parçasının çarptığı Papa II. Iohannes Paulus'un tasviridir. Çok özel bir kavramsal heykel de Jochem Hendricks'in elinden çıktı: Sanatçı 2000 yılının son haftalarında, o yıl kazandığı gelirin vergisini hesaplattı. Kazacının tamamını yatırdığı altını heykel ilan edip adını Taxes [Vergiler] koydu. Böylece Hendricks, heykeli çalışma malzemesi olarak vergiden düşebildi (Saehrendt ve Kittl, 2012).

Yöntem

Bu çalışma için; lisans düzeyindeki öğrencilerin alan bilgisi ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik fark edilebilir bir gelişim sağlayacağı düşüncesiyle nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi tercih edilmiştir. Eylem Araştırması, eğitim sürecinin her aşamasında veri alabilen ve gerektiğinde düzeltmelere giderek kendini geliştirebilen bir araştırma desendir.

Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 Eğitim – Öğretim yılı II. yarıyılında, T.C. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, 4. Sınıf Heykel A.S.A. (Anasanat Atölye) öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu; 6'sı kız 4'ü erkek öğrenci olmak üzere 10 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubu öğrencilerinin yaşları 22 ile 26 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yaşlarının aritmetik ortalaması 24'tür. Fakülte ölçekli sanat eğitiminde Heykel Anasanat dalını seçmiş olan 4. Sınıf öğrencileri bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada, nitel veri toplama araçları olan; öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri, görüşme, workshop uygulamalarına dair uzman görüşleri yer almaktadır. Araştırmacı, günlükleri her hafta ders bitiminden sonra öğrencilere e-posta yolu ile gönderilmiştir. Günlüklerin içeriği farklı sayılarda yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Araştırmacı günlüğü ise 11 hafta yürütülen derslere dair gözlem ve düşüncelerin birleşiminden aktarılmıştır. "Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)" Workshop Projesine dair 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin toplanması

Araştırmamız, 11 hafta ile sınırlanarak 10 kişiden oluşan Heykel Anasanat Atölyesinin son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar için T.C. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden izin alınmıştır. Hazırlanan onbir haftalık programında dersler hem teorik hem de uygulamalı olarak verilmiştir. Heykel sanatının geçmişten bugüne kadar geçirdiği değişim evreleri, çağdaş sanatların oluşumu, çağdaş heykel sanatının durumu, çağdaş sanat örnekleri, etkinlikler, performans sanatını kavramaya dair hazırlanan özel bir performans (Face to Face/Yüzyüze),

“Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” Workshop Projesi alanında yapılan saha çalışmalarıyla “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” konusu detaylıca işlenmiştir. 11 hafta sonunda, araştırmamızın üçüncü ayağı olan “Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” workshop projesi kapsamında çalışma grubunun gerçekleştirdiği üç boyutlu heykeller 13.06.2017’de Kadıköy Tasarım Atölyesinde bir hafta boyunca sergilenmiştir. Ayrıca bu workshop çalışması çerçevesinde üretilen üç boyutlu heykel çalışmaları, nitelikleri açısından uzman görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi

Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan betimsel çözümleme yaklaşımıyla araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Betimsel analize göre görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir. “Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” Workshop Projesi için çalışma grubundaki öğrencilerin gerçekleştirdikleri üç boyutlu heykel çalışmaları uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sorularının ortaya koyduğu veriler, temalara göre çerçevelenmiş ve düzenlenmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilerin bireysel görüşlerini yansıtan haftalık öğrenci günlükleri ve görüşmelerde verdikleri yanıtları gösteren doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmanın bulguları; 11 haftalık “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” ders programı süresince, çalışma grubu öğrencilerine uygulanan tüm teorik ve uygulamalı dersler sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularında yer alan nitel veri toplama araçlarında; çalışma grubu öğrencilerinin günlükleri ve görüşme teknikleriyle elde edilen veriler, araştırmacı günlükleri gibi dokümanlar tematik çerçevede belirtilen sorulara uygun şekilde analiz edilmiştir. Eylem araştırması planı çerçevesinde elde edilen nitel veriler çözümlendikten sonra ulaşılan bulgular ve yorumlara araştırmanın amacı ve hedefleri doğrultusunda yanıt aranmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin isimleri kodlanarak kullanılmıştır. Kodlama şu şekilde oluşturulmuştur; “ÖĞRENCİ” sözcüğünün ilk iki harfi olan “ÖĞ” kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler rastgele 01’den 10’a kadar sıralandırılmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin kodları şu şekilde temsil edilmiştir:

ÖĞ01, ÖĞ02, ÖĞ03, ÖĞ04, ÖĞ05, ÖĞ06, ÖĞ07, ÖĞ08, ÖĞ09, ÖĞ10.

“Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” dersinin öğrencilerin teorik bilgi düzeylerine etkisiyle ilgili bulgular:

4. Sınıf Heykel Anasanat Atölyesi’nde eğitim alan çalışma grubu öğrencilerinin; heykel sanatını (felsefesi, dönemleri, sanatçıları, sanat tarihinde yer alan önemli eserlerin büyük bir bölümünü) yeteri kadar tanıyamadıkları hatta pek çok heykeltıraşı yeni öğrendikleri saptanmışlardır (15 Mart 2017, Araştırmacı Günlüğü).

Dönemleri en çok etkileyen heykel ve heykeltıraşlarla tanışmak etkileyiciydi.

Alıntı 1: ÖĞ09, 15.03.2017, öğrenci günlüğü

ÖĞ09, lisans eğitimi süresince heykel anasanat atölyesinde eğitim almış olsa da dönemleri etkileyen heykel ve heykeltıraşlarla yeni tanıştığını ifade etmektedir. ÖĞ09'un bu ifadesi, öğrencilerinin teorik bilgilerine yönelik bilgi eksikliği konusundaki varsayımı da desteklemektedir.

Kronolojik olarak heykel tarihi hakkında yeni düşüncelerimiz oldu. İnsanların vermek istediği çeşitli mesaj ve felsefe içerikli heykel yapıtlarını öğrendik.

Alıntı 2: ÖĞ02, 15.03.2017, öğrenci günlüğü

ÖĞ02, heykel tarihini kronolojik olarak öğrendiğini, sanatçıların heykel yapıtları ile iletmek istedikleri mesajları ve eserlerin felsefesini öğrendiklerini ifade etmektedir.

Tarihçesini daha önce hiç araştıramamıştım. Heykelle ilgili boşluğu bu derste farkettim. Maman heykeli örneği ya da çağdaş sanatçı Cattelan çok ilginç örneklerdi.

Alıntı 3: ÖĞ07, 15.03.2017, öğrenci günlüğü

ÖĞ07, Heykel atölyesinde eğitim almış olsa da tarihçesi hakkında bir bilgisinin olmadığını ve bu dersle birlikte teorik bilgi açıklığının farkına vardığını ifade etmektedir.

Çağdaş sanatların önemli tema ve meseleleri arasında yer alan; toplumsal cinsiyet, aids, feminizm, politika, küreselleşme ve teknoloji alanındaki eserler hakkında çalışma grubu öğrencilerinin oldukça yetersiz bilgilere sahip oldukları gözlemlenmiştir. Ai Weiwei, Felix Gonzales-Torres gibi dünya çapında bilinen önemli çağdaş sanatçılarla ve eseriyle çalışma grubu öğrencilerinin ilk defa karşılaştıkları tespit edilmiştir (11.05.2017, Araştırmacı Günlüğü).

Çağdaş sanat biraz neden ve niçin yapıldığını anlamlandırmakta zorlandığım bir sanat olmuştu. Cesur bir sanat olarak görüyorum sanatçılar çok farklı ifade edici diller kullanıyorlar.

Alıntı 4: ÖĞ04, 10.05.2017, öğrenci günlüğü

ÖĞ04, çağdaş sanatları anlamlandırmakta daha önce zorlandığını fakat bu dersle birlikte çağdaş sanatları anladığını ve çağdaş sanatların cesur bir ifade gücüne sahip olduğunu farkettiğini ifade etmektedir. Bu ifade aynı zamanda bu araştırmanın amaçları arasında sıralanan; genç sanat eğitimcisi adaylarının çağdaş sanatların yapısını, anlamını ve işlevini kavrayabilmesine yönelik katkısını da ortaya çıkarmıştır.

Az çok biliyordum heykel tarihini çünkü bir iki araştırma yaptığımızdan biliyordum. Resim üzerine evreler, dönemler hakkında çoğu şeyi biliyoruz. Çağdaş heykel konusunda çoğunlukla şok oldum çünkü Herman Nisht, Cattelan, Abramoviç'i mesela hiç bu kadar kapsamlı bilmiyordum. Enstalasyonlar yapan Segal, kapalı ortamda Ernesto

Neto gibi sanatçıları. Sadece Beuys'u biraz biliyordum ama çok kapsamlı bilmiyordum. Beuys üzerine 1,5 yıldan beri çalıştığım için onu daha çok biliyorum. Diğer sanatçıların isimlerini not aldım araştırmak için.

Alıntı 05: ÖĞ01, 31.05.2017, bireysel görüşme

ÖĞ01, bu dersten önce teorik olarak heykelle ilgili az bir araştırma yaptığını fakat resim sanatına daha fazla hakim olduğunu, bu dersle birlikte çağdaş heykel alanındaki teorik bilgi açıklığının farkına vardığını ve derste not aldığı çağdaş sanatçılar ile ilgili detaylı araştırmalar yapmak istediğini ifade etmiştir. ÖĞ01'in bu ifadesi araştırmanın hedefleri arasında yer alan; genç sanat eğitimcilerinin çağdaş sanatlar ile ilgili araştırma yapmaları ve çağdaş eserler ile ilgili sağlıklı yorum yapabilmelerine olanak sağlamasına yönelik katkıları gün yüzüne çıkarmaktadır.

“Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” Dersinin Öğrencilerin Pratik Becerilerine Etkisiyle İlgili Bulgular:

Özellikle heykel atölyesinde sanat eğitimi alan öğrencilerin doğayı gözlemlemesi ve nesnelere formalarını doğru algılaması sanat üretimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle 15.03.2017 tarihinde “Sanat-Terapi” konulu bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Atölye ortamı içinde gerçekleşen etkinlik, öğrencilerin doğa ile olan iletişimlerine yenilikçi bir bakış açısıyla uygulanmıştır. Etkinlik sonunda öğrencilerin; keşfetme meraklarının aktifleştiği, bağımsız düşünceler geliştirdikleri, nesnelere formlarına odaklandıkları, geçmiş yaşantılarına dair anılar anımsadıkları ve sosyalleştikleri gözlemlenmiştir.

Zaten ellerimizle farketmemiz gereken heykel işlerine dokunmaktansa görmeyi tercih ediyoruz. Bu derste dokunmayı öğrendim.

Alıntı 7: ÖĞ03, 15 Mart 2017, öğrenci günlüğü

Duyu organlarından biri olan “göz” devre dışı bırakılarak gerçekleşen etkinlikte: ÖĞ03, görmediği bir nesneyi elleri ile dokunarak tanımlamaya çalışması sonucunda heykel çalışmalarında dokunma duyusunu kullanmanın önemini kavradığını ifade etmektedir.

29.03.2017 tarihli derste, “Face to Face/Yüzyüze” adlı bir performans gerçekleştirilmiştir. Bu performansın bulguları arasında öğrenciler; interaktif bir şekilde iletişim kurabilmiş, konsantrasyon süreçlerine yönelik farkındalık kazanmış, performans sanatını teoriden önce pratik uygulama yöntemleriyle deneyimlemiş ve ilk defa ana karakter olarak bir performansta yer almışlardır.

“Yüzyüze” performansı ile iletişime geçtiğim birey ile uzun ve sessiz bir konuşma yaptık. İnsan zihninin ve düşüncelerinin söz veya söylem ile hatta herhangi bir sesin etkileşimi dahi olmadan etkileşim kurmaya çalışmak tıpkı bir heykel gibi, lakin düşünebilen, işiten, hisseden, hareket eden ve kendini dönüştüren bir heykel yani canlı bir heykel.

Alıntı 8: ÖĞ01, 29.03.2017, öğrenci günlüğü

ÖĞ01, sözsüz bir şekilde iletişime geçerek gerçekleşen performans deneyiminde kendisini canlı bir heykel gibi hissettiğini ifade etmiştir. ÖĞ01, insan ve heykel arasındaki iletişime yeni bir yorum kazandırmıştır.

İlk kez böyle bir performans gördüm. Sonra gerçek hayatta da denedim çevremdeki insanlarla. İnsan vücudunu hatta yüzündeki gözeneklere kadar inceleme fırsatı buldum. Normalde Resim-İş bölümü öğrencisiyiz, modelle çalışmalar yapmıştık ama hiç bu kadar inceleme yaptığımı hatırlamıyorum.

Alıntı 9: ÖĞ07, 31.05.2017, bireysel görüşme

ÖĞ07, okulda gerçekleştirdiği performansı okul dışınada taşıdığını ve Resim-İş bölümünde modelden çalışmalar gerçekleştirmiş olsa da ilk defa bir insanı bu kadar detaylıca inceleyebildiğini farkettiğini ifade etmiştir.

Şaşılabilecek şey daha önce performans deneyimimiz hiç olmamıştı. İzlemek ile yaşamak arasında baya bi fark var. Bir insanın yüzüne odaklandığında az da olsa ne düşündüğünü düşünüyorsun.

Alıntı 10: ÖĞ10, 29.03.2017, öğrenci günlüğü.

ÖĞ10, lisans eğitimi süresince ilk defa bir performansa dahil olduğu, performans izleyicisi ile uygulayıcısı arasındaki farkı kavradığını ve performans sırasında karşısındaki kişiye odaklanarak empati kurmaya çalıştığını ifade etmiştir.

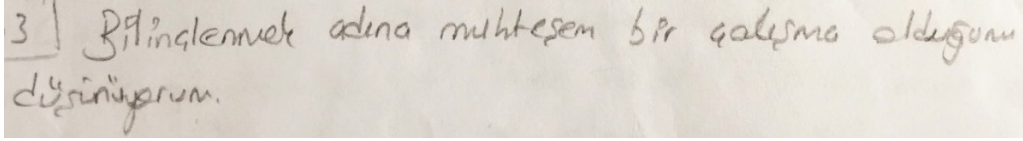
“Face to Face/Yüzyüze” performansı çalışma grubu öğrencilerinin 4 yıllık lisans eğitimleri sürecinde deneyimledikleri ilk performans olma özelliğini taşımıştır. Öncesinde hiçbir duyurunun yapılmadığı “Face to Face/Yüzyüze” performansını izlemeye gelen kişiler arasında; diğer bölümlerde sanat eğitimi alan öğrenciler ile sanat eğitimi veren eğitimcilerin olduğu gözlemlenmiştir. Farklı atölyelerde eğitim alan pek çok öğrenci bu performansa katılmak istediklerini araştırmacıya iletilmişlerdir. Bu performans, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ve eğitimcilerinin performans sanatına olan ilgisini ve ihtiyacını ortaya çıkarmakta oldukça etkili olmuştur (30 Mart 2017, Araştırmacı Günlüğü).

“Fikirtepe(Kamusal Alanda Heykel)” Workshop Projesi ile ilgili bulgular:

“Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” workshop projesi; Lisans öğrencilerinin üç boyutlu çağdaş heykel üretimlerinin kalitesini arttırmak amacıyla tasarlanmıştır. Workshop projesi, kentsel dönüşüm içinde yer alan “Fikirtepe” bölgesini konu almıştır. “Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” workshop projesinin saha çalışmaları 3 haftalık bir süreçte (8 Mart 2017 – 22 Mart

2017, 5 Nisan 2017) gerçekleştirilmiştir. Projenin gelişim aşamaları; 26 Nisan – 3 Mayıs 2017 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir.

“Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” workshop projesi, çalışma grubu öğrencilerinin lisans eğitimleri süresince katıldıkları ilk workshop olma özelliği taşımaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 9 Mart 2017).



Alıntı 11: ÖĞ09, 08.03.2017, öğrenci günlüğü

ÖĞ09, Projenin kendisini bilinçlendirmesinden dolayı muhteşem bir çalışma olduğunu ifade etmiştir.

Daha önce böyle projelerin arka yüzünü hiç tanımamıştım. Bundan sonra yüksek binalar beni daha düşündürür hale gelecek.

Alıntı 12: ÖĞ04, 08.03.2017, öğrenci günlüğü

ÖĞ04, ilk defa bir workshop projesine katıldığını ve bu projeye kentsel dönüşüm ile ilgili önemli bir farkındalık kazandığını ifade etmiştir. Çalışma grubu öğrencilerinin; “Anıt” kavramına yabancı oldukları, Osmanlı dönemi anıtları ile ilk defa karşılaştıkları, Cumhuriyet dönemi anıt kavramını yeterince tanımadıkları ve kamusal alan eserlerine dair bilgi birikimlerinde eksiklikler olduğu saptanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 22 Mart 2017).

Workshop projesinin sonunda iki farklı bulgu elde edilmiştir. İlk olarak her bir çalışma grubu öğrencisinin heykeline kendi projesi olarak bakıldığında; çeşitli mazlemeler kullanıldığı, diğerlerinden farklı ve kişisel oldukları ayrıca her birinin özel bir anlam içerdiği tespit edilmiştir. Bir sergileme mantığı olarak bakıldığında ise heykellerin “Fikirtepe” konseptinin önemli bir parçasını oluşturdukları tespit edilmiştir. 31.05.2017 Tarihinde yapılan bireysel görüşmelerde; “Fikirtepe” workshop projesinin, öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerini yerine getirdiği saptanmıştır.

ÖĞ02, “Bu ders sürecinden sonra kavramsal anlamda kendime özgüvenim geldi ve inanıyorum ki gruptaki diğer üyeler için de böyle oldu. Daha etkili işler üretebilirim diye düşünüyorum çünkü bir projeyi özümlediğimi düşünüyorum. Belli kriterlere göre ben alt disiplinini aldım. Özgüvenim geldi kendine.”

ÖĞ05, “Derste öğrendiğim yöntemleri kullanmayı düşünüyorum. Zaten bu dersin en büyük faydası bize güven verdi. Kamusal alanda nasıl iş üretilir ve dışarda bu işi nasıl gerçekleştireceğimizi öğrendik. Benim için harika bir ödev oldu. Ben bunu hayatımda bir ödev olarak ele aldım”

ÖĞ10, “Kamusal alan için bir heykel yapıyorsun. Ciddi bir düşünce. Belki sonsuza kadar insanlar bir anlam çıkaracaklar. Düşünce olarak, yanıtma olarak kesinlik kazandırdı bana. Kararların her zaman net olacak bunu anladım. Hayatında net olmak. Ne istediğini bilmelisin. Hayat dersi demek kamusal heykel. Yaşadığın toplumdan birşey yansıtıyorsun. Süs olarak değil. Mesaj vermek istiyorsun. Ben bunu yapabilirim duygusu kazandırdı”.

10 Kişiden oluşan çalışma grubun öğrencisinden 9’u “Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” projesinin sonunda üç boyutlu heykellerini hayata geçirebilmiştir. Workshop projesi için üretilen bu heykeller “Fikirtepe/Kamusal Alanda Heykel” adıyla Kadıköy Tasarım Atölyesi’nde 13.06.2017 ile 20.06.2017 tarihleri arasında sergilemiştir.



Resim 1. Çalışma Grubu Öğrencilerinin “Fikirtepe/Kamusal Alanda Heykel” Sergisinden Kesit, 13.06.2017, Kadıköy Tasarım Atölyesi, İstanbul.

“Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” Workshop Projesi Uzman Görüşleri:

Çalışma grubu öğrencilerinin Fikirtepe bölgesindeki saha çalışmasından sonra çağdaş eser üretme yöntemleri ile şekillendirerek oluşturdukları heykel çalışmalarını değerlendirmek üzere uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.

Tablo 1.

“Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” Workshop Projesindeki Heykel Çalışmaları için Dereceli Puanlama Anahtarı:

Puan	120-91	90-61	60-31	30-0
Nitelik	Mükemmel	İyi	Orta	Geliştirilebilir

Tablo 1’de görüldüğü gibi “Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” Workshop Projesinin heykel çalışmaları DPA’da nitelikleri açısından ele alınarak “Mükemmel”, “İyi”, “Orta” ve “Geliştirilebilir” şeklinde sınıflandırılmıştır.

Tablo 2.

“Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” Workshop Projesindeki Heykel Çalışmalarının Uzman Değerlendirme Sonuçları:

Çalışma Grubu	1.Uzman	2.Uzman	3.Uzman	Toplam	Ortalama
Öğrencisi					
ÖĞ02	80	70	90	240	80
ÖĞ03	65	55	85	205	68,3
ÖĞ04	75	95	95	265	88,3
ÖĞ05	70	65	85	220	73,3
ÖĞ06	70	95	90	255	85
ÖĞ07	75	65	60	200	66,6
ÖĞ08	60	90	85	235	78,3
ÖĞ09	60	75	95	230	76,6
ÖĞ10	85	90	90	265	88,3

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğrenciler tarafından üretilen “Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” workshop projeleri üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve verdikleri puanların ortalamaları alınmıştır. Yukarıdaki puanlama sonucunda da görüldüğü gibi; “Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” workshop projesi için üretilen üç boyutlu heykellerin “İyi” niteliklere sahip oldukları saptanmıştır.

“Çağdaş Sanatlarda Yeni Trendler” dersinin çalışma grubu öğrencilerinde yarattığı farkındalıklar:

Robinson (2003) “Eğer biz eğitim ve öğretim sırasında, kuşaklar boyunca yaptığımız gibi, insanların becerilerini tam anlamıyla desteklemeyi başaramazsak, bazıları – belki de çoğu

– gerçek entellektüel kapasitelerinin neler olduğunu hiçbir zaman öğrenemeyecekler. Hayati anlamda gerçekte kim olduklarını ya da olabileceklerini hiçbir zaman bilemeyecekler” der.

Çalışma grubu öğrencileri ile yapılan 31.05.2017 tarihli bireysel görüşmelerde: “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” ders içeriğinin öğrencilerin eğitimci kişiliklerine sağladığı katkılar ve farkındalıklara ilişkin ifadeler şu şekildedir:

ÖĞ01, “Şöyle söyleyeyim, bende çağdaş sanatı sevmezdim. Bu dersi almadan öncede tepkiliydim. Dersi aldıktan sonra dersin yanısıra etkinliklerde başladı. Benim bilgi eksikliğinden kaynaklanan bir sorundu. Programa dahil olunca da zihin açıcı bir anlama büründü. Ondan sonra anladım, irdeledim, eleştirilerim daha doğru alanlara daha doğru yönelimlerle gelişti. Çağdaş sanata karşı tavrım değişti. Çağdaş sanatın dünyada hareket noktalarına karşı da tepkiliydim çünkü çok yanlış eğitimler verildi. Uzun süre o yargıyı benimsedim”.

ÖĞ02, “Heykel bölümü bile heykeli bilmiyor. Bu dersi tüm sanat bölümlerinin bilmesi gerekiyor. Çok büyük bir eksiklik. Tüm sanat öğrencilerinin görmesi gerekiyor. Bence eğitimin temel amacı düşünmeyi öğretmek ve bu ders bana bunu verdi”.

ÖĞ03, “Çağdaş heykeli bu kadar bilmiyordum. Üzerinde durduğum fikirler aşamasında resim ile en iyi ifade edebiliyordum kendimi. Derste heykelleri gördük, konuştuk ve üzerindeki imgeler objeler olarak neleri yorumladığımızı iyice öğrendim. Güzel oldu. Ders içinde izleme ve yorumlamayı öğrendim”.

ÖĞ04, “Öncelikle bu dersi almasaydım böyle bir iş yapmayacaktım. Sonradan bilsem de kullanmayacaktım ve nasıl bir etkisi olacağı da bilemeyecektim. Bu ders düz bir ders olsaydı böyle olmayacaktı. Sergilere gitmeseydik, videolar izlemeseydik ya da performanslar yapmasaydık çok daha farklı olacaktı. Bu derste; gezdiğim, gördüğüm, dokunduğum şeyler aklımda yer etti. En çok içinde bulunduğum projeler aklımda. J. Beuys örneğinde; “Ölü Bir Tavşana Sanat Tarihini Nasıl Anlatırsın”, L. Bougreus’un Maman heykeli ya da Performans sanatçılarından Abramoviç ve Herman Nisht gibi sanatçıların çalışmaları aklımda”.

ÖĞ05, “Çağdaş sanatın ne olduğunu nasıl olduğunu anladım. Farklı bir çalışmanın farklı bir anlatımı olduğunu gördüm. Kavramsal çalışma daha önce yapmamıştım. Bu benim ilk çalışmamdı. Normalde sıkılıp pes ederim ama bu çalışmada meraklıyım sorular dönüp dolaşıyordu. Çalışmamın şekil olarak oturduğunu düşünüyorum. Aklımda yine keskin bir çalışma var. Kamusal alanla alakalı. İkinci projemi yapmayı düşünüyorum”.

ÖĞ06, “Bu ders her konuda faydalı oldu. Benim gözümü açmamı sağladı. Heykele soğuk bakıyordum. Heykeli çok bilmeden girdim. Gsf çıkışlı da değildim, Hocalarımız da sürekli değişti ama ilk defa bu dersi sevdim. Yolda yürürken algılarımı değiştirdi ve şekillendirdi”.

ÖĞ07, “Kendi yaşadığım farkındalığı başka öğrencilerin de yaşamasını isterim”.

ÖĞ08, “Heykele biz hep bu şekilde başlasaydık. Büst ile ilgili bir etkinlikler olsaydı veya hikayesini bilseydik diye düşünüyorum. Biz heykel tarihi dersi almadık. Yeni gördüm ve faydalı olduğunu da düşünüyorum. Bizi dürtüleyen bir ders oldu. Hepimiz en az bir sanatçıyı anlatabiliriz. Bu işin de bize katkılarından biri oldu. Hatırlamıyordum diyemezsin”.

ÖĞ09, “Bu derste çok video izledik. İzledikten sonra eve gidince o konuda araştırma yaptım. Derse her geldiğimde notlarımı aldım. Ayrıntılı yazılar okudum. Videolar izledim. Filmler izledim. Örneğin Abramoviç'i detaylıca izledim. Başka kavramsal sanatçıların çalışmalarını da. Bir sanat eğitmeni olacaksak da bunların hepsinin bilinmesi gerek. Öğretmen olacaksan da hakkını vermen gerekiyor. Nasıl bilmezsin diye kendime kızdığım oluyor”.

ÖĞ10, “Üniversitede gördüğüm kadarıyla ayrıntılı olarak bu kadar iyi bir ders almadık. Önceki derslerde çok eksiklikler vardı ve çok esnek görüşmeler yapmıştık. Hep uzaktan proje bitirmeye yönelikti ve iş ne olursa olsun yapım aşamasında gereken sorular sorulamamıştı. Eksikliklerimiz gösterilmemişti örneğin form ve bakış açısı olarak yardım verilmemişti. Hocalarla görüşmelerimiz ise beş dakikayı geçmiyordu. Bu ders çok daha önce olmalıydı. Ders işlediğimi hissettim. Akımları inceledik, sanatçıları öğrendik, kendimiz araştırdık, kendimiz anlattık bazılarını, farklı eserler gördük, bu kadar ayrıntılı bir ders işlememiştik. Kamusal alan çalışmalarını da daha önce görmemiştik. Büyük bir eksikliğin farkına vardık”.

T.C. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallar 4. Sınıf Heykel Atölyesi öğrencilerine 11 hafta süren teorik ve uygulamalı dersler sonucunda: Çağdaş sanatlara karşı olumsuz bir tutum içindeki öğrencilerimiz; teorik bilgiler, workshop, performans ve benzeri etkinlikler sayesinde hedeflediğimiz şekilde çağdaş sanatlara karşı olumlu bir tutum içine girmişlerdir. Öğrenciler, üç boyutlu heykel çalışmalarını hayata geçirip sergilemişlerdir. “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” ders programı ile çağdaş sanatlara olan ilgileri artmıştır. Çağdaş heykel sanatını anlamada bu programın olumlu bir etkisi olmuştur. Workshop projesi ile öğrenciler çağdaş heykel üretiminde önemli bir yol kat etmişlerdir. Öğrenciler, teorik bilgilerindeki eksiklikleri farketmiş ve teoriyi destekleyen

uygulamaların sanat eğitiminde önemli bir etkisinin olduğu, araştırmaya ve yorum yapma ve eleştirel bakış açısı kazanma gibi alanlarda gelişim gösterdikleri saptanmıştır. “Fikirtepe (Kamusal Alanda Heykel)” workshop projesi: öğrencilerin çevreye olan farkındalıklarını arttırarak yeni fikirler geliştirmelerini sağlamıştır. Proje çalışmalarımızın sonucunda; öğrencilerin kendilerine olan özgüvenleri artmıştır. Kısaca: “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” dersi, çalışma grubu öğrencilerinin çağdaş sanatlar ile ilgili düşüncelerine ve sanat eğitimci kimliklerine oldukça önemli katkılar sağlamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Tartışma ve sonuç bağlamında, çağdaş sanatlar ve heykel konusunda öğrencilerde teorik anlamda önemli bir bilgi açığı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çağdaş sanat akımlarına, önemli temsilcilerine yönelik yeterli bilgi düzeylerinin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin, çağdaş sanata dair bilgi eksikliğinden kaynaklanan olumsuz tutumları, çalışmamız sonucunda değişmiştir. Buna bağlı olarak, çalışma grubu öğrencilerimizin: çağdaş sanatın yapısının, işlevinin, anlam ve öneminin farkına varan ve çağdaş sanat üretimini önemseyen yeni bir tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Şöyle ki: Öğrenciler, aktif olarak çağdaş sanatlarda çalışmalar yapmayı düşünmediklerini uygulama öncesinde belirtmişlerdir ve uygulama sonrasında bu konudaki tutumları değişkenlik göstermiştir. Hatta ÖĞ05, ÖĞ09, ÖĞ02 ve ÖĞ04 kodlu öğrenciler, Fikirtepe konulu workshop çalışmasıyla yaptıkları heykeller ile yeni mezunların çalışmalarının sergilendiği bir yarışmaya katılmak istediklerini araştırmacıya iletilmişlerdir.

Çağdaş sanatlar konusunda bu araştırmaya katılmadan önce anlam karmaşası yaşayan öğrenciler bu konuda kronolojik olarak verilen teorik derslerden sonra sanatın geçirdiği değişim ve gelişim sürecini anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çağdaş sanatlara olan tutumları, uygulamanın başlangıcından sonuna anlamlı bir biçimde değişiklik göstermiştir. Bulgular sonucunda: teorik derslerin, pratik uygulamalarının ve saha çalışmasının (workshop deneyimi), çalışma grubu öğrencileri üzerinde yapacağı etkilere dair varsayımlarımızın doğru çıktığı görülmüştür. Şöyle ki : öğrencilerimizin, çağdaş sanata, yeni eğilimlere ve malzemlere yönelik ilgisi ve sanatın geçmişle gelecek arasında oluşturduğu köprüye dair farkındalıkları çarpıcı bir oranda artmıştır. Aynı zamanda da kamusal alanda çalışma yapma konusuna dair istek geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın başlangıç aşamasında öğrencilerin çoğunluğu, çağdaş sanatta eser üretimi konusunda bilgi ve becerilerinin nitelikleri ile ilgili kaygılarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu kaygıları yaptığımız çalışmamız sayesinde giderilmiştir. “Fikirtepe” workshop projesi ile heykellerini hayata geçirip sergileyen çalışma grubu öğrencilerinin bu projeye kendilerine olan özgüvenlerinin de yerine geldiği ortaya çıkmıştır. Böylece: Önerdiğimiz “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” dersinin ve araştırmamızın önemi açıkça ortaya çıkmaktadır. Buna ilaveten, önerdiğimiz bu özgün ve yeni modelin: Sadece lisans son sınıf heykel öğrencilerine değil, tüm diğer sanat dallarına yönelik planlanmasına dair bir ihtiyacın belirdiği saptanmıştır.

14 haftalık ders içeriğinin 2 + 2 (teorik + uygulamalı) olmak üzere planlanan “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” dersinin 7. Sömestırda okutulması uygun görülmüştür. Önerdiğimiz bu ders, tüm 4. Sınıf öğrencilerinin almasının gerektiği bir derstir ancak heykel anasanat dalında okuyan öğrenciler için bu ders hayati bir değer taşımaktadır. Burada önerdiğimiz dersin yüksek lisans ve doktora programlarında da sürekliliğinin sağlanması gerekir.

Sonuç olarak T.C. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, 4. Sınıf Heykel Anasanat Atölyesi (A.S.A.) öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada: Teorik-pratik donanım ve saha uygulamalarıyla verilen “Çağdaş Sanatta Yeni Eğilimler” dersi; sanat eğitimi alan öğrencilerin; sosyalleşmelerine, bireysel kararlar alabilmelerine, sanat tarihini güncelleyebilmelerine, özgün-yaratıcı ve nitelikli çağdaş sanat eseri üretebilmelerine ve performans yapabilmelerine, kamusal alan çalışmalarındaki mantığı çözümlayebilmelerinde ve edindikleri yeni farkındalıklarla kamusal alanda çalışabilmelerine ciddi katkılar sağlamıştır.

Öneriler

- 1) Sanat eğitimcisi yetiştiren programların yeniden yapılandırılmasının acil bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.
- 2) Çok amaçlı planlanacak gelişmiş ve içinde çağdaş teknolojiden yararlanan materyallerinde yer aldığı yeni bir atölye sistemine yönelik ihtiyacın elzem olduğu saptanmıştır.
- 3) Türkiye’de sanat eğitiminde uygulanan: “Sanatta Eğitim” methodunun yerine tüm sanat dallarını yeni bir yaklaşımla bütünleştiren ve erdemli bir gençliğin yetiştirilmesini hedefleyen ulusal ve uluslararası dengeleri gözeterek ve yeni bir yapısal gelişmeyi gerektiren, özgün ve etkili bir methodun (Disiplinler Arası – Tematik ve Bağlamsal Sanat Eğitimi Yöntemi) devreye sokulmasının elzem olduğu belirlenmiştir.
- 4) Öğrenci projelerine resmi, yarı resmi ya da özel desteklerin sağlanmasının son derece önemli olduğu anlaşılmıştır.

Kaynakça

- Akkaya, T. (2014). *Akademik ve disiplinlerarası yeni sanat eleştirisi Kuramı*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat.
- Artun, A. (2014). *Sanat Müzeleri Müze ve Modernlik*. (3. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Bell, J. (2009). *Sanatın yeni tarihi*. (U.C. Ünlü, N. İleri, R. Gürtuna, Çev.). İstanbul: NTV.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (19. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cauquelin, A. (2016). *Çağdaş Sanat* (Kültür Kitaplığı), (2. Baskı), (Avcı Ö., Çev.), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Germaner, S. (1997). *1960 Sonrası sanat, akımlar, eğilimler, gruplar, sanatçılar*, İstanbul: Kbalcı.
- Huntürk, Ö. (2016). *Heykel ve sanat kuramları*, İstanbul: Hayalperest.
- Jencks, C. (1989). *What is post-modernizm?*. London: St. Martin’s Press.

- Kuspit, D. (2010). *Sanatın sonu*. (Y. Tezgiden Çev.). (3. Basım). İstanbul: Metis.
- Lorente, J.P. (2016). *Çağdaş sanat müzeleri*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık: Aklın sınırlarını aşmak*, (N.G. Koldaş, Çev.), İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Saehrendt, C. ve Kittl, S.T. (2012). *Bunu ben de yaparım!* (Z. A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim: yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. (3. Baskı). Ankara: Ütopya.
- Tolstoy, L.N. (2013). *Sanat nedir?* (M. Beyhan, Çev.). (5.Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Topuz, S. (1997). "20. Yüzyılda heykel-malzeme ilişkileri, değişim ve dönüşümler", *Arredemanto Dekorasyon*, (ss.141-144), Temmuz-Ağustos.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı).Ankara: Seçkin.
- Whitham, G. ve Pooke, G. (2013). *Çağdaş sanatı anlamak*, (T. Göbekçin, Çev.) (2. Basım), İstanbul: Optimist.

Akran Değerlendirmenin Öğretmen Adaylarının Mesleki Bilgi ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Investigating the Effect of Peer Assessment on Preservice Teachers' to Professional Knowledge and Skills

Vural TÜNKLER*

Öz

Bu araştırmanın amacı, akran değerlendirmenin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında ayrıca öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri de araştırılmıştır. Araştırma karma yöntem yaklaşımlarından yakınsayan paralel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 35 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri Bektaş, Horzum ve Ayvaz (2010) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Uygulaması Dersi Öğretmen Adayı Akran Değerlendirmesi Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler katılımcıların hazırladıkları yansıtıcı günlüklerden elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen nicel veriler analiz edilirken tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi uygulanmış, Kendall'in uyum katsayısı hesaplanmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda akran değerlendirmenin öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerileri üzerinde etkili olduğu, eksik ve hatalı taraflarını görmelerine ve eleştirel düşüncelerine yarar sağladığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde olumlu yönde olduğu görülmüş, değerlendirmenin objektif olmadığı konusunda olumsuz görüşlere de ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada değerlendirmecilerin grupların sunumlarına yapmış oldukları puanlamalar arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bulgular alanyazın ilişkisinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Akran değerlendirme, akran geribildirimi, sosyal bilgiler, öğretmen adayları

* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, E-posta: vtunkler@siirt.edu.tr,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3536-968X>

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of the peer assessment on preservice social studies teachers' professional knowledge and skills. In addition, were investigated the opinions of preservice teachers on peer assessment. The research was conducted with convergent parallel design from mixed method approaches. The study group of the research is composed of 35 preservice teachers who are studying in Social Studies Education Department of a state university. Quantitative data were obtained by using the Peer Assessment Scale for Activities of Teaching Practice Course developed by the Bektaş, Horzum and Ayvaz (2010) while qualitative data were obtained by the reflective diaries which were prepared by the participants. Quantitative data were analyzed using one-way variance analysis (ANOVA), Kruskal Wallis test and Kendall's concordance coefficient was computed. Descriptive analysis technique was applied to qualitative data. At the end of the research, it was determined that peer assessment had an effect on the professional knowledge and skills of preservice teachers. Moreover, it was found that peer assessment was useful for seeing their inadequate and incorrect aspects and to think critically. The opinions of preservice teachers on peer assessment were found to be highly positive, and were also reached negative opinions about the subject that assessment was not objective. Additionally, the study show that there was a statistically significant, and medium degree of agreement between the scores of the assessors on the presentations of the groups. Findings are discussed within the context of literature.

Keywords: Peer assessment, peer feedback, social studies, preservice teachers

Giriş

Ölçme ve değerlendirme alanında ortaya çıkan gelişmeler, öğrencilerin öğrenmesini geliştiren formatif değerlendirme yaklaşımlarının önemini ön plana çıkarmıştır (Bell ve Cowie, 2001; Noonan ve Duncan, 2005). Formatif değerlendirme, öğretme-öğrenme sürecinde ortaya çıkan öğrenmelere ilişkin öğrencilere ve öğretmenlere geribildirim sağlayan değerlendirmeleri ifade etmektedir (Bell ve Cowie, 2001; Noonan ve Duncan, 2005). Öğrencinin mevcut öğrenme düzeyinin belirlenmesi ve hedeflenen öğrenme düzeyine ulaşmasına yardımcı olmak için sistemli bir veri toplama süreci olarak da tanımlanan formatif değerlendirmede öğrenciler, aktif katılımcı olarak öğrenmelerinin nasıl ilerlediğinin ve gelecekte nasıl adımlar atacaklarının farkındadırlar (Heritage, 2007). Bu değerlendirme türü, başarıyı en üst düzeye çıkarmak için öğrenme gerçekleşirken öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Topping, 1998).

Formatif değerlendirmeyi işlevsel hale getirmenin bir yolu kabul edilen akran değerlendirme (Noonan ve Duncan, 2005), öğrencilerin akranlarının performansını değerlendirmelerini, ortaya çıkan ürünün düzeyini, değerini ya da kalitesini belirlemelerini sağlayan bir uygulamadır (Topping, 1998; Topping, 2009). Son yıllarda öğrenci özerkliğine artan ilgi ve önemle birlikte akran değerlendirmeye de dikkat çekilmiş, akran değerlendirme pedagojik bir değer olarak görülmüştür (Patri, 2002). Geleneksel olarak, öğrencilerin değerlendirmeye katılımı değerlendirme görevi tamamlandığında sona ererken, akran değerlendirmede değerlendirme bu süreç tamamlandıktan sonra da öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını karşılaştırmaya ve değerlendirmeye zaman ayırmaktadır (Ballantyne, Hughes ve Mylonas, 2002). Akran değerlendirmede öğrenciler değerlendirme sürecinde yer alarak (Falchikov ve Goldfinch, 2000)

takım çalışmasına katkılarından dolayı birbirlerini derecelendirirler ya da bireysel bir görevde ilerleme konusunda birbirlerine biçimlendirici geribildirimlerde bulunurlar (Adachi, Tai ve Dawson, 2018a). Öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını yargımlarken önceden belirlenen kriter ve standartlara başvurarak karar verirler (Adachi, Tai ve Dawson, 2018b; Falchikov ve Goldfinch, 2000), hem değerlendirmeci hem de değerlendirilen rolünü üstlenirler (Li, 2017). Bu yüzden kendilerinin ve sınıf arkadaşlarının öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alırlar (Johnson, 2004).

Akran değerlendirme, akran öğretiminin bir varyasyonu olup öğrencilerin birbirlerine yardımcı oldukları bir öğretim biçimi (Johnson, 2004) ve öğrenmede etkili olan değerlendirme yaklaşımıdır (Adachi vd., 2018b). Bu değerlendirme yaklaşımının en önemli bileşeni (Rotsaert, Panadero, Schellens ve Raes, 2018) ve amacı geribildirimdir (Topping, 2009). Bir öğrencinin akranına sağladığı bilgi (Rotsaert vd., 2018) olarak tanımlanan geribildirim, öğrencilerin, kendi öğrenmelerini izleyebilen, değerlendirebilen ve düzenleyebilen bağımsız öğrenenler olmalarında yarar sağlamaktadır (Ferguson, 2011'den akt. Evans, 2013). Topping'e (2009) göre, akran değerlendirmenin en önemli kalitesi bolluktur. Çünkü sınıflardaki öğrenci sayısı öğretmenlerden fazla olduğu için akranlardan gelen geribildirimler öğretmen geribildirimlerinden daha çok ve hızlı olabilmektedir. Akran geribildirimleri; doğrulayıcı, fikir verici/öneriyeye dayalı veya düzeltici olabilir, hataları azaltabilir, dikkatli ve tam olarak alındığında öğrenme üzerinde olumlu etki yapabilir (Topping, 2009). Geribildirim özdüzenleme becerisinin geliştirilmesi için de gereklidir (Topping, 2009).

Literatürde akran değerlendirme üzerine pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda akran değerlendirmeye yönelik algıların genellikle olumlu olduğu belirlenmiştir (Cassidy, 2006; Çoban ve Polatcan, 2018; Mika, 2006; Noonan ve Duncan, 2005; Orsmond, Merry ve Reiling, 1996; Sridharan, Muttakin ve Mihret, 2018; Uysal, 2008; Yuan ve Kim, 2018; Walker, 2001). Çeşitli araştırmalarda akran değerlendirmenin; öğrenmeyi kolaylaştırarak/destekleyerek (Adachi vd., 2018b; Ballantyne vd., 2002; Dündar, 2016) öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı (Çolak, 2017; Dündar, 2016; Orsmond vd., 1996; Tsivitanidou, Constantinou, Labudde, Rönnebeck ve Ropohl, 2018), eleştirel düşünmeyi (Baruah, Ward ve Jackson, 2018), empati kurmayı (Çoban ve Polatcan, 2018; Şahin ve Kalyon, 2018) ve özgüveni sağladığı (Çoban ve Polatcan, 2018; Demir, 2018) tespit edilmiştir. Ayrıca akran değerlendirme sayesinde öğrencilerin kendi çalışmalarıyla ilgili farkındalıklarının arttığı, çalışmalarını değerlendirme fırsatı buldukları (Demir, 2018; Leenknicht ve Prins, 2018; Orsmond vd., 1996; Wanner ve Palmer, 2018) ve eksik yönlerini fark edebildikleri ortaya çıkmıştır (Çoban ve Polatcan, 2018).

Akran değerlendirmenin avantajlarına rağmen güvenilirlik meselesi yapılan çalışmalarda sıklıkla ele alınan konular arasında yer almaktadır. Bazı araştırmalarda, akran değerlendirmede objektifliğin sağlanamayacağı (Ballantyne vd., 2002; Dündar, 2016; Hamzadayı ve Dölek, 2017; Panadero ve Brown, 2017), değerlendiriciler arasındaki uyumun düşük olduğu (Cheng ve Warren, 2005; Dündar, 2016; Kwan ve Leung, 1996; Uyar, Demir ve Aksekioglu, 2016) saptanmıştır. Öte yandan değerlendiricilerin değerlendirmelerinde uyumun/ilişkinin görüldüğü araştırmalarla da karşılaşılmıştır (Güneş ve Kılıç, 2016; Mika, 2006; Patri, 2002; Steensels vd., 2006). Topping

(2003, s. 76) öğretmen değerlendirmelerinin de güvenilirliğinin yüksek olmadığını, akran değerlendirmenin güvenilirliğinin en azından daha yüksek olma eğiliminde olduğunu belirtmiştir.

Dochy, Segers ve Sluijsmans'ın (1999) belirttiği üzere, uzun yıllar boyunca yükseköğretimin ana hedefi öğrencileri belirli bir alanda bilgili hale getirmek olmuştur. Bu sebeple, temel bilgi deposu oluşturmak önemli konular arasında yer almıştır. Günümüzde çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı, öğrenci merkezli öğretim, yaşam boyu öğrenme gibi pedagojik değişimler ortaya çıkmıştır (Wanner ve Palmer, 2018). Yaşanılan bu gelişmeler üniversitelerde değerlendirme anlayışında değişikliğe yol açmış, sınıf içi değerlendirmelerde akran değerlendirmenin kullanılmasına yönelik ilgi artırmıştır (Wanner ve Palmer, 2018). Searby ve Ewers (1997) yükseköğretimde akran değerlendirmenin yapılmasına en önemli gerekçe olarak öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve öğrenmelerini kontrol etmelerini sağladığı, böylece öğretim elemanına olan bağımlılığı azalttığını ifade etmişlerdir. Değerlendirme, öğrenme için ana motivasyon kaynağıdır ve öğrenenin öğrenmesinin kapsamına ve kalitesine ilişkin yargıya ulaşma işlemidir (Wanner ve Palmer, 2018). Yükseköğretimde aktif öğrenmeyi destekleyen akran değerlendirme, öğrenciler arasında etkili ve işbirlikli öğrenme ortamı kurarak onlara geribildirim sayesinde birbirlerinden öğrenebilecekleri bir platform sunmaktadır (Baruah vd., 2018). Özetle akran değerlendirme, üniversitelerde büyük ölçüde öğrencilerin çalışmalarına not verme ve öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini sağlamaya yönelik (Hanrahan ve Isaacs, 2001) tamamlayıcı değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır (Wen ve Tsai, 2006).

Artan ilgiye rağmen akran değerlendirmenin hâlâ yükseköğretimdeki değerlendirme uygulamalarının gerisinde kaldığı (Wanner ve Palmer, 2018), öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu değerlendirme sürecine katılamadıkları (Yuan ve Kim, 2018) alanyazında vurgulanmaktadır. Hâlbuki akran değerlendirmenin (Akıllı, 2007; Biri, 2014; Yurtseven ve Altun, 2018) ve akran desteğinin mesleki gelişime katkı sağladığı bir gerçektir (Cohen ve Nath, 2006; Yuan ve Kim, 2018). Yükseköğretim kurumlarının yeterliğe dayalı öğrenme talebi dikkate alındığında, akran değerlendirmenin öğretmen eğitiminde öğrenme aracı olarak kullanması öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında gerekli olan becerileri kazanmaları noktasında onlara destek sunacaktır (Sluijsmans ve Prins, 2006). Bu bakımdan öğretmen adaylarının eğitiminde akran değerlendirmenin kullanılması gereklidir. Bu çalışmanın amacı, akran değerlendirmenin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerine etkisinin incelenmesi, öğretmen adaylarının akran değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma deseni

Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu desende, nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanarak ayrı ayrı analiz edilmekte, iki veri setinin analizinden elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanmaktadır (Creswell ve Clark, 2014). Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ya da

ölçeklerin kullanıldığı tarama modeliyle mevcut durum betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2012). Nitel boyut ise durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Araştırmada durum çalışması deseninin kullanım amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akran değerlendirmenin mesleki bilgi ve becerilerine etkisi hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında son sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayı (23 kadın, 12 erkek) oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılmış, araştırma, kolay ulaşılabilen ve çalışmaya katılmaya istekli öğretmen adayları ile yürütülmüştür.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ders anlatımlarını değerlendirmek için Öğretmenlik Uygulaması Dersi Öğretmen Adayı Akran Değerlendirmesi Ölçeği uygulanmıştır. Bektaş, Horzum ve Ayvaz (2010) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Uygulaması Dersi Öğretmen Adayı Akran Değerlendirmesi Ölçeği (ÖUDÖAADÖ) için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler “öğretim süreci”, “iletişim kurma ve değerlendirme”, “derse hazırlama ve dersi ilişkilendirme”, “sınıf yönetimi” ve “geribildirim” şeklindedir. Beşli likert tipinde hazırlanan bu ölçekteki 29 maddenin faktör yük değerleri 0.30-0.86 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan beş faktör toplam varyansın %50’sini açıklamaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin toplam iç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık kat sayıları; birinci alt faktör için .81, ikinci alt faktör için .78, üçüncü alt faktör için .78, dördüncü alt faktör için .68 ve beşinci alt faktör için .67 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145’tir. Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha değerleri .60-.89 arasında değişmektedir.

Nicel verilerin çözümlenmesi aşamasında ilk olarak varsayımların karşılanıp karşılanmadığı sınıanmıştır. Grup değişkenine göre verilerin ölçeğin alt boyutlarına göre dağılımına bakılmış, dağılımın normalliğinin saptanmasında Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği alt boyutlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılırken, normal dağılım olmayan alt boyutlarda Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. F testinde gruplar arası anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Ayrıca grupların ders anlatımlarının dört farklı değerlendirmeci tarafından değerlendirilmesi ile ulaşılan sonuçlar arasındaki tutarlılık derecesi, parametrik olmayan bir teknik olan Kendall’in uyuşum katsayısı ile hesaplanmıştır. Tüm bu işlemler SPSS 21 paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek için onlardan sunum öncesi-sırası-sonrası izlenimlerini belirtecekleri yansıtıcı günlük hazırlamaları istenilmiş, toplanan günlükler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde katılımcıların akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri (olumlu ve olumsuz görüşler) kodlanmış, ardından bu kodları belirli kategoriler altında toplayabilen alt temalar bulunmuş ve son aşamada ulaşılan bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada temaların belirlenmesinde

literatürdeki çalışmalardan yararlanılmıştır. Katılımcıların alt temalara ilişkin görüşlerinden bazıları ve atf sayıları (frekans) tablolarda sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılırken katılımcının ismi yerine kod numaraları (K1, K23...) kullanılarak kimlikleri gizli tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Güvenirliğin sağlanması hususunda ise sosyal bilgiler eğitimi alanında nitel araştırma deneyimi ve doktora unvanına sahip olan başka bir araştırmacıdan yardım alınmış, kodlamalar ve ulaşılan temalar bu araştırmacı tarafından da kontrol edilerek uzlaşa sağlanmıştır.

Uygulama süreci

Araştırma verileri, 2018-2019 güz döneminde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında Özel Öğretim Yöntemleri II ve Okul deneyimi dersini alan öğretmen adaylarından elde edilmiştir. İlgili anabilim dalında araştırmacının yürüttüğü Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde öğretmen adayları altı kişiden oluşan toplamda beş gruba ayrılmış, her bir gruba sosyal bilgiler öğretim programında yer alan farklı bir beceri (problem çözme, eleştirel düşünme, mekânı algılama, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma becerisi) dağıtılmıştır. Gruplar sorumlu oldukları beceri ile ilgili kazanım belirlemiş ve etkinlikle birlikte beceriyi ayrıntılı bir şekilde tanımlayan rapor hazırlamışlardır. Gruplardan (tüm grup üyeleri) ayrıca akran değerlendirmeye yönelik görüşlerini yansıtacakları yansıtıcı günlük tutmaları istenmiştir. Gruplar akran değerlendirme destekli sunumlar gerçekleştirmiş, yapılan bu sunumlarda ÖUDÖAADÖ kullanılmadan sadece sözlü akran geribildirimlerinde bulunulmuştur. Akran geribildirimleri göz önüne alınarak, Okul Deneyimi dersi kapsamında grup üyelerinden biri tarafından uygulama okulunda tekrarlanan sunum (40 dakika), araştırmacının kendisi ile grupta yer almayan üç akran tarafından ÖUDÖAADÖ kullanılarak değerlendirilmiştir. Sunumların tamamlanmasının ardından yansıtıcı günlükler toplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları araştırmanın problemi doğrultusunda sunulmuştur. Bunun için öncelikle nicel verilerden ulaşılan bulgulara, ardından nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Akran değerlendirmenin öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerine etkisine ait bulgular

Akran değerlendirmenin öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerine etkisine ait bulgulara geçilmeden önce değerlendirmecilerin grupların sunumlarına atadıkları puanların tutarlılığına ilişkin sonuçlara değinilmesinde yarar vardır.

Dört değerlendirmecinin aynı koşullar altında her bir grubu bağımsız olarak puanlamasına ilişkin elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık derecesi Kendall'ın uyuşum katsayısı ile hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Kendall'in Uyuşum Katsayıları (W)*

Grup	W	χ^2	p
Grup 1	.589	62.974	.000*
Grup 2	.508	56.905	.001*
Grup 3	.471	52.719	.003*
Grup 4	.477	53.422	.003*
Grup 5	.464	51.953	.004*

*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde, dört değerlendirmecinin grupların sunumlarına yapmış oldukları puanların uyum katsayısı Grup 1 için $W=.589$ ($\chi^2=62.974$; $p<.05$), Grup 2 için $W=.508$ ($\chi^2=56.905$; $p<.05$), Grup 3 için $W=.471$ ($\chi^2=52.719$; $p<.05$), Grup 4 için $W=.477$ ($\chi^2=53.422$; $p<.05$) ve Grup 5 için $W=.464$ ($\chi^2=51.953$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak her bir puanlayıcının aynı koşullar altında grup değerlendirmeleri arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde olduğu söylenilebilir.

Tablo 2

Grup Değişkenine Göre Öğrencilerin Ölçeğin Öğretim Süreci, İletişim Kurma Ve Değerlendirme Ve Ders Hazırlama Ve Dersi İlişkilendirme Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	df	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Süreci (ÖS)	Grup 1	4	27.75	7.45	15	1.005	.435	Anlamsız
	Grup 2	4	30.25	7.76				
	Grup 3	4	33.50	5.80				
	Grup 4	4	34.50	5.06				
	Grup 5	4	34.50	1.73				
İletişim Kurma ve Değerlendirme (İKD)	Grup 1 (1)	4	14.50	1.29	15	7.056	.002*	1-3, 1-5
	Grup 2 (2)	4	19.25	4.92				
	Grup 3 (3)	4	22.25	2.06				
	Grup 4 (4)	4	20.00	3.55				
	Grup 5 (5)	4	25.75	2.36				
Ders Hazırlama ve Dersi İlişkilendirme (DHDİ)	Grup 1 (1)	4	11.75	4.99	15	4.671	.012*	1-4, 1-5
	Grup 2 (2)	4	15.00	2.58				
	Grup 3 (3)	4	19.50	2.88				
	Grup 4 (4)	4	20.75	4.64				
	Grup 5 (5)	4	20.25	2.06				

*p<.05; N=Değerlendirmeci sayısı; $S_{KT-KO}=143.300-35.825$; $\text{İKD}_{KT-KO}=273.300-68.325$; $\text{DHDİ}_{KT-KO}=245.700-61.425$

Tablo 2'de görüldüğü üzere, grup değişkenine göre akran değerlendirme ölçeği iletişim kurma ve değerlendirme ile ders hazırlama ve dersi ilişkilendirme alt boyutlarına ait puanların anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$). Öte yandan, öğretim süreci alt boyutunda

anamlı fark görülmemiştir ($p>.05$). Tek yönlü varyans analizinden elde edilen bu kümülatif farklılığın kaynağının iletişim kurma ve değerlendirme ile derse hazırlama ve dersi ilişkilendirme alt boyutlarında hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış, her iki alt boyutta da varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Bu çerçevede post hoc tekniklerden Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, iletişim kurma ve değerlendirme alt boyutunda Grup 1'in puan ortalaması ($\bar{x}=14.50$) Grup 3 ($\bar{x}=22.25$) ve Grup 5'e ($\bar{x}=25.75$) göre anlamlı derecede daha düşük çıkmıştır [$F_{(4, 15)}=7.056$, $p<.05$]. Derse hazırlama ve dersi ilişkilendirme alt boyutunda ise Grup 1'in puan ortalaması ($\bar{x}=11.75$) Grup 4'e ($\bar{x}=20.75$) ve Grup 5'e ($\bar{x}=20.25$) göre anlamlı derecede daha düşüktür [$F_{(4, 15)}=4.671$, $p<.05$].

Tablo 3

Grup Değişkenine Göre Ölçeğin Öğretim Süreci ve Derse Hazırlama ve Dersi İlişkilendirme Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Sınıf Yönetimi	Grup 1	4	7.38	4	5.326	.255
	Grup 2	4	10.75			
	Grup 3	4	8.88			
	Grup 4	4	9.38			
	Grup 5	4	16.13			
Geribildirim	Grup 1	4	4.00	4	8.921	.063
	Grup 2	4	11.88			
	Grup 3	4	9.63			
	Grup 4	4	11.13			
	Grup 5	4	15.88			

N=Değerlendirmeci sayısı

Tablo 3'te grupların sınıf yönetimi ve geribildirim alt boyutları puanlarının Kruskal Wallis Testi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre grupların sınıf yönetimi [χ^2 (sd=4, n=20)= 5.326, $p>.05$] ve geribildirim [χ^2 (sd=4, n=20)= 8.921, $p>.05$] alt boyutlarına ait puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşleri

Araştırmanın katılımcıları tarafından hazırlanan yansıtıcı günlükler incelendiğinde, akran değerlendirmenin “öğretmenlik becerileri kazandırma ve geliştirme, bireye eksik ve hatalı yönlerini gösterme, eleştirel düşünmeyi sağlama” yönünde olumlu katkılarının olduğu görülmektedir. Tablo 4'te bu nitelikteki bulgulara ilişkin temalar ile katılımcılardan bazılarının görüşleri yer almaktadır. Ayrıca bulgulara değinilirken tablodaki öğrenci görüşlerine ek olarak farklı öğrenci görüşlerinden de doğrudan alıntılar yapılmış, böylece içerik zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4*Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmeye İlişkin Olumlu Görüşleri*

Temalar	Alt tema(lar)	f*	İfade edilen görüşlerden bazıları
Öğretmenlik Becerileri Kazandırma ve Geliştirme	Öğretim süreci ile ilgili beceriler	16	“Sınıfta nasıl davranmamız gerektiğini, araç ve gereç kullanımının ne derece faydalı olacağını materyallerin dersi somutlaştırmada önemli olduğunu, zamanı etkin kullanmamız gerektiğini, farklı öğrenme stillerini ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini göz ardı etmememiz gerektiğini öğretti.” (K14)
	Planlamayla ilgili beceriler	14	“Bir öğretmen dersi işlerken, değerlendirme yaparken, ders planı hazırlarken ne yapmalı? Nasıl yapmalı? Bunların cevabını aldım. Bu ders beni birkaç adım öne itti.” (K8)
	Sınıf yönetimiyle ilgili beceriler	8	“Dersimizde akran değerlendirmeyi uygulamamız sayesinde sınıfta bir sorun çıktığı zaman o sorunla baş etmeyi, sınıf yönetimini sağlarken nelerin yapıp yapılmamasını öğrendik ve ileride öğretmenlik mesleğimizde uygulayabileceğiz.” (K19)
	İletişim kurmayla ilgili beceriler	2	“Bir öğretmenin nasıl, ne şekilde ve öğrencilerle diyalogu, iletişimi, ses tonu nasıl olması gerektiğini öğrendim.” (K17)
Bireye Eksik ve Hatalı Yönlerini Gösterme		12	“Kendi grup sunumumuzun eksik olan, gözden kaçırdığımız noktaların neler olduğunu çok iyi fark etmiş oldum. Diğer yapılan sunumlarda da aynı şekilde arkadaşlarımızın eksik yönlerini görüp ona göre planlamamızı yapmaya imkan verdi.” (K29)
Eleştirel Düşünmeyi Sağlama		5	“Akran değerlendirme eleştirel düşünme ve yorum yapma kabiliyeti geliştirdi.” (K16)

*Öğrenciler birden fazla görüş belirtmiştir.

Tablo 4’ten anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının akran değerlendirmeyle ilgili görüşleri farklılık göstermektedir. Katılımcılar akran değerlendirmenin; planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve iletişim kurma ile ilgili öğretmenlik becerilerini kazandırdığı ve geliştirdiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlik becerileri noktasında üzerinde en çok durulan becerinin “öğretim süreci ile ilgili beceriler” olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcılar akran değerlendirme sayesinde çeşitli yöntem ve teknikleri uygun bir şekilde kullanmayı, kazanımın düzeyine göre ve öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımı için etkinlikler düzenlemeyi, derste öğretim materyali kullanmanın yararını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. K1 kodlu katılımcıdan yapılan “*Ders içerisinde öğretimi kalıcı ve etkin kılmak için; hangi yöntem-teknikleri kullanacağımı ve ne zaman kullanacağımı öğrendim.*” şeklindeki alıntıya göre, akran değerlendirme öğrencilerin öğretim yöntem ve teknikleri hakkındaki yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Yansıtıcı günlüklerde değinilen bazı ifadelerde akran değerlendirmenin planlamayla ilgili becerilerin kazanılmasına katkıları olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar akran değerlendirme aracılığıyla ders planının nasıl yapıldığını, ders anlatımında nelere dikkat edildiğini, yani öğrenme içeriğinin nasıl ve ne şekilde sunulacağını anladıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan K6’nın görüşü şu şekildedir: “*Bu uygulama sayesinde bir ders konusunun nasıl ne şekilde, materyaller, etkinlikler dahilinde nasıl anlatacağımızı öğrendik.*”

Akran değerlendirme mesleki becerileri kazandırma ve geliştirme hususundaki yararlarından biri olarak dile getirilen bulgular arasında sınıf yönetimiyle ilgili beceriler yer almaktadır. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, bu uygulama ile sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne nasıl geçileceği, öğrencilerin derse dikkatini çekme ve ilgisini artırmanın önemini kavradıkları belirlenmiştir. Katılımcılardan K5 “*Ders anlatırken öğrenciyi nasıl derse çekebileceğimi yani kısacası dersi süsleyerek anlatmanın öğrencinin derse olan ilgisini artırdığını anladım.*” sözleriyle bu duruma örnek oluşturmaktadır. Akran değerlendirme öğrencilerin iletişim kurmayla ilgili becerileri kazandırdığı araştırmadan elde edilen bir diğer bulgudur. Katılımcılara göre akran değerlendirme öğrencilerle etkili iletişim ve ilişki kurmayı sağlamaktadır.

Katılımcılar, değerlendirme sırasında yapılan dönütlerin (kendileri ve akranları için) yansıtıcı yönünü (bireye eksik ve hatalı yönlerini gösterme) vurgulamışlardır. Bu kapsamda ele alınan katılımcı görüşlerine göre, sunumları izleme ve sunumlara ilişkin değerlendirmelerde bulunma kendilerinin eksiklerini ve hatalarını görmelerine, bu eksikleri tamamlayıp hataları düzelterek sunumu yeniden planlamalarına yarar sağlamaktadır. Katılımcılardan K7 “*Akran değerlendirme aslında çok güzel bir yöntem çünkü insana eksik yönlerini gösteriyor.*” ve K35’in “*Anlatan arkadaş hangi seviyede olduğunu görüyor ve hatasını fark edip daha iyisini nasıl yapacağını kestirebiliyor. Neyi daha iyi ve nasıl yapacağını öğreniyor.*” şeklindeki görüşleri akran değerlendirme bireye eksik ve hatalı yönlerini gösterdiğine işaret etmektedir.

Akran değerlendirme olumlu yanları arasında belirtilen durumlardan biri de eleştirel düşünmeyi sağlamasıdır. Katılımcılar akran değerlendirme yardımıyla görüşlerini rahat bir şekilde dile getirdiklerini ve eleştiriye açık olmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. K31’in “*Akran değerlendirme olumlu yönü ise bizlere eleştiri yapmayı öğretiyor olmasıdır.*” ifadesi bu konuya açıklık getirmektedir.

Öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşleri

Öğretmen adaylarının akran değerlendirme olumsuz taraflarına yönelik görüşleri “değerlendirme objektif olmaması” teması altında ele alınmıştır (Tablo 5). Katılımcılar, arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirme önüne geçtiğini belirterek yapılan değerlendirmelerin objektif olmadığına dikkat çekmişlerdir. Akran değerlendirme bu özelliğinin değerlendirme güvenilirliğini düşürdüğünü söyleyen K30’un görüşü şöyledir: “*Bazı arkadaşlarımızın yaptıkları sunumlarına karşı objektif değil de sübjektif olarak eleştirilerde bulunuldu. Bu da akran değerlendirme güvenilirliğini düşürdüğünü düşünüyorum.*”

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşleri

Tema	f*	İfade edilen görüşlerden bazıları
Değerlendirmelerin Objektif Olmaması	10	“Sınıf arkadaşlarımızın yaptığı yorumlara baktığımda tarafsız olduklarını düşünmüyorum. Çoğu kişi sevdiği, samimi olduğu kişilere olumlu yorumlar yapıyorlardı. Sevmediği kişilere de olumsuz yorumlar yapıyorlardı. Bu yüzden ben akran değerlendirmesini objektif bulmuyorum.” (K28)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, akran değerlendirmenin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerine etkisi, öğretmen adaylarının akran değerlendirme hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Elde edilen nicel bulgulara göre akran değerlendirmenin öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. İletişim kurma ve değerlendirme ile derse hazırlama ve dersi ilişkilendirme becerilerinde grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülürken, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve geribildirim becerileri puan ortalamalarında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak ilerleyen haftalarda ders anlatımı yapan grupların puan ortalamalarında ilk gruplara göre artış olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından hazırlanan yansıtıcı günlüklerin analizi sonucu ulaşılan nitel bulgular bu bulguları destekler niteliktedir. Nitelik öğretmen adayları akran değerlendirmenin; planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve iletişim kurma ile ilgili öğretmenlik becerilerini kazandırdığı ve geliştirdiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlik becerileri noktasında üzerinde en çok durulan becerinin 'öğretim süreci ile ilgili beceriler' olduğu dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Akıllı, 2007; Biri, 2014; Şen, 2010; Yurtseven ve Altun, 2018). Akıllı (2017). Biri (2014) yapmış olduğu çalışmada akran değerlendirme yönteminin öğretmen adaylarının planlama, iletişim kurma ve değerlendirme, sınıf yönetimi, derse hazırlama ve dersi ilişkilendirme ve öğretim süreci becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Akıllı (2007) ile Yurtseven ve Altun'un (2018) çalışmalarında da akran değerlendirmenin mesleki gelişime yarar sağladığı ortaya çıkmıştır. Literatürde akran değerlendirmenin öğrencilerin iletişim (Topping, 2009), değerlendirme (Cassidy, 2006; Song, Guo ve Gehringer, 2017; Şahin ve Kalyon, 2018), takım çalışması/koordinasyonu (Baruah vd., 2018; Topping, 1998) ve empati becerisini geliştirdiği (Şahin ve Kalyon, 2018; Topping, 1998), özgüvenini (Çoban ve Polatcan, 2018; Demir, 2018) ve motivasyonunu arttırdığı belirtilmektedir (Topping, 1998).

Çalışmanın bulguları, akran değerlendirme sırasında yapılan geribildirimlerin yansıtıcı yönünü (bireye eksik ve hatalı yönlerini gösterme) ortaya koymuştur. Öğretmen adayları diğer grupların sunumlarını izlemenin ve sunumlara ilişkin değerlendirmelerde bulunmanın eksiklerini ve hatalarını görmelerine, bu eksikleri tamamlayıp hataları düzelterek sunumu yeniden planlamalarına olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Farklı katılımcılar üzerinde yapılan araştırmalarda, akran değerlendirme sayesinde bireylerin kendi çalışmalarıyla ilgili farkındalık sahibi oldukları (Akpınar ve Kranda, 2016; Demir, 2018; Leenknecht ve Prins, 2018; Orsmond vd., 1996), yetersiz yönlerini fark edebildikleri (Akpınar ve Kranda, 2016; Çoban ve Polatcan, 2018; Demir, 2018; Izgar ve Akturk, 2018) ve çalışmalarını geliştirebildikleri tespit edilmiştir (Wanner ve Palmer, 2018). Akran değerlendirmenin en önemli amacı (Topping, 2009) ve bileşeni geribildirimdir (Rotsaert vd., 2018). Geribildirim etkili öğrenmeyle ilişkilidir (Topping, 1998). Bu çalışmada öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerinin gelişmesinde geribildirim rolü büyük önem taşımaktadır. Tünkler ve Güven (2019) yaptıkları araştırma sonucunda geribildirim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu saptanmıştır. Murray, McGill, Thompson ve Toohey (2017) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri

çalışmalarında öğrenciler geribildirimlerin öğrenmeye katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Rotsaert vd. (2018) ile Cassidy'nin (2006) araştırma bulguları öğrencilerin geribildirimi değerli gördüklerini göstermektedir. Benzer sonuçlar Yuan ve Kim'in (2018) araştırmasında da ortaya çıkmış, öğrenciler akran değerlendirmeyi değerli bulma nedenleri arasında birden fazla kişiden gelen geribildirimlerin faydasını ifade etmişlerdir.

Çalışmada ulaşılan bir başka bulgu da, akran değerlendirmenin eleştirel düşünmeyi sağlamasıdır. Öğretmen adayları akran değerlendirme yardımıyla görüşlerini rahat bir şekilde dile getirdiklerini ve eleştiriye açık olmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmalarda akran değerlendirmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği saptanmıştır (Akpınar ve Kranda, 2016; Baruah vd., 2018; Biri, 2014; Izgar ve Akturk, 2018; Searby ve Ewers, 1997). Araştırma bulguları genel olarak öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Önceki araştırmalarda da lise (Orsmond vd., 1996), üniversite öğrencileri (Cassidy, 2006; Çoban ve Polatcan, 2018; Planas-Lladó vd., 2018; Sridharan vd., 2018; Yuan ve Kim, 2018; Walker, 2001; Wen ve Tsai, 2006) ve öğretmenlerin akran değerlendirmeyle ilgili olumlu görüşe sahip oldukları ortaya konmuştur (Noonan ve Duncan, 2005). Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda akran değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerin değerlendirmenin objektif olmadığı yönünde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adayları buna gerekçe olarak arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirmenin önüne geçtiğini ileri sürmüşlerdir. İlgili alanyazındaki araştırmalarda öğrencilerin (Ballantyne vd., 2002; Dünder, 2016; Güzel, 2018) ve öğretmenlerin akran değerlendirmede objektifliğin sağlanamayacağı yönünde kaygılarının olduğu belirlenmiştir (ArchMiller, Fieberg, Walker ve Holm, 2017; Hamzadayı ve Dölek, 2017; Panadero ve Brown, 2017). Özdemir ve Erdem (2017) çalışmalarında akran değerlendirmede arkadaşlık ilişkilerinin etkisi incelenmiş, sonuç olarak arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirme üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında her bir değerlendirmecinin grupların sunumlarına yapmış oldukları puanlamalar arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kwan ve Leung (1996) ile Dünder (2016) çalışmalarında öğrencilerin akranlarına verdikleri puanların uzman puanları ile orta düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde çeşitli araştırmalarda da akran değerlendirmeleri ile uzman değerlendirmeleri arasında uyum ortaya çıkmıştır (Cheng ve Warren, 2005; Mika, 2006; Patri, 2002; Steensels vd., 2006).

Sonuç olarak bu araştırma; akran değerlendirmenin öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerileri üzerinde etkili olduğunu, eksik ve hatalı taraflarını görmelerine ve eleştirel düşüncelerine yarar sağladığını göstermiştir. Öğretmen adayları büyük oranda akran değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşe sahip olsa da değerlendirmenin objektif olmadığı yönünde olumsuz görüşlere de ulaşılmıştır. Araştırmada değerlendirmecilerin grupların sunumlarına yapmış oldukları puanlamalar arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde olduğu bulunmuştur. İleriki çalışmalarda öğrencilerin akranlarına yaptıkları değerlendirmelerle uzman değerlendirmeleri arasındaki orta düzeydeki uyumun nedenleri araştırılabilir. Bu kapsamda nedensel karşılaştırma araştırmaları yapılabilir. Akran değerlendirmenin öğretmen

adaylarının mesleki bilgi ve becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Adachi, C., Tai, J., ve Dawson, P. (2018a). A framework for designing, implementing, communicating and researching peer assessment. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 453-467.
- Adachi, C., Tai, J. H.-M., ve Dawson, P. (2018b). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306.
- Akıllı, M (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akpınar, M., ve Kranda, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 356-374.
- ArchMiller, A., Fieberg, J., Walker, J.D., ve Holm, N. (2017). Group peer assessment for summative evaluation in a graduate-level statistics course for ecologists. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1208-1220.
- Baker, D. F. (2008). Peer assessment in small groups: A comparison of methods. *Journal of Management Education*, 32(2), 183-209.
- Ballantyne, R., Hughes, K., ve Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 427-441.
- Baruah, B., Ward, T., ve Jackson, N. (2018). *Should Higher Education encourage the use of Intergroup Peer Assessment among students?*. 17th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET) (26-28 Nisan 2018), Olhao (Portugal), Retrieved from http://eprints.whiterose.ac.uk/132824/1/Baruah_Ward_Jackson_ITHET_2018.pdf
- Bektaş, M., Horzum, M. B., ve Ayvaz, A. (2010). "Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adayı akran değerlendirme ölçeği" geliştirme çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(3), 1272-1280.
- Bell, B., ve Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536-553.
- Biri, H. (2014). *Akran değerlendirme yönteminin öğretmen eğitimine katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Tabzon.
- Cassidy, S. (2006). Developing employability skills: peer assessment in higher education. *Education+ Training*, 48(7), 508-517.
- Cheng, W., ve Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(1), 93-121.
- Cohen, M. D., ve Nath, J. L. (2006). Paired placements for early field experiences. *Teacher Education and Practice*, 19(1), 24-40.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çoban, İ., ve Polatcan, F. (2018). An analysis on views of prospective Turkish language teachers on peer assessment. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 161-175.
- Çolak, S. C. (2017). *Yedinci sınıf denklemler konusunda akran değerlendirme uygulamasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Demir, M. (2018). Using online peer assessment in an instructional technology and material design course through social media. *Higher Education*, 75(3), 399-414.
- Dochy, F., Segers, M., ve Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.
- Dündar, M. S. (2016). *Akran değerlendirmesinin uzaktan eğitimde kullanımı ve akademik başarıya etkileri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Falchikov, N., ve Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Güneş, P., ve Kılıç, D. (2016). Dereceli puanlama anahtarı ile öz, akran ve öğretmen değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 58-69.
- Güzel, Z. (2018). *Fen bilimleri öğretiminde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Hamzadayı, E., ve Dölek, O. (2017). Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.
- Hanrahan, S. J., ve Isaacs, G. (2001). Assessing self – and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do?. *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- Izgar, G., ve Akturk, A. O. (2018). A mixed method research on peer assessment. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(2), 118-126.
- Johnson, R. (2004). Peer assessments in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8), 33-40.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kwan, K-P., ve Leung, R. W. (1996). Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3), 205-214.
- Leenknecht, M. J., ve Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101-116.
- Li, L. (2017). The role of anonymity in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 645-656.
- Mika, S. (2006). Peer – and instructor assessment of oral presentations in Japanese university EFL classrooms: A pilot study. *Waseda Global Forum*, 3, 99–107. [Çevrim-içi: <https://core.ac.uk/download/pdf/144454460.pdf>]
- Murray, D., McGill, T., Thompson, N., ve Toohey, D. (2017). Can learners become teachers? Evaluating the merits of student generated content and peer assessment. *Issues in Informing Science & Information Technology*, 14, 21-34.
- Noonan, B., ve Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(17), 1-8.
- Orsmond, P., Merry, S., ve Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-250.

- Özdemir, O., ve Erdem, D. (2017). Sunum becerilerinin akran değerlendirmesine ve arkadaşlık ilişkisine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(1), 21-43.
- Panadero, E., ve Brown, G. T. L. (2017). Teachers' reasons for using peer assessment: positive experience predicts use. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 133-156.
- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self-and peer-assessment of oral skills. *Language Testing*, 19(2), 109-131.
- Planas-Lladó, A., Feliu, L., Castro, F., Fraguell, R. M., Arbat, G., Pujol, J., Suñol, J. J., ve Daunis-i-Estadella, P. (2018). Using peer assessment to evaluate teamwork from a multidisciplinary perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 14-30.
- Rotsaert, T., Panadero, E., Schellens, T., ve Raes, A. (2018). "Now you know what you're doing right and wrong!" Peer feedback quality in synchronous peer assessment in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 33(2), 255-275.
- Searby, M., ve Ewers, T. (1997). An Evaluation of the Use of Peer Assessment in Higher Education: a case study in the School of Music, Kingston University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(4), 371-383.
- Sluijsmans, D., ve Prins, F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32(1), 6-22.
- Song, Y., Guo, Y., ve Gehringer, E. F. (2017). An exploratory study of reliability of ranking vs. rating in peer assessment. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 11(10), 2405-2409.
- Sridharan, B., Muttakin, M. B., ve Mihret, D. G. (2018). Students' perceptions of peer assessment effectiveness: an explorative study. *Accounting Education*, 27(3), 259-285.
- Steensels, C., Leemans, L., Buelens, H., Laga, E., Lecoutere, A., Laekeman, G., ve Simoens, S. (2006). Peer assessment: A valuable tool to differentiate between student contributions to group work?. *Pharmacy Education*, 6(2), 111-118.
- Şahin, M. G., ve Kalyon, D. Ş. (2018). Öğretmen adaylarının öz-akran-öğretmen değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1055-1068.
- Şen, A. İ. (2010). Akran öğretimi ve mikro öğretimin fizik öğretmen adaylarının öğretim becerilerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 78-88.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K. J. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. M. S. R. Segers, F. J. R. C. Dochy ve E. C. Cascallar (Ed.) içinde, *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards* (ss. 55-87). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.
- Tsvitanidou, O. E., Constantinou, C. P., Labudde, P., Rönnebeck, S., ve Ropohl, M. (2018). Reciprocal peer assessment as a learning tool for secondary school students in modeling-based learning. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 51-73.
- Tünkler, V., ve Güven, C. (2019). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 541-564.
- Uyar, Ş., Demir, K., ve Aksekioğlu, B. (2016). Performans görevinin değerlendirilmesine ilişkin bir üçleme: Öz, akran ve öğretim üyesi değerlendirmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 69-80.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: Akran değerlendirme ve öz değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuan, J., ve Kim, C. (2018). The effects of autonomy support on student engagement in peer assessment. *Educational Technology Research and Development*, 66(1), 25–52.
- Yurtseven, N., ve Altun, S. (2018). Öğretmenlerin program odaklı profesyonel gelişiminde öz-değerlendirme ve akran değerlendirme rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 207-228.
- Walker, A. (2001). British psychology students' perceptions of group-work and peer assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 1(1), 28-36.
- Wanner, T., ve Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047.
- Wen, M. L., ve Tsai, C.-C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.