



MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ

Cilt 15 • Sayı 3 • Aralık 2019

**MERSIN UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF
EDUCATION**

Volume 15 • Issue 3 • December 2019

e-ISSN: 1306-7850

Sahibi Owner

Prof. Dr. M. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Mersin University Faculty of Education*

Editörler Editors in Chief

Doç. Dr. Binali TUNÇ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Bülent Gündüz, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Bülent Gündüz, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Hikmet Sürmeli, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Hikmet Sürmeli, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. N. Bilge UZUN, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. N. Bilge UZUN, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Elçin ESMER, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Elçin ESMER, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Sedat KANADLI, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Sedat KANADLI, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Dr. Öğr. Üy. İlker YAKIN, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assist. Prof. Dr. İlker YAKIN, *MEU Faculty of Educ., Mersin*

Yayın Kurulu Üyeleri Editorial Board Members

Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Dr. Öğr. Üy. Emine YILMAZ BOLAT, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assist. Prof. Dr. Emine YILMAZ BOLAT, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Dr. Öğr. Üy. Meriç ÖZGELDİ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assist. Prof. Dr. Meriç ÖZGELDİ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*

Sekretarya

Arş.Gör.Ramazan KARATEPE, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin*

Secretary

Res. Assis. Ramazan KARATEPE, *MEU Faculty of Educ., Mersin*

İngilizce Redaksiyon

Fahrettin GILIÇ, *MEB, Mersin*

Proofreading

Fahrettin GILIÇ, *MONE, Mersin*

**Web desteği- Web Support
KapakTasarımı- Cover Design**

Assist. Prof. Dr. İlker YAKIN, *MEU Faculty of Education*
Nazan PEKŞEN, *MEU President's Office*

© Mersin Üniversitesi 2015

e-ISSN: 1306-7850

Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.

A refereed journal published in April, August and December.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi EBSCOhost, DOAJ, ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı) ve Türk Eğitim İndeksi tarafından taranmaktadır.

Mersin University Journal of the Faculty of Education is indexed by EBSCOhost, DOAJ, ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı), and Turkish Education Index

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının hiçbir parçası, yayıncının önceden yazılı izni alınmaksızın herhangi bir şekilde elektronik, mekanik, fotokopi, kayıt vb. herhangi bir yolla çoğaltılamaz, dağıtılamaz, aktarılamaz veya bilgi-çekim sistemine konulamaz. Dergide yayınlanan yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher. Any responsibility related to contents of papers belongs to authors.

Dergi Sekreterliği, ME.Ü. Eğitim Fakültesi, Çiftlikköy Kampusu, 33169, Mersin, (Turkey).

Tel: +90 324 361 0001/11213; Fax: +90 324 341 28 23

web: <http://dergipark.gov.tr/mersinefd>

e-mail: mersinefd@gmail.com

İçindekiler / Contents

	Editörler'den / Editorial		v
	Bu Sayının Hakemleri / List of Refrees		vi
Araştırma Makalesi / Research Paper	Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilişsel ve Üstbilişsel İşlevlere Dair Bir Durum Tespiti / A Case Study on Cognitive and Metacognitive Functions in Turkish Textbooks	Özay KARADAĞ, Hacer TEKERCİOĞLU	628
Araştırma Makalesi / Research Paper	Ergenlerde Öfkeyle Olumlu Baş Etme: Akran Baskısı, Arkadaş Bağlılığı, Algılanan Sosyal Destek ve Cinsiyetin Rolü / Positive Coping with Anger of Adolescents: The Role of Peer Pressure, Friend Attachment, Perceived Social Support and Gender	Sezai DEMİR, Öner ÇELİKALELİ	647
Araştırma Makalesi / Research Paper	Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Eğitsel Matematik Oyunlarının Kullanımına İlişkin Görüşleri / Opinions of Secondary School Mathematics Teachers on the Use of Educational Math Games in Mathematics Teaching	Murat ÖZATA, Orkun COŞKUNTUNCEL	662
Araştırma Makalesi / Research Paper	Az Gören Öğrencilerin Okuma Hatalarının Hata Analizi ile İncelenmesi / Examining of Reading Errors of Students with Low Vision by Miscue Analysis	Fatih Emrah DEMİR, E. Rüya ÖZMEN	684
Araştırma Makalesi / Research Paper	Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki / The Relationship Between Self-Esteem Levels Of School Managers And Taking Personal Initiative	Erhan SEVİL, Tuncer BÜLBÜL	700
Araştırma Makalesi / Research Paper	5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik Motivasyonları, Tutumları ve Fen Başarıları Arasındaki İlişki / The Relationship Between Fifth-Grade Students' Motivations, Attitudes Towards Science And Science Achievement	Hüseyin Cihan BOZDAĞ	720
Araştırma Makalesi / Research Paper	Annelerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Kitap Okuma ve Almaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi / Analyzing the Views of Mothers on Reading and Buying Books for Their Preschool Children	Merve TEZEL, Hande ARSLAN ÇİFTÇİ, Gülden UYANIK	741
Araştırma Makalesi / Research Paper	Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet / Gender in Secondary School Mathematics Textbooks	Emine ÖZDEMİR, Ayşe Balcı KARABOĞA	760
Araştırma Makalesi / Research Paper	Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Uzmanlarının Görüşlerine Göre Türkiye'de Eğitim Politikalarını Geliştirme Sürecinin Değerlendirilmesi / Evaluation of the Education Policy Development Process in Turkey According to the Views of Ministry of National Education Managers and Specialists	Hakan UYSAL	782

Araştırma Makalesi / Research Paper	Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Tıp Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması / A Scale Development Study, Attitude Scale Towards Medical Education: A Study OnReliability and Validity	Hüseyin SELVİ, İbrahim BAŞHAN	803
Araştırma Makalesi / Research Paper	Genogram Kullanımına Yönelik Çalışmaların İncelenmesi / Review of the Studies Use of Genogram	Sena KARAKUŞ, Zülal ERKAN	815
Araştırma Makalesi / Research Paper	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Bir Psikolojik Danışma Programının Ergenlerin Sosyal Fobi ve Mizah Düzeylerine Etkisi / The Effect of a Cognitive-Behavioural Psychological Theory Based Psychological Counselling Program on Adolescents' Social Phobia and Humor Level	Umut KERMEN, Seval ERDEN	831
Araştırma Makalesi / Research Paper	Ters-Yüz Sınıf Modelinin ve Web 2.0 Yazılımlarının Bilgisayarca Düşünme Becerisi, Etkinlik Tecrübesi ve Uzamsal Düşünme Becerisine Etkisi / The Effect of Flipped Classroom Model and Web 2.0 Softwareon Computational Thinking Skills, Activity Experience and Spatial Thinking Skills	Recep ÇAKIR, Cemre ADSAY, Özge AKGÜL UĞUR	845
Araştırma Makalesi / Research Paper	Akademisyenlerin İşlerini Anlamalı Kılan Faktörlere İlişkin Görüşleri / The Opinions of the Academicians on the Factors Make Their Work Meaningful	Ali BALCI, İnci ÖZTÜRK, Filiz AKAR	867
Derleme / Review	İnternet Tabanlı Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması ve Öğretmen Adayları ile Bir İnceleme / Turkish Adaptation of Internet Based Epistemological Beliefs Scale and An Investigation with Pre-Service Teachers	Rıdvan ATA, Muhammet Mustafa ALPASLAN	893
Araştırma Makalesi / Research Paper	Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Şarkı ve Çalgı Eğitimlerine İlişkin Görüşleri / Music Teachers' Opinions on Teaching Song And Instrument to Inclusive Students	Mehmet Şahin AKINCI, Uğur ALPAGUT	909

Editörler'den

Değerli Okuyucular,

Dergimizin 2019 yılı, Sayı 15, Cilt 3'yi, değerlendirme süreci tamamlanmış 16 değerli çalışma ile dikkatinize sunulmuştur. Yayınlanan çalışmaların hakem değerlendirmeleri, yazar düzeltmeleri, dil, metodoloji ve biçim kontrollerinde görev alan tüm akademisyenlere teşekkürlerimizi sunarız.

Bir sonraki sayıda görüşmek dileğiyle...

Editörler

Bu Sayının Hakemleri (Cilt 15, Sayı 3-Aralık 2019) / List of Refrees (Volume 15, Issue 3, December 2019)

Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Bilginer ONAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Kamuran TARIM	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kayhan KURTULDU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar ERJEM	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten Pınar BAL	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Cenk AKAY	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Devrim ALICI	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru OĞUZ	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice SANCAR TOKMAK	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail SANBERK	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Cevat ATALAY	Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Rezzan GÜNDOĞDU	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Tarkan YAZICI	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur AKIN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf İNANDI	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Zülal ERKAN	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ali GÖK	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fatoş BULUT ATEŞ	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Funda NALBANTOĞLU YILMAZ	Nevşehir Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin EŞ	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin SELVİ	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Münire AYDİLEK ÇİFTÇİ	Kapadokya Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Nami Eren BEŞTEPE	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Rasim TÖSTEN	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Suat KILIÇARSLAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Yar Ali METE	Trakya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ	Gazi Üniversitesi
Dr. Bilgi Başak GÖKÇEN ÖZGÜN	İnönü Üniversitesi
Dr. Duygu ÖREN VURAL	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Muhammet Mehmet MAZLUM	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Sedat ALEV	Milli Eğitim Bakanlığı

Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilişsel ve Üstbilişsel İşlevlere Dair Bir Durum Tespiti

A Case Study on Cognitive and Metacognitive Functions in Turkish Textbooks

Özay KARADAĞ**, Hacer TEKERCİOĞLU***

Öz: Bu çalışmanın amacı, Türkçe ders kitaplarının hangi bilişsel ve üst bilişsel işlevleri kapsadığını belirlemek ve öğretmenlerin bu işlevlere yönelik algı durumlarını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni ile hazırlanmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları, uzman görüşü alınarak hazırlanmış bilişsel ve üstbilişsel işlevler ölçütü ve doküman analizidir. Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi ile kategorize edilmiş ve açıklanmıştır. Çalışmanın sonucunda, Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin homojen bir dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler, kazanımların etkinliğe dönüştürüldüğü örnekler olmuştur. Üstbilişsel işlevler, ders kitaplarında sonuç odaklı ölçme değerlendirme araçları olmuş, metin ya da metne bağlı hazırlanan etkinlikler bu işlevleri geliştirecek şekilde ders kitaplarında yer almamıştır. Öğretmenlerin, bilişsel ve üstbilişsel işlevler konusunda sezgisel bir öğretim metodu benimsedikleri, bunun yanında metinleri ve metne bağlı hazırlanan etkinlikleri bu işlevler bakımından değerlendirmedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biliş, üstbiliş, metin, türkçe ders kitapları, öğretmen farkındalığı

Abstract: The aim of this study is to determine the cognitive and metacognitive functions of the Turkish textbooks and to reveal the teachers' perception of these functions. The research has been prepared with a multi-case pattern intertwined from qualitative research designs. The data collection tools used in the study were standardized open-ended interview questions, cognitive and metacognitive functions criterion and document analysis prepared with expert opinion. The data obtained from the research were categorized and explained by content analysis. As a result of the study, it was found that cognitive and metacognitive functions in Turkish textbooks did not show a homogeneous distribution. The activities in the textbooks were examples in which the gains were transformed into activities. Metacognitive functions have been result-oriented assessment tools in textbooks, and text or text-based activities have not been included in textbooks in a way to improve these functions. It was revealed that the teachers adopted an intuitive teaching method about cognitive and metacognitive functions, and they did not evaluate the texts and the activities related to the text in terms of these functions.

Keywords: Cognitive, metacognitive, text, turkish textbooks, teacher awareness

Giriş

Bu çalışmanın amacı, Türkçe ders kitaplarının hangi bilişsel ve üst bilişsel işlevleri kapsadığını belirlemek ve öğretmenlerin bu süreçlere yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç için çalışmada, “Türkçe ders kitapları hangi bilişsel ve üst bilişsel işlevleri geliştirecek metinleri ve etkinlikleri kapsamaktadır, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri nelerdir?” sorusu problem olarak ele alınmıştır. Yapılan bu çalışmanın öğretim programı hazırlanması ve kitap yazımı sırasında sürecindeki uzmanlara bir perspektif kazandıracağı düşünülmektedir. Zira metinlerin derin yapısının çözümlenmesi için öğretmen yeterliliğinin çok önemli bir unsur olduğu eğitim

* Bu makale birinci yazarın danışmanlığında yürütülen “Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilişsel ve Üstbilişsel İşlevler Üzerine Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4596-1203, e-posta: ozaykaradag@hacettepe.edu.tr

*** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9901-9657, e-posta: hcr984@gmail.com

gelenekimiz içerisinde yaşanan sorunlardan edinilen deneyimlerle kendini apaçık bir biçimde ortaya koymuştur. Bu bakımdan araştırmanın önemi, sürecin en başından en sonuna kadar devam eden döngüde, güçlü bir zihinsel zemin ve bakış açısının yaratılmasında hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yeni perspektif sunmak olacaktır.

İnsan, zaman ve mekan içerisinde bilinç ve kimliğini tanımlar. Biliş, bireyin şuur ekseninde mekân ve zaman arasındaki yankılanmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim süreci içerisinde bilişin ön plana çıkarılması dün ile bugünün intibai arasındaki farkın bireye sezdirilmesi amacı üzerine teşekkül etmiştir. Öğrenme (idrak etme) ve hatırlama arasındaki bilişsel yük, kavramsal ve niteliksel olarak da birbirinden oldukça farklıdır. Üstbilişsel süreçler ise bireyin kendi öğrenme yöntemini tanımlayıp bu eylemi gerçekleştirirken kullanacağı süreçleri kapsamaktadır. Bu süreç bireyin düşünme eylemine yönelik sorduğu sorulardan meydana gelen yine bireysel bir üretimin olduğu daha kapsamlı ve yine kognitif bir süreçtir. Bu süreçleri Türkçe dersi özelinde, ders kitaplarında dil becerileri perspektifinde görmek mümkündür.

Türkçe eğitiminin en kolay ulaşılabilir ve işlevsel materyali ders kitapları olarak görülmektedir. Literatür incelendiğinde, çok sayıda çalışmanın materyali olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarının içindeki metinler ve metin altı sorularının, bilişsel ve üst bilişsel işlevler bakımından değerlendirilmedikleri görülmüştür. Bu bakış açısı literatür incelendiğinde de kendini açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Zira ders kitapları öğretim programları, metin türleri, dil becerileri, sosyolojik unsurlar, dil bilgisi, ölçme ve değerlendirme süreçleri gibi ölçütler bağlamında birçok çalışmanın ana unsuru olmuştur (Çalışkan, 2016; Ekmen, 2009; Köçer, 2010; Kan, 2010; Şahin, 2015; Solak ve Yaylı, 2009; Yurt ve Arslan, 2014).

Metinlerin çok yönlü birer materyal olmaları, öğretim sürecini birçok bakımdan ihya edebilecek bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira, yaşama dönük ve kendi öğrenmesini tanıyan ve problemlere çözüm üretebilen bir toplum arayışı eğitimin ulaşmak istediği nihai hedeftir. Bu bakımdan üstbilişin literatüre bakıldığında mazisinin bu amaç üzerinde teşekkül ettiği görülmektedir. Üstbiliş ile ilgili yapılan ilk çalışmalar temelde bellek ve problem çözme becerisi üzerinde yükselmiştir (Brown, 1977; Flavell, 1976, 1979; Vygotsky, 1978). Buradan hareketle yapılan çalışmaların temel noktası bu iki uç arasında gidip gelmiştir yorumu yapılabilir. Amerika’da 1950’lerin başından itibaren işlenegelen bu mesele, Türkiye’de önce bilişsel taksonomi etrafında ortaya çıkmış, ardından 2000’lerin başından itibaren de üstbiliş ile ilgili çalışmalara doğru bir yönelim olmuştur. Üstbiliş, ülkemizde 1997’den günümüze biliş bilgisi (Erden ve Akman, 1997), yürütücü biliş (Senemoğlu, 2018), biliş ötesi- üstbiliş (Çakıroğlu, 2007; Çiçekçioğlu, 2003, Demirel, 2001; Demirsöz, 2010; Duru, 2007; Erdoğan, 2007; Olgun, 2006; Okur, 2008; Özsoy, 2006), zihin üstü (Topçu, 2005), bilişüstü (Özcan, 2007; Yabaş, 2008) ve biliş farkındalığı-bilişsel farkındalık (Demirel ve Turan, 2010; Özkan ve Bümen, 2014) gibi farklı terimler kullanılarak çeşitli yönlerden mercek altına alınmıştır (Baş ve Özturan- Sağır, 2017, s. 3).

Bu bilimsel gelişmeler ve ilerlemeler ile bilişsel beceriler, üstbilişsel stratejiler, öğretmen ve öğrencinin bilgiye, kendine yönelik farkındalıkları, dört dil becerisinin özdüzenleme stratejisi yolu ile ne denli geliştiği, özdeğerlendirme yolu ile süreç içerisinde bireyin kendini objektif ölçütler doğrultusunda nasıl kritik edip tanımladığı gibi meseleler üzerinden eğitim ve öğretim dair yeni bakış açıları sunulmuştur. Bu bağlamda bilişin gelişim ve faaliyetlerini detaylandırmak gerekmektedir.

Bilişsel gelişim ve faaliyetler

Tüm zihinsel faaliyetlerimiz “bir şey” ile ilgilidir (Smith ve Kosslyn, 2014:11 çev. Nakşidil Yazıhan). “Şey” kavramı epistemolojik ve ontolojik bir sorunsaldır. Zihin, bu problem üzerine eylemler ortaya koyarken kendisi üzerinde temsiller aracılığıyla ihtimaller inşa eder, onları yıkar ve dahi yeniden kurar. Zihin, bu inşa ve yıkımı “anlam” arayışı üzerinde gerçekleştirir. Beyin, anlam ve biliş dair nosyonların toplandığı bir işleme sistemidir. Bu işleme yani beyin aktivitesi esas olarak nöronların aktivitesi ile ortaya çıkar (Smith ve Kosslyn, 2014, s. 17). Nöronlar temelde duyuşal nöron-duyuşal girdiler aktivite olmasını sağlar- ve motor nöron-

kasların uyarılması ile aktivite eder- olarak ikiye ayrılır. Nöronların diğer birimleri ise dendritler, akson ve hücre gövdesidir. Nöronların arasındaki etkileşim sinapslar (sinaptik aralık) aracılığı ile gerçekleşir. Bu etkileşim yeni bir bilgi girdisini, eski bilgiler arasındaki ilişkiyi, var olan bir bilgiyi geri çağırma ve bir problem çözümünde kullanmayı kapsamaktadır. Buna bağlı olarak da algı, dikkat, bellek, kodlama, geri çağırma, karar verme, problem çözme ve akıl yürütme, dilsel faaliyetler gibi süreçler bilişsel süreçleri meydana getirir. Eğitim açısından bilişsel anlamda gerçekleşen hiyerarşi taksonomik olarak da ifade edilmektedir.

Bilişin taksonomisi

Yaşanılan sosyolojik olaylar, insan bilinci ve düşüncesini derinden etkileyen yapıdadır. Hatta o kadar derinden etkiler ki kavramlara yönelik değişim ve dönüşümü de beraberinde getirir. İki bloğa ayrılmış bir dünyanın varlığı söz konusu olduğunda ve bu dünyanın artık elinde bulunan bilgi birikimini raflara yerleştirmesi gerektiği fikri haiz olduğu anda, bu gergin birer tel gibi iki farklı konsolidasyonun ortaya çıkmasıyla oluşan yeni dünya, bir kütüphane düzeninin yanı sıra fonksiyonel birtakım olgularla hareket etmek durumunda kalmıştır, bunun için de bloklara ayrılmış olan yeni dünya, kurduğu düzenin dizaynında fonksiyonel bir kaygıyla hareket etmeye başlamıştır. Bu bağlamda bilginin varlığı, sıralanması, gruplandırılması, tatbiki, çözümlenmesi, bireşimi bilgi toplumunu tanımlayan anahtar kavramlar olmuştur. Soğuk savaşın ardından modernist düşüncenin etkisiyle bilgiyi kategorize etme eğilimi iki blok haline ayrılmış dünyanın temel özelliklerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda “Sputnik Era” olarak bilinen bu bilgi toplumu çağı, eğitimi de derinden etkileyerek şekillendirmiştir. Eğitim, bilginin işlenmesi ve öğretilmesi sırasında kendine yeni bir yöntem çizmiş, buna mukabil hiyerarşik bir yapı kurmuştur.

Literatürde Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan bu aşamalı sınıflama, bir bakıma kontrol sistemi görevini de yerine getirmiştir. Zira, ortaya çıkan davranış(bilgi) kontrol edilirken birtakım kriterler göz önünde bulundurulmuş ve ilişkisel bir hiyerarşi söz konusu olmuştur. En alt basamakta yer alan bilişsel düzey, en üst basamağı oluşturan yapı taşları görevini görmüştür çünkü alt basamaklarda yer alan bilişsel düzeyi yerine getirmeden bir üst basamağa geçmek mümkün görülmemiş bir olgu olmuştur. Tüm bunlara rağmen Bloom (1956) ve sonrasında ortaya konulan tüm sınıflandırmaların Krathwohl (2002) bilişin ürettiği bilince dair emareler sunduğu yadsınmamalıdır. Üstbilis de tıpkı bilis gibi kavramsal anlamda son şeklini alacak çeşitli bulguları halen beklemektedir. Bu bağlamda literatürde üstbilis ile ilgili değerlendirmeleri ortaya koymak yerinde olacaktır.

Yekpare bir bilis yahut kurucu özne: üstbilis

Bireyin kendi kıyısına geçip kendisi hakkında bilgi sahibi olması ya da kendisinin farkında olması ontolojik, bilişsel ve epistemolojik anlamda üst düzey bir yeti ve durumdur. Bu bağlamda insan bilincinin tüm paradigmaları (dizi), düşünmeye dair süreçler ve özellikler, bireyin benliğini şekillendiren ve onun “algı süreçlerine” dair izleri ortaya koyan birer ayna parçalarıdır. Bireyin kendine ait bilgisi, -eğitimin amaçları göz önüne alındığında akla ilk gelen amaçlardan biri olmaktadır- belki de eğitim yoluyla ulaşmak istenilen nihai amaçlardan bir tanesi olabilir. Zira ben ve öteki arasındaki ayrımı sağlayabilmiş olan bir bilinç (zihin), kendisinde olan gedikleri ya da fazlalıkları bilerek yola devam ettiği için öğrenme denilen olguyu ne şekilde sağlayacağını ve bundan neler elde edebileceğine ilişkin beklentileri oluştururken oldukça bilinçli bir süreci işletmekten geri durmaz.

Bir sürerlik ve ilişkisellik üzere kurulu olan bilim, üstbilis çalışmaları konusunda da aynı özelliği sergilemiştir. Bu sebeple üstbilis adına yapılan çalışmaların kökeni Piaget’ye (1939) dayanan bir maziye sahiptir. Zira onun ortaya koyduğu görüşe göre, bir çocuğun bilişsel gelişiminin başladığı dönem egosantrik dönemi içine alan zaman aralığıdır. Piaget (1939), çocuğun kendi bilinci konusunda az da olsa farkındalığa sahip olduğunu ancak kendisinin dışında kalan bireylere yönelik bir farkındalığının henüz tam anlamıyla oluşmadığını ortaya koyar. Bunun sebebinin de yaşantının azlığı, duygu ve düşüncenin henüz tam anlamıyla deneyimlenmemesi olarak gösterir. 1970’lerin başından itibaren ise, önce metamemory ardından

da metacognition kavramı ortaya çıkmıştır (Brown, 1977; Flavell, 1979; Osman ve Hannafin, 1992; Schraw ve Dennison, 1994; Wellman, 1985; Zimmerman, 2000). Bu çalışma kapsamında iki üstbiliş teorisi üzerinden durulacaktır: Flavell (1979) ve Brown'ın (1987) üstbiliş teorisi.

Flavell ve üstbiliş teorisi

Flavell (1979) okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki öğrencilerin belleklerinin daha güçlü olduğuna dair bir yargıyı deneyimlemek adına bahsi geçen gruplarla bir çalışma yapmaya başlamıştır. Çalışmanın sonunda çocukların yaşları küçüldükçe yeni kavram ve durumları tanımlamakta zorlandıkları, kendi öğrenmelerine dair -görece daha büyük yaşlardaki çocuklardan- daha az iç gözlem yaptıkları ortaya konulmuştur (Flavell, 1979: 906). Onu, bu konuda bu denli kapsamlı araştırma yapmaya iten argüman ise şu olmuştur: Üstbiliş, bilgi paylaşımı, ikna becerisi, konuşma-anlama, okuma- anlama, yazma, dil edinimi, dikkat, bellek, problem çözme, sosyal biliş, özdenetim, özyönetim gibi konularda ayrıca sosyal öğrenme teorisi de benzer fikirlerden hareket ederek üstbilişin iletişimde önemli bir işleve sahip olduğunu açıkça söyler. Bilişsel değişim, kişisel gelişim ve kişiliğin eğitiminde önemli rol oynar (Flavell, 1979:906). Gelişim alanları göz önünde bulundurulduğunda, bireyin nihai hedefinin kendi kimliğini inşa edip onun kontrol mekanizmalarını yönetebilmek olduğu ortaya çıkmıştır denilebilir. Buna istinaden o dönemde metacognition kavram alanının yeni bir çalışma alanı olmasının gerekliliği açık bir biçimde tezahür etmiştir.

Brown ve üstbiliş teorisi

Flavell'in ardından üstbiliş literatürüne önemli katkılarda bulunanlardan biri de Ann Brown'dır. Brown (1987), teorisinde planlama, izleme, yeniden düzenleme ve gözden geçirme gibi yönetici stratejilere vurgu yapmıştır (Akın ve Abacı, 2011, s. 74). Flavell'in (1979) aksine Brown (1987) üstbilişsel süreçlerin duygu içermeyen ve amaçlı bir unsur olduğunu iddia etmiştir. Flavell (1979), bir durumla ilgili yaşanan başarısızlık sonucunda ya da bilişin içerisindeki bilgi eksikliği durumunda ortaya çıkan duygu durumundan söz etmiş ve bunun bilinçli bir süreç olup olmadığına dair net bir açıklama sunmamıştır. Brown (1977), metabilis kavramının aslında problem çözme becerisinin yan çıktısı olduğunu öne sürmüş, bahsi geçen diğer kavramların ana merkezinin problem çözme becerisi olduğunu savunmuştur. Brown'a (1987) göre üstbiliş, bilgiyi kavramayı ifade eder (s. 65). Kastettiği kavrama ise çok yönlü bir özellik sergiler, hem tanımlanmalı hem de fonksiyonel bir biçimde kullanılmalı ancak bu takdirde gerçek bir kavrama söz konusu olabilir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Dört tür durum deseninden iç içe geçmiş çoklu durum deseni -uzman görüşü alınarak belirlenen bilişsel ve üstbilişsel işlevler ölçütlerinin alt boyutlarının olması sebebiyle- araştırmanın yöntemini oluşturmuştur. İç içe geçmiş çoklu durum deseninde, ele alınan veya araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 302). Bu bakımdan çalışma boyunca bilişsel ve üstbilişsel işlevler kendi içinde de alt kategorilere ayrılmış, öğretmen görüşleri için hazırlanan sorular da bu çalışma deseni sebebiyle alt ve üst kategori ilkesince şekillendirilmiştir.

Araştırmanın inceleme nesnesi

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 122) olarak tanımlanmış, bu çalışma dahilinde söz edilen ölçütler şu işlem basamakları sonucunda belirlenmiştir:

1. Bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin tespiti için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 öğretim programı kapsamında (2018-2019 öğretim yılı için) hazırlanan MEB Yayınlarına ait ders kitapları seçilmiştir. Bu ders kitabı seçimi için uzman görüşüne başvurulmamıştır, zira kitapların kullanıma hazırlanmasından evvelki denetlenme

süreçleri ve bunların yaygın kullanımı ders kitaplarının araştırmanın inceleme nesnesi olmasına zemin hazırlayan kriterler olmuştur. Araştırmanın inceleme nesnesine ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.
Ders Kitapları Listesi

Ders Kitabı Adı	Basım Yılı	Editör
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-5	2018	Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTAŞ Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-6	2018	Doç. Dr. Zekerya BATUR Sabri CEYLAN
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-7	2018	Nurcihan DEMİRER
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-8	2018	Doç. Dr. İlhan ERDEM

2. Bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin tespiti için literatür incelenmiş, belirlenen ölçütler için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bilişsel işlevler belirlenirken her düzeyin içerdiği ürün ve hedefler de alt işlev olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra sınıflama işlevinin hem analiz düzeyinde hem de kavrama düzeyinde bir beceri olması sebebiyle bulgular kısmında hangi düzeye ait olduğu ayrıca belirtilmiş temelde ise kavrama düzeyine ait bir alt beceri olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya katkı sunan öğretmen sayısı 12 olmuştur. Öğretmenlerin 10’u kadın, 2’si erkektir. Öğretmenlerin meslekî deneyimleri göz önüne alındığında, çoğunun 8-10 yıllık çalışma deneyimine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 11’i lisans mezunu 1’i ise doktora mezunudur.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır: Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları, uzman görüşü alınarak hazırlanmış bilişsel ve üstbilişsel işlevler ölçütü ve doküman analizidir.

Bu çalışmada doküman analizi, ölçüt örnekleme, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları olmak üzere 3 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu da çalışmanın inandırıcılığını güçlendiren bir etmen olmuştur. Çalışmaya başlangıç tarihi 2018 Haziran ayı olmuştur. Geçen 1 yıllık süre içinde veriler tüm yönleriyle analiz edilmeye çalışılmış, 12 öğretmenle görüşme yapılmış etkin katılım sağlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme ise ortalama 25 dakika gibi uzun bir süreyi kapsamıştır. Onlardan alınan cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu stratejinin uygulanması da veriye yönelik bir kayıp olmamasını sağlamış bunun yanında verilerin analiz kısmında derinleşmeyi beraberinde getirmiştir. Çalışma boyunca araştırmaya yönelik araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmamış, önyargıları, dünya görüşü ve algısı çalışmaya yansımamıştır, bu konuda sık sık özeleştirici yoluna gidilmiştir. Özellikle bilişsel ve üstbilişsel ölçütlerin belirlenmesi aşamasında ve değerlendirilmesi kısmında alanında uzman kişilerden yardım alınmış, onlardan bilimsel olarak görüşleri istenmiştir. Bu sayede hazırlanan ölçütlerin ve dolayısıyla ortaya çıkan sonuçların inandırıcılığı güçlendirilmiştir. Çalışma kapsamında yapılan geniş tanımlamalar ve kavramsallaştırmalar, bundan sonraki çalışmalarda da bu kavramlar kullanılabilir olasılığından hareket edilerek çeşitlendirilmiş ve detaylandırılmıştır. Bu da çalışmadaki ölçütlerin ve sonuçların bir başka çalışmaya

aktarılabilişliğini artıran etmen olmuştur. Doküman analizi yolu ile ders kitaplarında bahsi geçen tüm işlevlere dair birden fazla örnek seçilmiş ve incelenmiştir. Bu azami çeşitlilik sayesinde çalışma sırasında elde edilen verilerden yola çıkılarak ortaya konulan bulgular, kayba uğramaksızın ve çok yönlü bir değerlendirme ile oluşturulmuştur. Bu sayede çalışmanın aktarılabiliş olma yönü güçlendirilmiş ve buradaki bilimsel çıktılar farklı alanlarda kullanılabilecektir.

Tablo 2.

Bilişsel ve Üstbilişsel İşlevler Ölçütü

Bilişsel İşlevler	Üstbilişsel İşlevler
1. Hatırlama	1. Bilgiyi, Kendini Tanımlama
1.1. Sıralama/Sıraya Koyma/Sıraya Dizme	2. Üstbilişsel Bilgi/ Biliş Dair Farkındalık (Amaçlılık)
2. Kavrama	3. Üstbilişsel Bilgi/ Biliş Dair Farkındalık (Planlama)
2.1. Sınıflama/Sınıflamak/Sınıflama Yapmak	4. Bilişin Düzenlenmesi
2.2. Gruplandırma/Gruplandırmak	5. Sembolleştirme (Hikaye Haritası)
2.2.1. Aynı/Benzer/Farklı İlişkisi Kurma	6. Bilgiyi/Stratejiyi/Yöntemi Özetleme
2.3. Yorumlama	7. Özdeğerlendirme
2.4. Özetleme	8. Öz farkındalık/Özyeterlilik
2.5. Dönüştürme (Çevirme)	
2.6. Öteleme (Öncelik Sonralık) /Metin Tamamlama	
2.7. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	
3. Uygulama	
4. Analiz Etme (Çözümleme)	
5. Özgün	
Üretim/Düzenleme/Tasarlama/Oluşturma	
6. Değerlendirme	

Verilerin analizi

Çalışmada kullanılan veriler, içerik analizi ile kategorize edilmiş ve açıklanmıştır. Zira, içerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239).

Bulgular

İç içe geçmiş çoklu durum deseni ile hazırlanan bu çalışmada, uzman görüşüne başvurularak hazırlanan ölçüt örnekleme yolu ile belirlenmiş bilişsel işlevlerin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde ne kadar yer aldığına yönelik bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Metinlerde Yer Alan Bilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular

Bilişsel İşlevler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
1. Hatırlama				
1.1. Sıralama/Sıraya Koyma/Sıraya Dizme	---	---	---	1
2. Kavrama	---	---	1	---
2.1. Sınıflama/Sınıflamak/Sınıflama Yapmak	---	---	---	---
2.2. Gruplandırma/Gruplandırmak	---	---	---	---
2.2.1. Aynı/Benzer/Farklı İlişkisi Kurma	1	---	---	---
2.3. Yorumlama	---	---	---	---
2.4. Özetleme	---	---	1	1

2.5. Dönüştürme (Çevirme)	---	---	---	---
2.6. Öteleme (Öncelik Sonralık) /Metin Tamamlama	---	---	---	---
2.7. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	2	2	2	2
3. Uygulama	3	1	---	---
4. Analiz Etme (Çözümleme)	1	3	3	2
5. Özgün Üretim/Düzenleme/Tasarlama/Oluşturma	2	1	1	1
6. Değerlendirme	3	3	1	2

Tablo 3'te yer alan bulgular, Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel işlevlerin metin yüzeyinde ya da metnin içinde fakat örtük bir şekilde ne kadar yer aldığını göstermektedir. Buna bağlı olarak metinlerde yer alan işlevler düzenli bir şekilde dağılım göstermemiş, sınıf düzeylerine göre dağınık bir biçimde ders kitaplarında yer almıştır. Uygulama, analiz etme, özgün üretim ve değerlendirme işlevleri tüm sınıf düzeylerinde yer almış bilişsel işlevlerdir. Sınıflama, gruplandırma, yorumlama, dönüştürme, öteleme işlevleri hiçbir sınıf düzeyindeki metnin içinde yer almayan bilişsel işlev olarak tespit edilmiştir. Neden-sonuç ilişkisi kurma, analiz etme, özgün üretim ve değerlendirme işlevleri tüm sınıf düzeylerinde yer alan işlevler olmuştur.

Bilişsel işlevlerin gerçekleştirilmesine yönelik soruların ders kitaplarında ne kadar yer aldığını gösteren bulgular, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Metin Altı Sorularında Yer Alan Bilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular

Bilişsel İşlevler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
1. Hatırlama				
1.1. Sıralama/Sıraya Koyma/Sıraya Dizme	3	---	---	---
2. Kavrama	1	---	---	---
2.1. Sınıflama/Sınıflamak/Sınıflama Yapmak	---	---	---	---
2.2. Gruplandırma/Gruplandırmak	1	---	---	---
2.2.1. Aynı/Benzer/Farklı İlişkisi Kurma	6	3	6	8
2.3. Yorumlama	1	---	---	---
2.4. Özetleme	1	6	17	8
2.5. Dönüştürme (Çevirme)	4	5	10	3
2.6. Öteleme (Öncelik Sonralık) /Metin Tamamlama	8	6	7	1
2.7. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	1	---	---	---
3. Uygulama	4	3	4	8
4. Analiz Etme (Çözümleme)	9	4	10	2
5. Özgün Üretim/Düzenleme/Tasarlama/Oluşturma	39	55	32	49
6. Değerlendirme	7	1	12	16

Tablo 4'te Türkçe ders kitaplarında metin altı sorularında yer alan bilişsel işlevlere ilişkin bulgular yer almıştır. Buna göre, sınıflama işlevi hiçbir sınıf düzeyindeki metin altı sorularında yer almamıştır. En az sayıdaki işlev kavrama, yorumlama ve neden sonuç ilişkisi kurma işlevi olmuştur. En fazla metin altındaki sorularda yer alan işlev özgün üretim işlevi olmuştur. Sıralama, kavrama, neden sonuç ilişkisi kurma, gruplandırma işlevi yalnızca 5. sınıf düzeyinde yer almış bir işlevdir. Bilişsel yük anlamında Tablo 4 ile ilgili yapılacak olan genel yorum, bilişsel işlevlerin eşit bir biçimde sınıf düzeylerine dağıtılmadığıdır.

Çalışmada elde edilen ikinci ana bulgu, Türkçe ders kitaplarındaki üstbilişsel işlevlerin metinlerde ve metin altı sorularında ne kadar yer aldığını ortaya koyan bulgudur. Tablo 5'te metinlerde yer alan üstbilişsel işlevlere ilişkin bulgular şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 5.
Metinlerde Yer Alan Üstbilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular

Üstbilişsel İşlevler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
1. Bilgiyi, Kendini Tanımlama	2	1	1	1
2. Üstbilişsel Bilgi/ Biliş Dair Farkındalık(Amaçlılık)	---	1	---	---
3. Üstbilişsel Bilgi/ Biliş Dair Farkındalık(Planlama)	1	---	---	---
4. Bilişin Düzenlenmesi	---	---	---	---
5. Sembolleştirme (Hikaye Haritası)	---	---	---	---
6. Bilgiyi/ Stratejiyi/ Yöntemi Özetleme	---	---	---	---
7. Özdeğerlendirme	---	---	---	1
8. Özfarkındalık	---	---	---	1
9. Özyeterlilik	---	---	---	---

Tablo 5’te görüldüğü üzere 9 işlevin yalnızca 4 tanesi ders kitaplarındaki metinlerde yer almıştır. Bununla birlikte üstbilişsel bilgi (amaçlılık), üstbilişsel bilgi (planlama), özfarkındalık ve özdeğerlendirme işlevleri yalnızca bir sınıf düzeyinde (6. 5. ve 8. sınıf) ve 1’er metnin içinde yer almıştır. Tüm sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında yer alan işlev, bilgiyi, kendini tanımlama işlevi olmuştur. Bilişin düzenlenmesi, sembolleştirme, bilgiyi özetleme, özfarkındalık işlevleri metinlerde hiç yer almamıştır.

Tablo 6’da metin altı sorularında yer alan üstbilişsel işlevlere ilişkin sonuçlar şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 6.
Metin Altı Sorularında Yer Alan Üstbilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular

Üstbilişsel İşlevler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
1. Bilgiyi, Kendini Tanımlama	---	---	---	---
2. Üstbilişsel Bilgi/ Biliş Dair Farkındalık(Amaçlılık)	---	1	---	---
3. Üstbilişsel Bilgi/ Biliş Dair Farkındalık(Planlama)	1	3	---	---
4. Bilişin Düzenlenmesi	Tüm Hazırlık Çalışması Soruları	Tüm Hazırlık Çalışması Soruları	Tüm Hazırlık Çalışması Soruları	Tüm Hazırlık Çalışması Soruları
5. Sembolleştirme (Hikaye Haritası)	2	1	1	---
6. Bilgiyi/Stratejiyi/Yöntemi özetleme	1	---	---	---
7. Özdeğerlendirme	---	---	5	7
8. Özfarkındalık	---	---	---	1
9. Özyeterlilik	---	---	---	---

Tablo 6’da görüldüğü üzere ders kitaplarında metin altı sorularında en fazla yer alan işlev bilişin düzenlenmesi işlevi olmuştur. Sembolleştirme işlevi ise bilişin düzenlenmesi işlevinden sonraki 3 sınıf düzeyinde en sık yer alan işlev olarak tespit edilmiştir. Bilgiyi tanımlama ve özyeterlilik işlevi ise ders kitaplarında metin altı sorularında hiç yer almamıştır. Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) ile özfarkındalık işlevi yalnızca 1’er etkinlikte yer alan işlev olmuştur.

Çalışmanın üçüncü sac ayağında yer alan bulgular ise öğretmenlerin bilişsel ve üstbilişsel işlevlere yönelik görüşleri olmuştur. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları ile elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 7’de düzenlenmiştir.

Tablo 7.
Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen Görüşleri	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Biliş dair ön bilgin var/yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Üstbiliş dair ön bilgin var/yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var
Üstbilişsel kavramları biliyorum	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Üstbilişsel kavramları öğretirken yöntem kullanıyorum	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Metin altındaki soruları bilişsel basamaklarla ilişkilendiriyorum	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet
Üstbiliş dair işlevlerin gelişmesi için model oluşturun	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet
Üstbilişsel bilginin öğretimi için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?	Tekrar okuma	(Amaçlı) soru sorma	Tartışma	---	---	İpucu ve soru sorma
Ön hazırlık yapıyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Soru sorarken taksonomiye dikkate alıyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Öğrenci metni anlamadığında bu durumla ilgili saptamada bulunuyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Metinleri çok boyutlu değerlendiriyor musunuz?	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır

Tablo 7.
Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular - Devamı

Öğretmen Görüşleri	K7	K8	K9	K10	K11	K12
Biliş dair ön bilgin var/yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Üstbiliş dair ön bilgin var/yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok
Üstbilişsel kavramları biliyorum	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Üstbilişsel kavramları öğretirken yöntem kullanıyorum	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
Metin altındaki bilişsel basamaklarla ilişkilendiriyorum	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Üstbiliş dair işlevlerin gelişmesi için model oluşturun	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Evet
Üstbilişsel bilginin öğretimi için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?	Not alma, yeniden yazma	Tartışma ve soru sorma	Soru sorma	Yöntemi tanımlama	Soru cevap	Soru cevap
Ön hazırlık yapıyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Soru sorarken taksonomiye dikkate alıyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Öğrenci metni anlamadığında bu durumla ilgili saptamada bulunuyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

Metinleri çok boyutlu değerlendiriyor musunuz?	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin (n=10) bilişse dair ön bilgilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin (n=9) üstbilişse dair ön bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler (n=11) üstbilişse dair kavramları bildiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısının (n=6) üstbilişsel kavramları öğretirken yöntem kullandığı, diğer yarısının ise (n=6) kullanmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin (n=8) metin altındaki soruları bilişsel basamaklarla ilişkilendirmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin (n=9) üstbilişsel işlevlerin gelişmesi için model oluşturmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin (n=6) üstbilişsel bilginin öğretimi için soru-cevap tekniğini kullanmayı tercih ettiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin tamamı (n=12) dersle ilgili ön hazırlık yaptıklarını ifade etmişler ve bunu ders öncesi hazırlık olarak yorumlamışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin tamamının soru sorarken bilişsel taksonomiye dikkate aldığı belirlenmiştir. Fakat bu veri, öğretmenlerin “metin altındaki soruları bilişsel basamaklarla ilişkilendirmiyorum” yanıtlarıyla çelişmektedir, zira o soruya “evet” diyenler (n=8), “soru sorarken bilişsel taksonomiye dikkate alıyorum” yanıtıyla (n=12) içsel bir tutarsızlık oluşturmuştur. Öğretmenlerin tamamı (n=12) öğrencilerin metni neden anlamadığına dair üstbilişsel saptamalar yapmaktadır. Öğretmenlerin (n= 5) metinleri çok boyutlu değerlendirmedikleri ortaya çıkmış, onlar bunun belirleyicisinin hedef kitle olduğunu belirtmişlerdir. Fakat büyük bir kısmı (n=7) yine de metinleri çok boyutlu değerlendirdiğini söylemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın neticesinde Türkçe ders kitaplarında tespit edilen bilişsel işlevler ile ilgili ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Sıralama işlevi 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında metin içinde açık ya da örtük bir biçimde yer almamış, ana metne dayalı ya da ana metinden bağımsız bir şekilde ölçme değerlendirmeye tabii tutulan beceri olmuştur. Sıralama kavramı çoğunlukla kavrama becerisinin ölçülmesinde kullanılan bir beceri olarak tercih edilmiş, en çok olay örgüsü ile ilgili kavramanın ölçülmesinde kullanılmış, bu şekilde zaman kavramının çizgisel ilerleyişi bir sağlamaya tabii tutularak ölçülmüştür. Bu beceri yalnızca 8.sınıf düzeyindeki bir metinde açık bir biçimde yer almış, temel işlevini (hiyerarşi) yerine getirmiştir.

Sınıflama işlevi, tüm sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında taranmış ve bu kavram hem açık hem de örtük bir biçimde metinlerde ya da metin altı sorularında tespit edilememiştir. Burada bahsi geçen sınıflama kavramı salt “genelleme ve ayırt etme” kavramları etrafında oluşan bir beceri bağlamında değerlendirilmiş, analiz becerisinin yan unsuru olarak düşünülmemiştir. Zira analiz becerisinin yan unsuru olarak “kategorize etme” anlamında birçok yerde tespit edilmiştir. Fakat temel işlevini yansıtacak şekilde metin içinde ve metin altında yer alan sorularda yer almamıştır.

Gruplandırma işlevi, ders kitaplarının tümü incelendiğinde metinlerin içinde açık bir biçimde yer almamıştır. Ders kitapları bu kavramın yalnızca alt bileşenlerini (aynılık, benzerlik ve farklılık) ihtiva etmiştir. Bu kavramlar, metin içinde art gönderim amaçlı kullanılmış, metin altında yer alan sorularda ise “kavrama” becerisini ölçecek nitelikte kullanılmıştır. Gruplandırma becerisi, metin türlerini ayırt etme etkinliklerinde tercih edilmiştir, ilginç olan şu ki sınıflama becerisi bu konuda daha işlevsel iken o işlevden bu konuda hiç yararlanılmamıştır. Etkinlik düzeyine yansıyan tek örnek 5. sınıf ders kitabında tespit edilmiştir.

Yorumlama işlevi, ana fikir ve yardımcı fikir bulma etkinliği olarak kitaplarda yer almıştır. Bu beceri, kazanımın etkinliğe dönüştüğü bir beceridir. Çoğunlukla hazırlık soruları ve metin altı soruları içerisinde ölçme değerlendirmeye tabii tutulmuş bir beceri türüdür. Bunun dışında metin içi bir kullanım söz konusu olmamış, metinden ya da görselden hareketle bu beceri ölçülmüştür. Becerinin öğretilmesine, yöntemine ve basamaklarına ilişkin bir bilgi metin içinde yer almamıştır.

Özetleme işlevi, ders kitaplarında özetleme kazanımının etkinlik olarak algılanması suretiyle öğrenciden bu bilişsel yükü ağır olan beceri, her seferinde tüm süreçleri işletecek şekilde istenmiştir. Özetleme süreç gerektiren bir beceri olmasına rağmen ders kitapları sonuca dönük ve süreçleri öğrenciye kazandırmadan bir ölçme değerlendirme metodu benimsemiştir. 7. sınıf (2) ders kitabında tespit edilen özetleme kavramı, yalnızca tek bir metnin içinde ve “kısacası, sonuç itibarıyla” anlamını yansıtacak şekilde kullanılmıştır.

Dönüştürme-Çevirme işlevi, öğretim programında matematiksel bir yetkinlik (MEB Öğretim Programı, 2018:5) ve bilim/teknolojide temel yetkinlik olarak tanımlanmıştır. Öğretim programında buna yer verilmesi ile birlikte ders kitaplarının bu noktada içeriği grafikler, tablolar, zihin ve kavram haritaları ile oluşturulmuştur. Fakat bu beceri metinler ile süreç içinde geliştirilmesi gereken bir beceriden ziyade sonuç odaklı ve metinden bağımsız uygulama örnekleri olarak ders kitaplarında yer almıştır. Ders kitabında yer alan bu beceri, sıklıkla “metin türünü dönüştürme” ve “metin içi karakterin dönüştürülmesi” noktasında kendini göstermiştir. Görseli metne dönüştürme, dinlediğini görsele dönüştürme, anlatıcılığı dönüştürme, (I. tekilden III. tekile vs.) karakteri dönüştürme (empatik dönüştürme) tercih edilen dönüştürme türleri olmuştur. Metnin bir veri kaynağı olarak tasarlanması, o verilerden yola çıkılarak herhangi bir tablo, grafik hazırlama yoluna gidilmemiştir.

Metin tamamlama işlevi, en fazla yazma becerisini örnekleyen etkinlikler şeklinde ders kitaplarında yer alan bir beceri türü olmuştur. İlginç bir biçimde diğer 3 dil becerisini kapsayacak hiçbir örnekte bu işleve yer verilmemiştir. Metin tamamlama örnekleri kavrama becerisinin çok ötesinde özgün yaratımı ortaya koyan yani bilişsel yükü daha fazla olan örnekler olarak tasarlanmıştır. Zira, öğretim programında yer alan kazanımları karşılama amacı, öğretimin çok önüne geçmiştir. Bu becerinin omurgasını oluşturan bağlantı ifadelerini kullanır, kazanımı kitapta yer alsın diye her seferinde metin tamamlama etkinliği ile öğrenci karşı karşıya bırakılmıştır. Üst düzey bilişsel bir beceri, her sınıf düzeyinde bilişsel yükü az olan bir beceri olarak varsayılmış bu sebeple de ilk metinden son metne kadar tüm sınıf düzeylerinde yer alan metinlerde ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra düzensiz bir bilişsel yük dağılımı da bu işlevle ilgili örnekler üzerinden açıkça gösterilebilir, örneğin: 5. sınıf düzeyinde 8 metin tamamlama, 6. sınıf düzeyinde 6 metin tamamlama, 7. sınıf (1) düzeyinde 1 metin tamamlama, 7. sınıf (2) düzeyinde 6 metin tamamlama, 8. sınıf düzeyinde 1 metin tamamlama örneği tespit edilmiştir. Nicel açıdan bir oran problemi açık bir biçimde kendini göstermektedir. Bu da öğretim programının sistematik yapısı ile çelişki oluşturmuştur.

Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevi, ders kitaplarında, çoğunlukla ana fikri sunma ya da metinde yer alan vakanın genişlemeye başladığı noktada kullanılmış, bir bakıma kahraman için peripeteia (baht dönüşümü) durumunu sağlayan bir işlev olarak kendini göstermiştir. Bu işlev en çok bilgilendirici metin türlerinde kullanılmış (metnin iletisinin merkezini oluşturmuştur), tahkiye türündeki metinlerde ise ana fikri ve yardımcı fikirleri bir önerme olarak sunarken bu işlevden yararlanılmıştır. Bu işlev öğretim programında kazanımın altında bir not olarak geçtiği için sıklıkla açık bir şekilde neden sonuç ilişkisi kurmaya dönük sorular şeklinde metinlerin altında yer almıştır. “Dinledikleri/izledikleri/okudukları hakkında çıkarımlarda bulunur.” (MEB Öğretim Programı, 2018, s. 33, 38, 42, 46) kazanımının alt ögesi olarak tanımlanan bu işlev, en çok bu kazanımı destekleyen nitelikte kullanılmıştır.

Uygulama işlevi, ders kitaplarının tümünde dil bilgisi ile ilgili konuların tatbik edilmesi olarak algılanmış bir işlevdir. Bu bağlamda ders kitapları incelendiğinde uygulama becerisi tüm seviyelerdeki ders kitaplarında ölçme değerlendirme için bir araç olarak düşünülmüştür. Bu beceri ders kitaplarında metinden etkinliğe tam anlamıyla yansıyan becerilerin başında gelmektedir. Uygulama becerisinin alt kategorileri, noktalama işaretlerine göre metni okuma, bir şiir örneğine benzer yeni şiir yazma, bir probleme dönük ilke ve kriter seçme gibi unsurlar olarak tespit edilmiştir. Her metnin başında noktalama işaretlerine uygun okuyunuz gibi örnekler yahut öğretilen bir dil bilgisinin tatbikine uygun etkinlik örnekleri sıklıkla karşılaşılan uygulamalar olmuştur.

Analiz etme-çözümleme, alt-üst kategorizasyon işlevi, bu bilişsel işlev ders kitaplarında sıklıkla metin türleri arasındaki farkı ortaya koyacak şekilde tasarlanmış ve etkinlikler

aracılığıyla verilmiştir. Gözlem ve görselden yola çıkılarak yapılan çıkarımlar metin içinde yer alan analiz becerisi örneklerinin temelini oluşturmuştur. Analiz becerisinin alt kavramını oluşturan kategorize etme becerisi ya da alt-üst kategori arasındaki ilişkiyi tanımlama ve kurmaya dönük beceriler, en çok bilgilendirici metin türleri içinde yer almış ve bu metinlerin altında tasarlanan etkinliklerde uygulanmıştır. İkinci olarak ölçülen analiz becerisi alt grup becerileri ise, beden diline ait çözümlemelerin yer aldığı pasajlar ve etkinlikler örnekleri ile metinde yer alan kişilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerinin kategorizasyonu üzerine inşa edilen etkinlik örnekleri olmuştur. Bunun yanında tahkiye türündeki metinler duygu analizi, psikolojik analiz, beden dili analizi, eylem analizi gibi uygulamaları içinde barındıran metin türü olarak tespit edilmiş, bilgilendirici metinler ise kavramsal kategorizasyonu içeren metin türü olarak belirlenmiştir.

Özgün üretim, modelleme işlevi, bu bilişsel işlev sonuç odaklı bir ölçme aracı olarak kullanılmış ve ders kitaplarında nicel olarak ilk sırada yer alan beceri olmuştur (5.sınıf, 39, 6.sınıf, 55, 7.sınıf 32, 8.sınıf 50 adet özgün üretim etkinliği). En sık başvurulmuş yöntem, metin tamamlama yolu ile özgün metin üretimidir. Ancak bu metinler şeklen özgünlük taşımayan (metin türü sabit kalmakta) içerik açısından özgün üretime dönük uygulamalardır. Ayrıca, kazanımın en çok etkinliğe dönüştüğü bilişsel işlevlerden biri de özgün yaratma(üretim) işlevi olmuştur, örneğin: İzlediklerine/ Dinlediklerine farklı başlıklar önerir (MEB Öğretim Programı, 2018, 48, 44, 40, 36) kazanımı direkt etkinliğe dönüşmüş, öğrenciye bu üretim için herhangi bir yöntem bilgisi verilmemiştir. Bunun dışında, şiir yazar, kısa metin yazar, hikaye edici metin yazar vs. (MEB Öğretim Programı, 2018: 43, 42, 39) gibi kazanımlar da yine etkinlik olarak karşımıza çıkan ama doğası gereği sonuç odaklı bir ölçme değerlendirmeyi içerisinde barındıran örneklerdir. Metin tamamlama yolu ile özgün metin üretimi, üretme becerisinin kilit noktası olmuştur. Buna istinaden diğer özgün tasarı biçimleri ise şunlar olmuştur: Kavram üretimi, özgün görsel tasarım, özgün slogan üretimi, özgün materyal tasarımı, özgün proje tasarlama (probleme dönük). Ve fakat hepsinde nihai bir ölçme, yöntem ve teknikten uzak, bilişsel yükün düzeylere göre uygun dağıtılmadığı örnekler ortaya konmuştur.

Değerlendirme işlevi, bu işlev tüm sınıf düzeylerinde tespit edilmiştir. Daha çok etkinlik olarak tercih edilen bu beceri, soru kökünde verilen kritere göre değerlendirme, metnin içinden kriter bulma ve kritere yönelik eleştiriler şeklinde işlevini yerine getirmiştir.

Çalışmanın ikinci ayağında ders kitaplarındaki metinlerde ve metin altı sorularında incelenen işlevler üstbilişsel işlevler başlığını oluşturmuştur. Bu bağlamda ders kitaplarındaki üstbilişsel işlevler ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bilgiyi (kendini) tanımlama işlevi, ders kitaplarında en çok tahkiye türü metinlerde görülmüş, ikinci sırada ise bilgilendirici metin türlerinden deneme metinleri içinde kullanılmıştır. Metin altında yer alan soruların tüm sınıf düzeyleri incelendiğinde hiçbirinin bu işlevi aktif hale getirebilecek herhangi bir yönerge sunmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber “ben” kavramının baskın olduğu metinlerin büyük kısmı bu işlevi yerine getirecek türdeki metinler olarak yorumlanmıştır. Ve fakat metinlerin büyük kısmında bu işlev örtük bir öğretim metodu yolu ile kendine yer bulmuştur.

Biliş dair farkındalık işlevi, bu işlevin alt işlevleri amaçlılık, planlama ve bilgiyi özetleme işlevi olarak tespit edilmiştir. Amaçlılık işlevi, otobiyografik anlatıyı benimseyen bir metinde (6. sınıf) ve süreç planlaması yaparken bilişsel amaçların sıralanmasını örnekleyen bir metnin içinde tespit edilmiştir. Planlama işlevi, ders kitaplarında soru sorma yolu ile metin tasarlama biçiminde kendine yer bulmuş bir işlevdir. Ders kitabı metne ait yapısal unsurları kavratmak için bu üstbilişsel işlevi bir teknik olarak sıklıkla kullanma yoluna gitmiştir.

Özetleme işlevi bu işlev yalnızca biliş ait değil aynı zamanda üstbiliş ait bir işlev olarak belirlenmiştir. Üstbilişsel anlamda değerlendirilmesinin sebebi, ders kitabı içindeki bir örnek üzerinden örtük bir strateji öğretiminin gerçekleştirilmesi ve özetleme becerisini stratejik olarak kullanmayı gerektiren bir uygulamayı içinde taşıması olmuştur. Fakat bu becerinin stratejik anlamda öğretimi açık bir biçimde olmamış, bu strateji becerisi, örtük bir ölçmeye tabii tutulmuş 5. sınıf düzeyinde bir kez kullanılmış ve diğer sınıf düzeylerinde bir daha uygulanmamıştır.

Bilişin düzenlenmesi işlevi, bu işlev tüm ders kitaplarında tespit edilmiş ve hepsinde yer almış bir işlevdir. Zira, bu işlevin bulunduğu alan, tüm hazırlık sorularıdır.

Özdeğerlendirme işlevi, Türkçe ders kitapları, özdeğerlendirme kavramını yalnızca ölçme değerlendirme formu olarak benimsemiş, metinlerin bu işlevi doğrudan yerine getirebilecek bir araç olduğu perspektifini göz ardı etmiş, bu beceriyi soru ve madde köklerine sıkıştırmış, metin aracılığıyla öğrencinin bu beceriye ilişkin farkındalığının gelişebileceğini dikkate almamıştır. Daha ilginç olanı ise bu ölçme yöntemi 7.sınıfa kadar ders kitabı içinde kendine yer bulamamıştır. 7 ve 8.sınıf düzeyleri dışında tespit edilemeyen bu beceriye ilişkin herhangi bir öğretim ve ölçme uygulaması yapılmadan blok bir biçimde yalnızca iki sınıf düzeyinde öğrencinin muhatap olduğu bu durum, öğretim programının ruhuna aykırı bir portre çizmektedir. Ders kitapları, ölçme değerlendirme yaklaşımı olarak benimsenen bu yapıyı metne dahil etmemiştir, yalnızca formlar üzerinden değerlendirme yoluna gitmiştir. Bu formların hiçbirinin adı ders kitaplarında özdeğerlendirme formu olarak yer almamıştır.

Özfarkındalık ve özyeterlilik işlevine ilişkin sonuçlar. Ders kitapları incelendiğinde özfarkındalık kavramı hiçbir sınıf düzeyinde ve hiçbir metinde açık bir biçimde kendine yer bulamamıştır. Sıklıkla metin içinde yaratılan kişinin iç muhakemesine tanık olunabilecek pasajlara yer verilmiş veyahut bilinçli bir biçimde olmasa da metin altı sorular yoluyla öğrenciye kendi farkındalık düzeyine yönelik ölçme değerlendirme uygulamaları sunulmuştur. Bu beceriyi somutlayan tek örnek 8. sınıf ders kitabında tespit edilmiş ve yazma becerisi dahilinde bir özfarkındalık durumu ölçülmek istenmiştir. Özyeterlilik becerisi müstakil bir biçimde metinlerin içinde açık ya da örtük bir şekilde yer almamıştır. Özfarkındalık içeren pasajların veya örneklerin içindeki dolaylı, ikincil beceri olarak karşımıza çıkmıştır.

Sembolleştirme ve yüksek sesle düşünme işlevi, bu işlev, okuma anlamaya yönelik sembolleştirme stratejilerinden biri olan hikaye haritası oluşturma, ders kitapları içinde sıklıkla ölçme değerlendirme amacıyla kullanılmış, ancak bu strateji okuma ile birlikte simultane bir biçimde anlamaya dönük kullanılması gereken bir strateji iken ders kitaplarında sonuç odaklı şablon olarak kullanılmıştır. Ders kitaplarında görünen şekliyle, metin okunduktan sonra öğrencinin metni anlama düzeyini ölçmek adına tasarlanmış bir kavram olmuştur. Ders kitapları incelendiğinde “hikaye haritası” kavramının muadili olarak “hikayenin unsurları” kavramı kullanılmıştır. 7. sınıf ders kitabındaki 1 örnek okuma anında hikaye haritası oluşturma stratejisini kullanmaya dönük bir etkinlik olarak tasarlanmıştır. Bu örneğin belki de en önemli özelliği bir strateji olarak tasarlanmış oluşudur. Zira bundan önceki düzeylerde görülen hikaye haritası oluşturma kavramı çoğunlukla sonuç odaklı bir ölçme değerlendirme aracı olarak görevini yerine getirmiştir. Oysa bu örnek okuma anında gerçekleştirildiği için bilişsel anlamda sembol oluşturma ve düşünceyi sembolleştirme üstbilişsel işlevini yerine getirmektedir. Bilişsel anlamda bir problemin tespiti ve çözümü için bilişsel farkındalığı gösteren, metin yapısı itibarıyla “yüksek sesle düşünme” stratejisini de yansıtan otobiyografik anlatılar, üstbilişsel strateji olarak tespit edilen ikinci strateji olmuştur.

Öğretim programında yer alan kazanımların bir kısmı bilişsel ve üstbilişsel işlevleri yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Bunlardan en çok karşımıza çıkan herhangi bir dil becerisi konusunda strateji kullanır ile ilgili kazanımlardır, bunların dışında geriye kalan kazanımlar ise biliş ile ilgili kazanımlardır-özetler, ana fikri/yardımcı fikri bulur vs.-. Fakat programda bilişsel beceriler ile ilgili alt düzey beceriler verilmeden direkt üst düzey becerilere dönük bir öğretim anlayışı benimsenmiştir. Bu sebeple çalışma sonucunda elde edilen bulgular, bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin tartışmaya açık noktalarını daha çok öğretim programında yer alma biçimi üzerine yoğunlaştırmıştır.

Öğretim programı biliş kavramı ekseninde değerlendirildiğinde karşımıza çıkan tablo, bu kavramın sıklıkla ölçme değerlendirme odaklı bir anlayışın ürünü olduğu yönündedir. Öğretim programında geçen “üst düzey bilişsel beceriler” kavramı programın özel amaçları başlığı altında değerlendirilmiş ve bu şekilde kitap yazarı için de yol gösterici olmuştur. Ve fakat öğretim programı bunu bir ölçme değerlendirme yaklaşımı olarak belirleyince ders kitabı yazarları da bu becerileri sıklıkla sonuç odaklı ölçme biçimlerine tabii tutmuştur. Oysa ölçülen bir şeyin önce eğitimi verilmeli, yöntemi öğretilmeli ve bu yöntemler de Türkçe dersi özelinde

düşünülürse metinlere yansıtılmalıdır. Ancak görünen o ki metinlerin birer araç olarak tasarlanıp bu becerileri kendi içlerinde ihtiva etmeleri gerekirken, metinlerin içine açık bir biçimde bahsi geçen ne üst düzey bilişsel ne de “alt düzey” bilişsel becerilerin kavram olarak konulduğu, sürekli olarak yazarın örtük bir öğretim metodu benimsediği görülmüştür. Esasen bu durum bütüncül bakış açısından uzak ve metodik bir perspektifin yokluğunun işaretidir. Zira kazanımlar da bir hiyerarşi ile hazırlandıysa eğer, ki öğretim programı bunu savunmakta-ya da buna düalist demek daha doğru olur- alt/üst, basit/zor, yakın/uzak, benzer/farklı- o halde yapılması gereken şey, metinler aracılığıyla bu işlevleri yerine getirmek hem de hiyerarşik bir biçimde yerine getirmektir. Öyle ki metinlerin ders kitabında sıralanışından etkinliklerin tasarlanmasına kadar tüm yapılarda, bahsi geçen bu hiyerarşik yöntem kullanılmalıdır. Bu kendi içinde yaşanan tutarsızlıklar, sonuç itibarıyla çalışma boyunca sıklıkla vurgulanmıştır.

Öğretim programı üstbiliş kavramını nihai bir çıktı olarak tasarlamış ve bunu kendine gaye edinmiştir. Fakat ilginç olan şu ki, öğretim programı bunu bazen beceri (MEB Öğretim Programı, 2018, s. 3) bazen de kişisel gelişim (MEB Öğretim Programı, 2018, s. 17) olarak algılamıştır. Beceri olarak algıladığı yerlerde bu kavramı “Yetkinlikler” başlığı altında incelemiş ve bir sonraki aşamada “öğrenmeyi öğrenme” olarak kavramsallaştırmıştır. Bunu yaptıktan sonra, ders kitaplarında yer alacak olan temaları sıralarken, becerileri.” Kişisel Gelişim” teması olarak düşünmüş bunları temanın içine giren konular başlığında da konu olarak aktarmıştır. Konu olarak adlandırılan kavramlar “özenetim, özdüzenleme, kendini tanıma, özeleştir, özsaygı, özyeterlilik, zaman yönetimi” (MEB Öğretim Programı, 2018, s. 17) gibi üstbilişsel becerilerin tam da kendisidir. Yaşanan bu anlamsal tenakuzlar, belirlenen amaçlar ve yöntemlerin çelişmesi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde tespit edilen umumi yetkinlikler ve sonra “konu”ya dönüşen kavramlar... Görünen odur ki iç tutarlılığı sağlanamamış bir program sonucunda ortaya konulan ders kitaplarının içinde yer alan metinlerin ve metin altı sorularının hiyerarşik, tutarlı ve bahsi geçen kavramlara hizmet eden, külliye çalışan bir mekanizma oluşturması söz konusu olamaz.

Çalışma üç sac ayağından oluşan bir yapı sergilemekte olduğu için son nokta öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulardan oluşturulan sonuçlardır. Buna göre öğretmen görüşlerine dair sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler dahilinde elde edilen en önemli sonuç, bu iki kavrama dair öğretmenlerin sahip ve açık bir ön bilgilerinin olmadığıdır. Bu ön bilgi eksikliği 10 yılın üzerinde çalışan öğretmenlerde daha fazla, 10 yılın altındakilerde ise daha azdır. İlave, öğretmenlerin lisans dönemlerinde daha çok biliş kavramı ile karşılaştıkları, alan sınavına çalışırken ise üstbiliş kavramını tanıdıkları tespit edilmiştir. Kavramsal olarak bakıldığında üstbiliş kavramını üst düzey bilişsel beceriler olarak algılamışlar buna yüksek bilgi, beceri gerektiren birtakım bilişsel eylemleri dahil etmişlerdir (Kompozisyon yazma, şiir yazma vs.). Tüm katılımcılar derse bu kavramları açık bir biçimde dahil etmediklerini söylemiş, bu beceri alanlarından yararlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Fakat tüm öğretmenlerde tespit edilen şey, bilinçli bir şekilde olmayan sezgisel bir öğretim metodu benimsemiş olduklarıdır. Zira büyük bir kısmı bilişsel taksonomiye göre soru sormasa da hepsi hangi sorunun ne zaman sorulacağına dair bir iç refleks geliştirmiş. Bu refleks ile öğretmenlerin farkında olmadan metne yönelik doğru bir hiyerarşi uyguladıkları görülmüştür. Fakat kavramsallaştırma ve bilinçlilik durumu olmadığı için kullandıkları yöntem ve teknikler temelsiz bir bina inşa etmeye benzetilmektedir. Öğretmenlerde örtük bir strateji öğretimi eğilimi olmasına rağmen bunları yalnızca örnekler üzerinden tanımladıkları tespit edilmiştir. Bu da bilinçli bir farkındalığın olmadığını ve içselleştirilmiş bir bilgidен ziyade deneyime dönük zaman içinde gelişen daha ampirik bir öğretim metodu kullandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin son soruya verdikleri yanıt ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili olumsuz görüşlerini yansıtmıştır. Sorunun işlevi estetik süreçlerin farkında olup olmadıklarına yönelik bir durumu ortaya çıkarmakken öğretmenlerin büyük bir kısmı metinlerin zayıf olduğunu dile getirmişlerdir. Üstbilişsel süreçler bireysel merkezli olmasına rağmen öğretmenler bu konu hakkındaki belirleyici tutumlarını derslerine girdikleri sınıfın belirlediğini söylemişlerdir. Kitlenin belirleyici bir unsur olarak düşünülmesi bulgular kısmında verilen “özdeğerlendirme ve

özeleştirir yaparım hep” şeklindeki cevapla içsel bir çelişki oluşturmaktadır. Bu kavramlar ve kendileri ile ilgili olan durumlarda kitle belirleyici olmazken, esas kitle özne konumunda ve eylemler ona dönükken bir şekilde katalizör görevi sınıfa verilmiştir. Aslında öğretmenlerin repertuarında üstbilişsel stratejiler mevcuttur (Akın ve Abacı, 2011, s. 61). Fakat bilinçli bir modelleme sunmadıkları için gerçekleştirdikleri tüm olumlu ve etkili metotlar sezgisel düzeyde yorumlanacak örnekler olmuştur.

Çalışma sonucunda araştırmacı ve uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırmacılar, bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin açık bir biçimde kavramsal olarak yer aldığı metinler ile açık bir biçimde bu kavramların yer almadığı metinleri öğrencilere sunabilir, kavramsal olarak bu becerilere dair farkındalık durumlarını ölçebilir. Üstbilişsel stratejiler ile dizayn edilmiş bir metin ile bu şekilde tasarlanmamış bir metin öğrencilere sunulup öğrencilerin okuma- anlama düzeyleri incelenebilir. Araştırmacılar, ben (I. tekil) anlatıcısı ile tasarlanmış bir metinle, o (III. tekil) anlatıcısı etrafında gelişen bir metni öğrencilere sunduğunda öğrencinin üstbilişsel becerilerden hangi metinde daha sık yararlandığını ortaya koyan bir çalışma yapabilir. Metinler için bilişsel ve üstbilişsel işlevler dahilinde bir modelleme yapılabilir. Bununla birlikte öğretim programı hazırlanırken, program, kendi içinde yeterlilik, beceri olarak tanımladığı öğeleri konu ya da tema başlığı altında değerlendirmeden, direkt beceri ve hatta kazanıma dönüşmüş beceri olarak öğretim programına dahil edebilir. Öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel yükü sistemli ve gerçekleştirilebilir surette programa yayılmalı ve ders kitabı da aynı metodolojiyi benimseyen bir minvalde tasarlanmalıdır.

2. Ders kitabı hazırlayanlar, her bir bilişsel beceriyi kendi içindeki alt düzey becerilerle ilişkilendirmeli, öğrenciden paket bir biçimde, sonuç odaklı bir beceri istenmemelidir. Örneğin ana fikir, yardımcı fikir bulma gibi kavrama düzeyini içine alan bu temel bilişsel beceri, içindeki alt düzey becerilerin öğretimi gerçekleştirilerek öğrenciye sunulmalıdır. Kazanım şeklinde verilmiş olan beceriler ders kitaplarının içinde etkinlik olarak düşünülmemeli, bunlar açılmalı ve içi doldurulmuş, her becerinin gerçekleştirilebilir olduğu öğrenciye yöntem bilgisi verilerek öğretilmelidir. Bunun yanında metinler birer araçken onlardan daha fazla yararlanılmalı, metinden bağımsız salt kazanımı gerçekleştirme kaygısıyla hazırlanmış örnekler ders kitabında minimum seviyede tutulmalıdır. Öğretim programında matematiksel yetkinlik olarak tanımlanan becerileri metin yoluyla öğretme stratejisi benimsenmelidir. Örneğin, metnin olay örgüsünü değiştiren olayların gerilim grafiği çıkartılabilir, karakterlerin olaydaki etkisi sayısal olarak değerlendirilebilir, metinde kullanılan mekanların büyüklüğü küçüklüğü grafiklerle açıklanır ve bu grafik üzerinden metne yönelik bir zihni tablo oluşturulabilir. Ders kitaplarındaki metinler öğretim programının kazandırmak istediği becerilere ait kavramları kendi içinde açık bir şekilde ihtiva etmeli, bu şekilde öğrencide açık bir kavram farkındalığı sağlanmalıdır.

3. Üstbilişsel işlevlerin birey merkezli olduğu bilinse de burada en büyük misyon öğretmene düşmektedir. Yaş ve deneyimle doğal olarak gelişen bu beceri öğretmen katkısıyla daha erken dönemde bilinçli bir biçimde gelişebilir. Bunun için öğretmenler bu konuda hem lisans eğitimleri sırasında eğitilmeli hem de çalışmaları esnasında bu bilgileri hayata geçirmelidir. Bunun için öğretmenler özellikle öğretim yılı planlanırken üstbiliş eğitimi için bazı amaçlar düzenlemeli bu amaçları ders işleme sürecinde metinler açılınırken kullanmalıdır. Öğretmenler sınıfta bir modelleme oluşturmalı açık bir öğretim yolunu benimsemelidir. Özellikle sorular oluşturma konusunda sık sık metin işleme sürecinde pratik yapmalı ve öğrencinin üstbilişsel becerilerini tetikleyecek minvalde sorular oluşturmalıdır. Sınıfla birlikte kısa, orta ve uzun vadede amaçlar belirleyerek öğrencilere zaman planlamasını ve yönetimini deneyimletecek ortamlar sunmalıdır. Yüksek sesle düşünme ve kendini eleştirme konusunda sınıfı bir ayna gibi düşünmeli ve her gün o aynaya bir kere dahi olsa bakmalı ve bunları deneyimlemeli. Metinleri bilişsel ve üstbilişsel işlevler açısından değerlendirmesi soru sorma stratejisini bunun üzerine inşa etmeli.

Kaynaklar

Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Baş, F. ve Özturan- Sağırılı, M. (2017). Türkiye’de eğitim alanında üstbiliş odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 1-33.
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R.(1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I. Cognitive Domain*. New York, NY: McKAY.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other even more mysterious mechanisms. F. Weinert ve R. Kluwe (Yay. haz). *Metacognition, motivation and understanding* içinde (ss. 65-116). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1977). *Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition*. University of Illinois at Urbana-Champaign, National Inst. of Education (DHEW): Washington, D. C.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214.
- Çiçekçioğlu, D. (2003). *Bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerinin direk ve tümleşik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M. ve Turan, B. A. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 55-66.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirsöz, E. S. (2010). *Yaratıcı dramının öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zeka yeterliliklerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Duru, M. K. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersinde beyin fırtınası ile öğretimin başarıya, kavram öğrenmeye ve bilişüstü becerilere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ekmen, H. (2009). *2005 programına göre hazırlanan 7. sınıf türkçe ders kitabının söz varlığı bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi- gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, B. (2007). *Bilişüstü yeti soruları içeren veya içermeyen somut materyal kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin çokgen bilgilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. L. R. Resnick (Yay. haz.). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring*. *American Psychologist*. 34(10) 906-911.
- Kan, M.O. (2010). *Millî eğitim bakanlığı yayınları ilköğretim 7. sınıf türkçe ders kitabının kültür öğeleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Köçer, N. (2010). *Metin çözümlemesi Milli Eğitim Bakanlığı’na önerilen 6. sınıf türkçe ders kitabındaki metinlerin metinsellik ölçütleri bağlamında çözümlemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practise*, 41(4), 212-218.
- MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. İstanbul: Netbil Basım ve Yayıncılık.

- MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Saray Matbaacılık.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Okur, S. (2008). *PISA 2003 matematik okur yazarlığı soruları bağlamında öğrenci stratejileri, adımları ve üstbilişler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Olgun, A. (2006). *Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen bilgisi tutumları, bilişüstü becerileri ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Osman, M. E. ve Hannafin, M. J. (1992). Metacognitive research and theory: analysis and implications for instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 40(2), 83-99.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilişüstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, E. ve Bümen, N. (2014). Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, kavram öğrenmelerine, üstbiliş farkındalıklarına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*. 15(1), 251-278.
- Özsoy, G. (2006). Problem çözme ve üstbiliş. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri* (Cilt2). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Piaget, J. (1939). *Çocukta hüküm ve muhakeme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior: A Journal of Literacy*, 26, 1-18.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, E. E. ve Kosslyn S. M. (2014). *Bilişsel psikoloji zihin ve beyin*. M. Şahin (Çev. Edt.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.2(9), 444-453.
- Şahin, S. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, A. (2005). *Eş zamanlı olmayan web tabanlı dersin öğretmen adaylarının başarısına, zihin üstü yetilerine ve bilgisayara www ve web tabanlı derse karşı tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. USA: Harvard University Press.
- Wellman, H. M. (1985). The origins of metacognition. D. L. Forrest-Presley, G.E. MacKinnon, T. ve GeryWaller (Yay. haz.). *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Orlando: Academic Press.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyerlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurt, G. ve Arslan, M. (2014). 7. sınıf türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 317-327.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich, ve M. Zeidner (Yay. haz.), *Handbook of self- regulation* içinde (ss. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Extended Abstract

Introduction

Human beings define their consciousness and identity in time and space. Cognition emerges as a product of the echo of the individual between space and time on the axis of consciousness. Bringing cognition to the forefront in the education process has been formed on the purpose of sensing the difference between yesterday and today's impression to the individual. All of our mental activities are related to “something Smith (Smith & Kosslyn, 2014, p. 11). The concept of “thing ep is an epistemological and ontological problematic. While the mind puts forward actions on this problem, it builds possibilities through representations on itself, destroys them and even reestablishes them. The mind performs this construction and destruction on the quest for “meaning. The brain is a processing system where notions of meaning and cognition are collected. This processing, ie brain activity, occurs mainly by the activity of neurons.

Method

In this research, case study, which is one of the qualitative research designs, was used. Intertwined multiple state patterns from four types of state patterns constituted the method of the study due to the cognitive and metacognitive functions determined by taking expert opinion. In a nested multi-case pattern, each case discussed or included in the study can be studied by subdividing itself into various sub-units (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 302). In this respect, cognitive and metacognitive functions were divided into sub-categories within the study itself, and the questions prepared for teachers' opinions were shaped by the principle of lower and upper categories due to this study design.

Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. The basic understanding of the criterion sampling method is defined as the study of all situations that meet a set of criteria (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 122).

The study group of the study consisted of secondary school Turkish teachers working in the central districts of Ankara. The number of teachers contributing to the research was 12. 10 of the teachers are women and 2 are men. Considering the professional experience of the teachers, it was determined that most of them had 8-10 years of working experience. 11 of the teachers are undergraduate graduates and 1 of them is PhD.

In this study, three data collection tools were used: Standardized open-ended interview questions, cognitive and metacognitive functions criterion and document analysis prepared by expert opinion.

Result and Discussion

Results of the summarization function. In the textbooks, the skill of having a heavy cognitive load was requested from the student in order to operate all the processes each time by perceiving the summation gain as an activity. Although summation is a skill that requires a process, the textbooks have adopted a method of assessment and evaluation, which is result-oriented and without acquiring the processes to the student. The concept of summarization identified in the 7th grade (2) textbook is used only in a single text and to reflect the meaning of “in short, as a result”.

The results of the conversion-translation function. It is defined as a mathematical competence in the curriculum (MEB Curriculum, 2018, p. 5) and basic competence in science / technology. With the inclusion of this in the curriculum, the content of the textbooks was created with graphics, tables, mind and concept maps at this point. However, this skill has been included in textbooks as result-oriented and text-independent application examples rather than a skill that needs to be developed in the process with texts. This skill in the textbook is frequently seen in the point of dönüştürme converting the text type “and” transforming the in-text character”. Converting an image to text, converting the listening to an image, transforming the narrator, transforming the character (from singular to singular III, etc.), and transforming the character (empathetic transforming) were the preferred types of conversion. However, the text

was designed as a data source and there was no way to prepare any tables or graphics based on that data.

The curriculum has designed the concept of metacognition as a final outcome and has made it its goal. But the interesting thing is that the curriculum is sometimes perceived as skill (MEB Curriculum, 2018, p. 3) and sometimes as personal development (MEB Curriculum, 2018: 17). Where it is perceived as a skill, it examined this concept under the title of *kinlik* Competencies ve and in the next stage conceptualized it as *öğrenme* learning to learn.. After doing this, while he listed the themes to be included in the textbooks, he considered the skills as the theme of *Gelişim* Personal Development ”and referred them as topics within the theme. The concepts called subject are self-regulation, self-regulation, self-knowledge, self-esteem, self-esteem, self-efficacy, time management” (MEB Curriculum, 2018, p. 17). Experienced these semantic contradictions are a conflict of specified purposes and methods, Turkey Qualifications Framework generic competencies and then detected in the "subject" by the return of concepts ... It seems that the internal consistency provided not a result of the program laid out in textbooks within the text and text six questions it cannot be a hierarchical, coherent and complex mechanism that serves the aforementioned concepts.

Ergenlerde Öfkeyle Olumlu Baş Etme: Akran Baskısı, Arkadaş Bağlılığı, Algılanan Sosyal Destek ve Cinsiyetin Rolü

Positive Coping with Anger of Adolescents: The Role of Peer Pressure, Friend Attachment, Perceived Social Support and Gender

Sezai DEMİR*, Öner ÇELİKALELİ**

Öz: Bu araştırmanın amacı ergenlerin okulda öfkelerini olumlu ifade biçimi ile akran baskısı, arkadaş bağlılığı, algılanan sosyal destek ve cinsiyetleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu amaçla, 544 lise öğrencisinden veri toplamıştır (326 kız, 218 erkek). Bu ergenlerin yaşlarının ortalaması 16.10 (sd: .90) olarak elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Çok Boyutlu Okul Öfke Envanteri, Arkadaş Bağlılık Ölçeği, Akran Baskısı Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucundaki bulgulara göre, okulda öfkeyi ifade etme biçimi puanları ile akran baskısı puanları ve arkadaş bağlılığı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmişken, akran baskısı puanları ile arkadaş bağlılığı puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer taraftan, akran baskısı, algılanan sosyal destek, arkadaş bağlılığı ve cinsiyetin okulda öfkeyi olumlu biçimde ifade etme puanlarını anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür. Ayrıca, erkek ergenlerin okulda öfkelerini kız öğrencilere göre daha olumlu ifade ettikleri görülmüştür. Son olarak da algılanan sosyal desteğin ergenlerin öfkelerini olumlu ifade etmelerinde önemli bir faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış, yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öfke, öfke ifade, akran baskısı, arkadaş bağlılığı, sosyal destek

Abstract: The aim of this study is to reveal the relationship between adolescents' positive expression of anger at school and peer pressure, friends attachment, perceived social support and gender. For this purpose, data were collected from 544 high school students (326 female, 218 male). The mean age of these adolescents was 16.10 (sd: .90). Multidimensional School Anger Inventory, Friend Attachment Scale, Peer Pressure Scale and Demographic Information Form were used as data collection tools. According to the findings of the study, there was a positive relationship between peer pressure scores and peer pressure scores and peer commitment scores, while peer pressure scores were negatively correlated with peer pressure scores. On the other hand peer pressure, perceived social support, friendship and gender predicting positively expression of anger at school scores. In addition, it was seen that male adolescents expressed their anger more positively in school than female students. Finally, it was concluded that perceived social support was an important factor in the positive expression of anger among adolescents. The findings were discussed, interpreted and suggested in the light of the literature.

Keywords: Anger, anger expression, peer pressure, friend attachment, social support

Giriş

Ergenlik dönemi, sosyal bilimlerde birçok araştırmaya, içerdiği gelişimsel özellikler ve yaşamsal süreçlerden dolayı, konu olmuştur. Özellikle bu dönemde, ergenlerin kimlik arayışı ve bağımsızlık girişimleri onu aile dışında da bir çevre kurmaya yöneltmektedir. Aile dışında kurulan çevre ergenlerin duygusal durumları üzerinde de etkili olmaktadır. Arkadaş, okul çevresi, yoğun yaşanan duygular ve bu duyguları ifade edebilme onun çevresiyle kurduğu ilişkilerde önemli rol oynamaktadır. Kurduğu ilişkilerinin niteliğini belirlemede ise birçok kavram etkilidir. Bunlardan birisi de yoğun yaşadığı duyguların ifadesi ve dolayısıyla bu

*Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hatay-Türkiye, ORCID: 0000-0002-7767-4105, e-posta: demirsezai01@gmail.com

**Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla-Türkiye, 0000-0003-0210-3647, e-posta: celikkaleli@gmail.com

duygulardan birisi olan öfkesini nasıl ifade ettiğidir (Fryxell ve Smith, 2000; Smith, Furlong ve Boman, 2006).

Aile içi ilişkilerde, okullarda, yaşam içerisinde öfke kaynaklı birçok problemler göze çarpmaktadır. Özellikle öğrencilerin, öfke ifade biçimlerinin incelenmesi ele alınması önemlidir. Çünkü öfkenin olumsuz ifade edilmesi birçok sosyal uyum problemine yol açmaktadır (Feindler ve Engel, 2011). Öğrencilerin okul yaşantısında uyumlarını belirleyici (Fryxell ve Smith, 2000) kavramlardan birisi olan öfke, engellenme, haksızlığa uğrama, küçümsenme durumunda ortaya çıkan bir duygu olarak tanımlanarak (Spielberger, 1998; Torestad, 1990), duygusal, davranışsal ve bilişsel olarak dört farklı boyutta ele alınmıştır (Spielberg, 1998). Öfkenin duygusal boyutu; duyguların yoğunluğu, davranışsal boyutu; öfkeyi ifade etmedeki tutumlar, bilişsel boyutu; kişilere ve olaylara karşı geliştirdiği inanç ve fiziksel boyutu ise vücudunda medya gelen psikosomatik değişimlerle ilgilidir (Taylor ve Novaco, 2005). Öfke, görüldüğü üzere sadece duygusal açıdan değil; aynı zamanda bilişsel ve davranışçı boyut bakımından da ele alınmaktadır (Spielberg, 1998; Spielberger, Johnson, Russell ve Crane, 1985). Bu bakımdan, duygusal, bilişsel, fiziksel ve davranışçı boyutlarla açıklanan öfkenin yoğun yaşanması ya da ifade edilme şekli kişinin yaşantılarına ve karakteristik özelliklerine göre değişmektedir (Spielberger, Johnson, Russell ve Crane, 1985).

Öfke yaşanma düzeyi, kişisel yaşantılara ve karakteristik özelliklere göre farklılaştığına göre bazen olumlu bazen de yıkıcı şekilde ifade edildiği gözlemlenebilmektedir. (Smith, Furlong, Bates ve Laughlin, 1998). Elliot ve Smith'e (2017) göre, öfkenin olumsuz ifade edilmesinde, sözlü şiddet, sözlü olmayan şiddet, öfkeyi baskılamak, pasif saldırgan davranmak, şikâyet etmek, fiziksel saldırganlık ve yer değiştirme gibi tutumlar kullanılmaktadır. Bağırma, tartışma, incitici söz kullanma sözel şiddet; yüzdeki öfke mimikleri, yumruk sıkma, düşmanca bakmak, sözel olmayan şiddet içerikli davranışlardır. Öfkeyi yaşamayarak bunu somatize etmek (yüksek tansiyon, sindirim sorunları vb.) öfkeyi baskılamak; saldırmak, itip kalkmak, fiziksel acı vermeye yönelik davranışlar, fiziksel saldırganlık; öfkeyi eşya veya ilgisiz daha savunmasız kişilere yöneltmek de yer değiştirme olarak tanımlanmaktadır. Öfke duyulan kişiyi başkasına şikâyet etmek, onun hakkında konuşmak; kasten unutmak, ertelemek, gecikmek ise pasif saldırgan öfke davranışlarıdır (Elliot ve Smith, 2017).

Öfke, ayrıca içe ve dışa yönelik olarak ifade edilmektedir. Özellikle dışa yönelik öfke ifadesinin olumlu veya olumsuz olması bireyin ilişkilerinde, kabul edilmesinde önemli rol oynamaktadır (Smith ve Furlong, 1994). Öfkenin ifadesi bireysel özelliklere göre değişebildiğine göre, bu değişikliklerde kültürel özellikler, okulda kendini güvende hissetme, yaşantılar, rol model kişiler etkili olmaktadır. Bazı öğrenciler, öfkelerini ifade ederken diğerlerine karşı saldırgan, düşmanca tavırlar içerisinde olabilmektedir (Fryxell ve Smith, 2000). Öğrenciler, özellikle ergenler için, eğitim veya okul çevresi birçok açıdan stres kaynaklı yaşantılarla doludur. Bu yüzden ergenler okul ortamında öfke duygusunu yoğun şekilde yaşama riskine sahiptir (Fryxell ve Smith, 2000). Okul yaşantısı sürecinde görülen öfke, davranışsal, sosyal, akademik ve fiziksel kaygılarla ilişkilidir (Smith ve Furlong, 1994). Bu açıdan bakıldığında yaşam problemleriyle baş etmedeki zorluk, bireyi stres altına almakta, duygusal durumunda etkili olup, öfkesini nasıl ifade edeceğinde belirleyici olmaktadır. Bu yaşam problemlerinden birisi de sosyal kaygılarla baş etmektir. Sosyal kaygılarla baş etmede iki faktör vardır. Birisi sosyal destek diğeri de arkadaş ve akranlarıyla olan ilişkilerdir (Cohen ve Wills, 1985).

Sosyal destek, ergenler için, sosyal ve destek sistemleri içerisinde algılanması, niteliği ve düzeyi açısından önemlidir. Desteğin en önemli boyutu ise yakın çevreden alınanıdır (Chappell ve Funk, 2011). Sosyal destek alabilen bireyler, duygusal bağlarını ve yakınlığını güçlendirdiği için olumsuz duygularını daha kontrollü yaşayabilmektedir (Feindler ve Engel, 2011). Literatüre göre; sosyal desteğin çocuk veya ergen üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar 1970'lere kadar dayanmaktadır. Bu çalışmalardan Cobb (1976), Zimet ve diğerleri, (1988), sosyal ilişkilerin, yaşam boyunca bireyin yeni kaynaklara ulaşma, stresle baş etme, yaşam rollerini kabullenebilme ve değişen yaşam şartlarına uyabilme açısından önemli avantajlar sağladığını öne sürmektedir.

Sosyal desteğin algılanan ve verilen sosyal destek şeklinde iki farklı boyutu vardır. Algılanan sosyal destek, bireyin kendi varlığını gösterebilmesi ve bu varlığının dışarıdan (aile, arkadaş ve yakın çevresi) memnun edici şekilde desteklenmesidir (Gottlieb ve Bergen, 2010). Algılanan sosyal destekte aile, arkadaş, yakın çevre ve öğretmen gibi algı kaynakları birbirinin yerine geçemez (Uchino, 2009). Verilen sosyal destekte çocuk dışarıya bağlı olurken, sosyal desteği algılayan kişi ise çevreden gelen destek kaynaklarını kullanabilir ve nitelikli bir kişiler arası yaklaşıma sahip olur. Verilen ve algılanan sosyal destek ebeveyn çocuk ilişkisinde farklı stratejilerle altında ele alınabilir. Bu nedenle çocuklar ya da ergenler, algılanan sosyal desteği aile içinde ebeveynlerinden aldıkları desteğe ve iletişim örüntülerine göre belirlerler. Algılanan sosyal destek, bir model veya iletişim kalıbı olarak birine faydalı etkileşimleri içeren örüntülerdir. Sosyal destek ile bu desteğin algılanması arasındaki en önemli fark, sosyal desteğin birey tarafından hissedilerek psikolojik açıdan destek sağlamasıdır (Schafer, Coyne ve Lazarus, 1981).

Bununla beraber sosyal destek, bireyler üzerinde stresle doğrudan ilişkili olarak iki sonuca neden olmaktadır. İlki bireylerin çevresinden algıladığı sosyal destek daha az stres yaşamasına; ikinci ise bireyin yaşam problemleriyle baş etmesine yardımcı olmaktadır. Bu sayede birey daha sağlıklı davranışlar sergileyebilmektedir. Sosyal destek, bu sayede bireyin duygusal durumunu düzenleyerek sağlıklı ve uyumlu davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Cohen ve Wills, 1985; Cohen, Gottlieb ve Underwood, 2000). Ayrıca sosyal yapı içerisindeki ilişkiler, bireyin fiziksel ve psikolojik açısından kendisini iyi hissetmesinde etkilidir (Thoits, 1985; Uchino, Cacioppo ve Kiecolt-Glaser, 1996). Algılanan sosyal destek, birey üzerinde yakın çevreden, aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden saygı görmek, kabul edilmek gibi olumlu duyguların oluşmasına neden olur (Zimet ve diğerleri, 1988). Dolayısıyla algılanan sosyal desteğin ergenlerin öfkelerini olumlu ifade etmelerinde önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Cohen ve Wills (1985), ergenlerin öfkelerini ifade etmede önemli belirleyicilerden birisinin de arkadaşlarıyla ilişkilerinin niteliği olduğunu belirtmiştir. Ergenler için gelişim dönemleri gereği bir gruba dâhil olmak ve o grup tarafından kabul görmek ihtiyacını hissederler ve bu gelişimsel özellik ergenlik döneminde arkadaşlık ve arkadaş bağlılığını önemli hale getirir (Bee ve Boyd, 2009). Özellikle okul sürecinde ergenler için arkadaşlara bağlılık daha önemli hale gelmektedir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkileri onların duygusal durumuna, diğer ilişkilerine ve dönemseller özelliklerine etki etmektedir (Vanderdrift, Lehmiller ve Kelly, 2012). Ergenlerin duygularını düzenleyebilmesi onların sosyal gelişimleri ile ilişkilidir. Duygularını olumlu ifade edebilen çocuklar daha nitelikli ilişkiler kurabilmekteyken (Eisenberg ve diğerleri, 1995), arkadaşlarıyla yakın ilişkiler kurabilen ve onlara karşı bağlılıklarını güçlendiren bireyler, öfkelerini daha olumlu ifade edebilmektedir (Feindler ve Engel, 2011).

Akran ilişkilerinin niteliği, öğrencilerin okul ortamındaki öfke ve saldırganlık davranışları üzerinde önemli rol oynamakta olup, öfkenin ifade edilmesinde akran ve arkadaş ilişkileri de önemli bir belirleyicidir. Sosyal beceri eksikliği veya çok az arkadaşına sahip olan bireyler ise öfkelerini daha olumsuz bir şekilde ifade edip, düşmanca davranışlar sergilemeye daha yatkındırlar (Fryxell ve Smith, 2000). Öfke, özellikle saldırgan yollarla ifade edildiği zaman diğer insanlarla olan iletişimi mesafeli hale getirir, iletişimin sağlıklı olmasına engel olur (Eisenberg ve diğerleri, 1995). Öfkelerini olumlu veya duygularını ifade etmede başarısızlık yaşayan öğrencilerin, arkadaş veya akranları tarafından kabul edilmesi de bir o derecede başarısız olmakta ve arkadaşları tarafından kendilerine yönelik olumsuz duygular beslenmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 1995).

Ergenlerin arkadaşlarıyla arasındaki ilişki örüntülerini belirleyen önemli noktalardan birisi de onlardan etkilenme ve etkileme düzeyidir. Bu bağlamda akranlarıyla iletişime geçerek onlarla ilişkisini zenginleştirmek isteyen ergen aynı zamanda akran veya akran grubundan kabul görmek için onların isteklerini kabul eder (Blakemore ve Mills, 2014; De Guzman, 2009) Bu etkilenme düzeyinde akran baskısı önemli etkidir (Blakemore ve Mills, 2014; Coyne ve Downey, 1991; Goel ve Malik, 2017). Akran baskısı ergenlerin arkadaşlarından veya arkadaşından hissettiği etkiler olarak tanımlanmaktadır (Goel ve Malik, 2017; De Guzman,

2009). Akran baskısı, bir ergenin veya bir grubun diğerine madde kullanma, olumsuz veya uyumsuz davranışa cesaretlendirme, aynı model giyinme, aynı müzikleri dinleme, seksüel faaliyetlere ve aile bilgisi dışındaki eğlenmeye özendirme gibi çeşitli şekillerdeki olumsuz davranışlarını içerebilir (Goel ve Malik, 2017; Maxwell, 2002; Santor, Messervey ve Kusumakar, 2000; Shilts, 1991). Aynı zamanda akran baskısına maruz kalan birey, içinde bulunduğu grubun baskısı ve aksi durumda onlar tarafından dışlanacağını düşündüğü için sonunu düşünmeden risk içeren davranışlar sergileyebilir. Ergen tarafından risk alınarak yapılan davranışlar sosyal gelişimlerinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilir (Goel ve Malik, 2017). Ergenlerin akran baskısına maruz kalarak yaptığı davranışlar, gruba bağlılık açısından dürüstlük, gruba kabul, samimiyet ve içtenlik göstergesi olarak kabul edilir (Maxwell, 2002).

Öfke ifade biçimleriyle, cinsiyet, algılanan sosyal destek, arkadaş bağlılığı ve akran baskısı değişkenlerini içeren çalışmalar incelediğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Civitci (2011) okul öfkesini ifade etmede okula yabancılaşma ve algılanan desteğin ne düzeyde katkısı olduğunu belirlemek için yaptığı çalışmada 201'i kız ve 299'u erkekten oluşan 500 lise öğrencisine çok boyutlu öfke, algılanan sosyal destek ve okula yabancılaşma ölçeğini uygulamıştır. Elde edilen çoklu regresyon analizi verilerine göre öfke yaşıntısı, düşmanlık ve yıkıcı ifade, okula yabancılaşma tarafından pozitif yönde yordanmıştır. Ayrıca öfkenin yıkıcı ifadesini sırayla aile, arkadaş ve öğretmen sosyal desteğinin yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine yapılan regresyon sonuçlarına göre öfkenin yıkıcı ifadesini pozitif anlamda yordarken, öğretmen ve aileden alınan sosyal desteği negatif düzeyde yordamıştır. Öfkeyle olumlu baş etmenin en güçlü yordayıcısı olarak öğretmenlerden algılanan sosyal destek olduğu belirtilmiştir.

Saçar (2007), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin öfke tepkisiyle arkadaş bağlılığının incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri, içe ve dışa yönelik olan öfke puanları ile arkadaş bağlılığı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat öfke düzeyi düşük olan öğrencilerin, öfke düzeyi orta ve yüksek olanlara göre arkadaşlarına yüksek düzeyde bağlı olduğu sonucunu da ulaşılmıştır.

Hernawati, Rahayu ve Soejowinoto (2015) Endonezya'da 11. sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları çalışma sonucunda okul öfke ifade biçimleriyle arkadaş ve anne-baba bağlılığı arasında negatif yönde ilişki, okul öfke ifade biçimleriyle akran baskısı arasında ise pozitif yönde ilişki bulmuşlardır.

Smith ve Thomas (2000) ise öfkesini şiddet yoluyla gösteren öğrencilerin aileden yeteri kadar destek alamadığını, bu öğrencilerin okul ortamını adil bulmadıkları ve somatik öfke belirtileri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırma sonuçları, öfkesini içe yönelten öğrencilerin ise bulundukları ilişkisel ve okul durumundan memnun olmadıklarını ortaya koymuştur.

Erdur-Baker ve diğerleri ergenlerin cinsiyet değişkenine göre gösterdiği öfke tepkileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik elde edilen bulgularda; öfke kontrolünde, öfkenin dışavurumunda erkeklerin lehine, öfkenin içte yaşanmasında ise kızların lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Boman, (2003) Avustralya'da öfke tepkilerine ilişkin ölçek geliştirme çalışmasında kızlarla erkekler arasında öfkenin davranışsal boyutta ifade edilmesinde kızların lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Evren ve diğerleri (2015) saldırgan ve öfkeli davranışlarda kızların lehine anlamlı farkın olduğunu bulmuşlardır.

Ghanizadeh (2008), okuldaki öfke biçimlerini cinsiyete ve intihara eğilimli davranışlara göre incelemiş, öfke ifade biçiminde erkeklerin lehine, öfkeyle olumlu baş etmede cinsiyet anlamında anlamlı bir farklılık bulamamıştır

Literatür ve ilgili çalışmalar incelendiğinde, ergenlerin öfkelerini ifade biçimlerinin, onlar için önemli olan aile, arkadaş gibi sosyal ilişkiler örüntüsünde önemli bir değişken olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca, öfkenin öğrencilerin kontrol ve ifade etmesi gereken en önemli duygulardan birisi olan öfkenin (Philips-Hershey ve Kanagy, 1996), öğrencilerin özellikle okul ortamındaki yaşantılarının kaynaklık ettiği için bu duygunun sonuçlarını ortaya koymak ve

incelemek önem kazanmaktadır. Buna göre araştırmamızın amacı, ergenlerin okulda öfkelerini olumlu ifade etmelerini incelemektir. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Ergenlerin okulda öfkeleriyle olumlu baş etme biçimleri, akran baskısı ve arkadaş bağlılıkları arasında ilişki var mıdır?
- Ergenlerin akran baskıları, algılanan sosyal destek kaynakları, arkadaş bağlılıkları ve cinsiyetleri okulda öfkeyi ifade etme biçimini yordamakta mıdır?
- Ergenlerin okulda öfkeleriyle olumlu baş etme biçimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Ergenlerin okulda öfkeleriyle olumlu baş etme biçimleri algıladıkları sosyal destek kaynaklarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma süreci ile ilgili araştırma deseni, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma deseni

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken olan ergenlerin olumlu öfke ifade biçimi ile bağımsız değişkenler; akran baskısı, algılanan sosyal destek, arkadaş bağlılığı ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. İlişkisel tarama, birden fazla değişken arasındaki toplam değişimi veya değişim düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkiyi ortaya koyama yönelik betimlemeler, var olan durumun belli standartlara uyan ölçülerini bulmaz; birey, durum, nesne ve tutum arasındaki ayrımların belirlenebilmesine yararmaktadır (Karasar, 2014).

Çalışma grubu

Bu çalışma çerçevesinde, 610 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda 544 kişinin doldurmuş olduğu veri seti üzerinden çalışma yürütülmüştür. 66 veri ise eksik olduğu için çalışmadan çıkarılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 326'sı (%59,92) kız, 218'i (%40,08) ise erkektir. Bu öğrencilerin yaş ortalaması ise 16.10'dır (.90)

Veri toplama araçları

Araştırmada ergenlerin okulda öfkelerini olumlu öfke ifade etme durumunu belirlemek için Çok Boyutlu Okul Öfke Envanteri'nin Öfkeyle Olumlu Baş etme alt ölçeği, arkadaş bağlılığı düzeyi için "Arkadaş Bağlılık Ölçeği", akran baskısı puanlarını belirlemek için "Akran Baskısı Ölçeği", cinsiyet ve algılanan sosyal destek kategorisi için ise araştırmacılar tarafından düzenlenen Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

Çok Boyutlu Okul Öfke Envanteri: Bu ölçme aracının özgün formu Smith, Furlong, Bates ve Laughlin (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı, Likert tipi olup 1-4 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin özgün formunda toplam 12 madde bulunmakta olup, 5 maddeden oluşan Öfkeyi Yıkıcı İfade Etme ve 7 maddeden oluşan Öfkeyle Olumlu Baş etme alt boyutları vardır. Ölçek bütün olarak kullanılmasının yanında iki ayrı alt boyutu da bağımsız olarak kullanılabilir. Ölçme aracı Türkiye kültürüne Canbuldu (2006) tarafından uyarlanmıştır. Kültüre uyarlama sürecinde geçerlilik çalışmasında Durumluluk-Süreklilik Öfke ölçeği kullanılmış olup aralarındaki toplam korelasyon katsayısı .58 olarak belirlenmiştir. Geçerlik için yapılan diğer bir çalışmada "Öfkeyle Olumlu Baş etme" alt ölçeği için faktör yükleri ise .43 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçeğin her iki alt boyutu arasındaki korelasyon -.50 olarak elde edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda ise ölçeğin tümü için Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı .85, Öfkeyle Olumlu Baş etme alt ölçeği için .73 olarak elde edilmiştir. Test tekrar test güvenirlik çalışmasında ise Öfkeyle Olumlu Baş etme alt ölçeği için .62'lik bir korelasyon elde

edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Öfke İle Olumlu Baş etme alt ölçeği için güvenirlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur.

Arkadaş Bağlılık Ölçeği (ABÖ): Armsden ve Greenberg (1987) tarafından özgün formu geliştirilen ölçeği, Türkiye kültürüne Hortaçsu, Oral ve Yasak-Gültekin (1991) uyarlamıştır. 1 (Her zaman) ile 5 (Hiçbir zaman) arasında puanlanan ölçme aracı, 25 maddeden oluşan Likert tipi ölçektir. Ölçeğin en yüksek puanı 125, en düşük puanı ise 25'tir. Bu uyarlama çalışmasında ölçeğin özgün formundaki gibi "güven", "iletişim" ve "yabancılaşma" şeklinde üç alt boyuttan oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Güvenirlik için yapılan çalışmada ise alt boyutların her biri için sırasıyla Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları .90, .68 ve .73 olarak bulunmuştur. Aynı ölçeğin Löker (1999), tarafından yapılan başka bir uyarlama çalışmasında ise tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tek faktörlü bu yapıda maddeler arası korelasyon .51 ve .75 arasındadır. İkinci kez yapılan bu uyarlama çalışmasında ise güvenirlik iç tutarlılığı ise .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puan arttıkça arkadaş bağlılığı da artmaktadır. Bu çalışmada ABÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .87 olarak elde edilmiştir.

Akran Baskısı Ölçeği (ABÖ): Ölçek Kıran (2009) tarafından geliştirilmiştir. İki alt boyuttan oluşan ölçekte 19 madde doğrudan, 15 madde dolaylı; toplamda 34 madde akran baskısı düzeyini ölçmektedir. Ölçek 5'li Likert tipi olarak tasarlanmıştır. Faktör analizi yoluyla yapılan geçerlik çalışmasında doğrudan akran baskısı faktör yükleri .308 - .747 ve dolaylı akran baskısı boyutu faktör yükleri ise .366 - .597 arasında değişmekte ve ölçek varyansın % 40.527'sini açıklamaktadır. Ölçeğin doğrudan akran baskısı alt boyutunun cronbach alpha güvenirlik katsayısı .89, dolaylı yoldan akran baskısı cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise .82'dir. Ölçeğin toplam maddelerinin cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur. Doğrudan baskı alt boyutu ile ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı .94 ($p<.01$); dolaylı baskı alt boyutu ile ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı ise .74 ($p<.01$)'dür. Her iki alt boyut arasındaki korelasyon katsayısı ise .46 olarak bulunmuştur (Kıran, 2003). Gündüz ve Çelikkaleli (2009) yaptıkları bir çalışmada ise ölçeğin güvenirliğine dair iç tutarlılık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografi veri formunda araştırmaya katılan öğrencilerin yaş, cinsiyet ve algılanan sosyal destek kategorisi bulunmaktadır. Algılanan sosyal destek kaynakları ise (1= Aile, 2= Arkadaş, 3= Her ikisi= Aile ve arkadaş, 4= Hiç kimseden) olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 23programı kullanılmıştır. Ergenlerin öfkeleriyle olumlu baş etme biçimlerinin, akran baskısı, arkadaş bağlılığı, algılanan sosyal destek ve cinsiyet düzeyleri açısından incelenmesi için öncelikle kategorik değişken olduğu için algılanan sosyal destek ve cinsiyet verileri çıkarılarak korelasyon analizi yapılmıştır. Sonraki aşamada bu iki kategorik değişkenin de yer aldığı regresyon analizi yapılmıştır.

Analizlere geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu çerçevede verilerin dağılımına ilişkin basıklık ve çarpıklık (Skewness ve Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Öfkeyi olumlu ifade etme biçimi için elde edilen katsayılar .921- .543; akran baskısı için 1.676-1.980 ve arkadaş bağlılığı için -.290- -.396 olarak elde edilmiştir. Bu bulgular verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Ayrıca, veriler arasında çoklu bağlantı sorununun olup olmadığına bakıldığında ise Tollerans değeri WIF değerleri de değişkenler arasındaki çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir (.998-1.167).

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öfkeyi olumlu ifade etme biçimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-Testi yapılmıştır. Yine öfkeyi olumlu ifade etmenin, algılanan sosyal desteğe göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için betimsel ve varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Ergenlerin okulda öfkeleriyle olumlu baş etme biçimleri, akran baskısı ve arkadaş bağlılıklarına ilişkin betimsel bulgular ve korelasyon katsayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Ergenlerin Okulda Öfkeleriyle Olumlu Baş Etme Biçimleri, Akran Baskısı ve Arkadaş Bağlılığı Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	$\bar{X}$	Sd.	1	2	3
1-Öfkeyi Olumlu Başetme	8.63	2.81	1		
2-Akran Baskısı	48.62	18.58	.43**	1	
3-Arkadaş Bağlılığı	94.25	15.04	.21**	-.23**	1

N=544, **p<.01

Tablo 1’de değişkenler arasındaki ilişkiler verilmiştir. Buna göre, okulda öfkeyle olumlu baş etme biçimleri puanları ile akran baskısı ($r = .43$, $p < .01$) ve arkadaş bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir ($r = .21$, $p < .01$). Diğer taraftan, akran baskısı ile arkadaş bağlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.23$, $p < .01$)

Ergenlerin akran baskılarının, algılanan sosyal destek kaynaklarının, arkadaş bağlılıklarının ve cinsiyetlerinin okulda öfkeyle olumlu baş etme biçimini yordamasına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Ergenlerin Akran Baskılarının, Algılanan Sosyal Destek Kaynaklarının, Arkadaş Bağlılıklarının ve Cinsiyetlerinin Okulda Öfkeyle Olumlu Baş Etme Biçimini Yordamasına İlişkin Bulgular

Değişkenler	R	ΔR^2	B	S.H.	β	t	p
Sabit	-----	-----	5.627	.956	-----	5.889	.000
Akran Baskısı	.430	.185	.056	.006	.368	9.310	.000
Algılanan Sosyal Destek	.464	.215	.495	.108	.175	4.588	.000
Ak arkadaş Bağlılığı	.479	.225	-.018	.008	-.096	-2.357	.019
Cinsiyet	.486	.231	.520	.233	.091		

R= 0.486.R²= 0.231; F= 41.676, p< .000

Tablo 2 incelendiğinde, ergenlerinin Okulda Öfkeleriyle Olumlu Baş etme puanlarına ilişkin varyansını açıklamada dört değişkenin de anlamlı düzeyde bağımlı değişkeni yordadıkları görülmektedir. Analizin ilk aşamasında “akran baskısı” puanlarının toplam varyansın %18,5’ini; ikinci aşamada “algılanan sosyal destek kaynakları” puanlarının %3.0’ünü, üçüncü aşamada “arkadaş bağlılığı” puanlarının %1.0’ını ve “cinsiyetin” %0.6’sını açıkladığı görülmektedir. Dört değişken birlikte ergenlerin öfkeyi olumlu ifade etme puanlarına ilişkin varyansın toplam %23’ünü açıklamaktadırlar [$F=41.676$, $p < .000$].

Ergenlerin cinsiyetlerine göre okulda öfkeyle olumlu baş etme biçimlerinin farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde ergenlerde öfkeyle olumlu baş etme puanlarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($t = -5.296$, $p < .01$). Diğer bir ifadeyle, erkek ergenlerin kız ergenlere göre okulda öfkeleriyle daha olumlu baş edebildikleri söylenebilir.

Tablo 3.

Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Okulda Öfkeyi Olumlu İfade Etme Biçimlerine İlişkin Betimsel Bulgular ve T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Okulda Öfkeyle Olumlu Baş Etme	Kız	326	8.12	2.53	-5.296	.000
	Erkek	218	9.39	3.02		

Ergenlerin algılanan sosyal destek kaynaklarına göre okulda öfkeyle olumlu baş etme puanlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Ergenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Kaynaklarına Göre Okulda Öfkeyle Olumlu Baş Etme Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Değişken	Algılanan Sosyal Destek Kaynağı	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Öfkeyi Olumlu İfade Etme	1-Aile	120	7.60	2.52	5.00	17.00
	2-Arkadaş	87	8.88	2.73	5.00	17.00
	3-Her İkisi (Aile+Arkadaş)	257	8.61	2.72	5.00	18.00
	4-Hiç Kimseden	80	9.96	3.02	5.00	17.00

Tablo 4’e göre, ergenlerden algıladıkları sosyal destek kaynağı “ailesi” olanların okulda öfkeyle olumlu baş etme ortalaması 7.60 (2.52), sosyal desteği “arkadaşı” olanların ortalaması 8.88 (2.73), sosyal desteği “hem aile hem arkadaş” olanların ortalaması 8.61 (2.72) ve “hiç kimseden” sosyal destek görmediğini ifade edenlerin ortalaması 9.96 (3,02) olarak elde edilmiştir.

Algılanan sosyal destek kaynaklarına göre okulda öfkeyle olumlu baş etme biçimlerine ilişkin puanları açısından ortaya çıkan farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına yönelik bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Algılanan Sosyal Destek Kaynaklarına Göre Okulda Öfkeyle Olumlu Baş Etme Biçiminin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	Farkın Kaynağı (LSD)
Öfkeyle Baş Etme Biçimi	Grup. Arası	273.051	3	91.017	12.222*	3>1 4>1, 23
	Grup İçi	4021.419	540	7.447		
	Toplam	4294.471	543			

*<.01

Tablo 5 incelendiğinde de görüleceği üzere algılanan sosyal destek kaynaklarına göre ergenlerin okulda öfkeleriyle olumlu baş etme puanlarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(3-540)} = 12.222$, $p < .01$]. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağı incelendiğinde hem ailesinden hem de arkadaşlarından sosyal destek algılayan ergenlerin okulda öfkeleriyle olumlu baş etme biçimi puanlarının ortalaması sosyal desteği sadece ailesinden algılayanlardan daha yüksektir. Ayrıca, “hiç kimseden” sosyal destek algılamayan ergenlerin okulda öfkeleriyle olumlu baş etme biçimi puanlarının ortalamasının “aileden”, “arkadaşlardan” ve “hem aileden hem de arkadaşlarından” sosyal destek algılayanların ortalamasından daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguları çerçevesinde elde edilen bulgular tartışılmış, yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Feindler ve Engel (2011) öfkenin ifade edilme biçiminin birçok sosyal ilişki örüntüsü üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada öfkeyle olumlu baş etme biçiminin ergenin sosyal ilişkilerini belirleyen akran baskısı, arkadaş bağlılığı, algıladıkları sosyal destek ve cinsiyetlerine göre ne düzeyde yordandığı ve anlamlı farklılıklar olup olmadığı belirlenmek istenmiştir.

Ergenlerin öfkeleriyle olumlu baş etme biçimleriyle akran baskısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çok fazla çalışmaya ulaşılamamıştır. Sadece Hernawati, Rahayu ve Soejowinoto (2015) yanlış öfke ifade düzeyinin, akran baskısıyla arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Bu sonuca paralel bir şekilde araştırmamızda ise ergenlerin öfkesini olumlu ifade etmeleriyle akran baskısı arasında kabul edilebilir düzeyde bir ilişki bulunmuş ve akran baskısı öfkeyi olumlu ifade etmeyi % 18.5 düzeyinde yordamıştır. Diğer bir deyişle ergenlerin öfkelerini ifade etme biçimlerinde akran baskısının etkisi önemsenecek kadar bir paya sahiptir. Ergenlerin yaşam süreçlerinde arkadaşlarıyla kurmuş olduğu ilişkiler belirleyici bir role sahiptir. Ergenler bazen bir gruba kabul edilmek için akranları gibi davranabilir veya davranışlarında onlardan etkilenebilirler (Tarshis, 2009). Bu açıdan bakıldığında akran baskısının öfkeyi olumlu ifade etmede açıklayıcı bir rolünün olduğu görülmektedir. Tarshis (2009), olumsuz yöndeki akran baskısının kızgınlık, korku, öfke gibi olumsuz duygulara sahip olmanın yanında, olumlu yöndeki akran baskısının bireyi duygusal açıdan daha iyi hissettirebileceğinden bahsetmiştir. Ayrıca gruba kabul edilmeye yönelik aynı giysileri giyme, aynı şekil saç kestirme, aynı şekil davranışlarda bulunma akran baskısının bir diğer yönü olmakla birlikte, bu yöndeki davranışlarda bulunma ergenin akran grubuna daha kolay kabul edilmesini sağlamaktadır. Bu durum da bireyin akran ilişkileri açısından olumsuz duygular yaşamasının önüne geçmektedir (De Guzman, 2009). Akran baskısı, bazen bireyin bir gruba dâhil olmasının yanı sıra, bireye sorumluluk alma, görevlerini yerine getirme, mücadeleci olma gibi olumlu özellikler de kazandırabilmektedir (Griskevicius, Cialdini ve Goldstein, 2009). Diğer taraftan düşük benlik saygısına sahip olan bazı ergenler, diğerleri tarafından baskı ve etki altına alınmayı bir kabul olarak görebilirler. Özellikle statü açısından kendisinden daha yüksek düzeydeki bir arkadaşının etkisiyle karşılaşan bir ergen bu durumdan dolayı kendisini daha iyi hissedebilmektedir (Santrock, 2014).

Bu yönlerden bakıldığında bulgularımızda akran baskısının öfkeyi olumlu ifade etmedeki etkisi gruba kabul edilmeye yönelik sergilenen davranışların ergenin kendini psikolojik açıdan daha iyi hissetmesi olabileceği ve bunun öfkenin olumlu ifade edilmesine yansıdığı düşünülmektedir. Ayrıca akran baskısının sadece olumsuz yönünün değil, olumlu yöndeki akran etkileşimlerinin de ergenin duygularında, dolayısıyla öfkesiyle daha olumlu bir biçimde baş etmesine katkısının olduğu öne sürülebilir.

Arkadaş bağlılığı, öfkeyle olumlu başa çıkma açısından hem olumlu hem de olumsuz şekilde etkiye yol açtığı düşünülebilir. Çalışmamızda arkadaş bağlılığı ile öfkeyle olumlu başa çıkma arasında orta düzeyde korelasyonel bir ilişki olmasına rağmen, arkadaş bağlılığının öfkeyle olumlu başa çıkmayı açıklama düzeyi düşük çıkmıştır. Diğer bir deyişle arkadaşla olan bağlılık arttıkça öfkeyle olumlu başa çıkma düzeyi de artmaktadır. Fakat bu ilişki düzeyi anlamlı bir şekilde yüksek değildir. Bu bulgumuza benzer bir şekilde Saçar (2007) ergenler üzerindeki çalışmasında öfke puanları ile arkadaş bağlılığı arasında anlamlı bir fark bulamaz iken öfke düzeyi düşük olanların, yüksek olanlara göre arkadaşlarına daha bağlı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Kanoğlu (2008) lise öğrencilerinin arkadaşlarıyla ilişkilerinin kısıtlanmasının öfkelerini olumsuz şekilde ifade etmesine yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Avcı ve Güçray (2013) akran ilişkilerinin niteliğinin, öfkeyi olumsuz ifade etmenin bir yolu olan şiddete yönelik davranışların yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Yine Avcı ve Çelikkaleli (2016) bir şekilde akranlarının etkisi altında kalanların -özellikle akran zorbalığı- öfkeye yönelik duygularını şiddete başvurarak gösterdiklerini belirtmişlerdir. Demir ve Kaya (2008), yapmış oldukları deneysel çalışmada ergenlerin arkadaşlığına yönelik bilgilerini geliştirdikleri ve arkadaşlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurduklarında zaman daha yapıcı davrandıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmanın bulguları ve diğer çalışmalar ele alındığında ergenlik dönemi sürecinde en önemli çevre, birey için arkadaşlarıdır. Ergenlerin arkadaşlarıyla kurduğu ilişkiler

genelde onlara özel olup, ilişkinin niteliği ise hayati role sahiptir (Santrock, 2014). Özellikle ergenlerin duygularını daha olumlu ifade edebilmeleri kurdukları ilişkilerle ilişkilidir. Kurduğu güçlü ilişkinin farkında olan ergenler, duygularını düzenlemede daha başarılıdırlar (Santrock, 2014). Araştırma sonuçlarımıza göre ergenlerin arkadaşlarıyla ilişkilerinin niteliği ve bağlılığı arttıkça duygularını düzenlemede ve dolayısıyla öfkeleriyle olumlu bir biçimde başa çıkmada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Ergenlerin öfkeleriyle olumlu başa çıkma biçimlerini, araştırma bulgularına göre algıladıkları sosyal destek kaynakları düşük düzeyde yordamaktadır. Hiç kimseden sosyal destek algısı olmayan ergenler öfkelerini, aileden ve arkadaşlardan sosyal desteği algılayanlara göre daha olumlu ifade edebilmektedirler. Çivitçi (2011), yapmış olduğu çalışmada aile, arkadaş, öğretmenden alınan sosyal destek anlamında sadece öğretmenlerden sosyal destek alanların öfkelerini daha olumlu ifade ettiklerini belirtmiştir. Araştırmamızda algılanan sosyal destek kategorisinde aile ve arkadaştan algılanan sosyal destek seçenekleri göz önüne alındığında bahsedilen çalışma, araştırma sonuçlarımızı destekleyici niteliktedir. Araştırma sonuçlarımızla uyuşmayan bir şekilde Smith ve Thomas, (2000) ailesinden sosyal destek alamayan öğrencilerin öfkesini olumsuz ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ergenlik döneminde arkadaşlara dair beklentiler yüksek olmakla birlikte onları en yakın kişi olarak görürler (Bee ve Boyd, 2009). Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin arkadaşlarından sosyal destek alamamasında bu dönem içerisinde ergenlerin arkadaş çevresine karşı aşırı duygusal beklentilerinin olması sonucunda duygusal başta olmak üzere diğer ihtiyaçlarının karşılanamayacağını ve kurulan arkadaşlıkların kalıcı olmayacaklarını anlamaları (Bee ve Boyd, 2009) etkili olabilir. Ergenlerin içinde bulundukları gelişim süreci nedeniyle aile ile çatışmaları yeni bir kimlik bulma çabasının etkisiyle artabilir. Özellikle ergenliğin başlarında ebeveyn müdahaleci ise bu çatışmanın şiddeti ve düzeyi üst noktaya çıkar (Santrock, 2014). Ayrıca ergenler genellikle zamanlarını aileden uzak ve dışarıda arkadaşlarıyla geçirmek isterler ve ailenin bu konudaki isteklerinden hoşlanamazlar (Hagell, Peck ve Zarrett, 2012). Bulgulara göre ergenlerin, aileden gelen sosyal desteği bu çatışma nedeniyle sosyal destek yerine bir müdahale olarak algılayabildikleri ve ailesiyle aralarında koydukları mesafe nedeniyle öfkeleriyle olumlu bir biçimde başa çıktıkları düşünülmektedir.

Öfkeyle olumlu başa çıkma puanlarında cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine bir farklılık olsa da bunun önemli bir düzeyde olmadığı düşük yordama düzeyinden anlaşılmaktadır. Bulgumuzu benzer bir şekilde birçok çalışma desteklemektedir. Evren ve diğerleri (2015) agresif ve öfke temelli davranışlarda ergen kızların lehine fark bulmuşlardır. Yine cinsiyet değişkenine göre öfkenin olumlu ifade edilmesi sonucumuza göre Ghanizadeh, (2008) İran’da yapmış olduğu çalışmada öfkenin olumsuz şekilde ifade edilmesinde kızların lehine bir fark bulsa da bunu anlamlı olarak kabul etmemiştir. Boman (2003) ise yine öfkenin davranışsal olarak ifade edilmesinde kızların daha başarısız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baker-Erdur ve diğerleri (2009), öfkenin içe yönelik yaşanmasında kız ergenlerin, dışa yönelik yaşanmasında ise erkek ergenlerin lehine bir farklılık bulmuşlardır. Bu çalışmaya göre hem erkekler hem de kızlar öfkelerini birbirlerine göre anlamlı bir şekilde olumsuz olarak yansıtmaktadır. Bu araştırma bulgusu ve diğer araştırma bulguları gösteriyor ki; öfkeyle olumlu veya olumsuz başa çıkmada cinsiyet değişkeninin yüksek düzeyde belirleyici olmadığı söylenebilir. Ergenlik dönemine ait kaynaklar incelendiğinde ise öfkeyle olumsuz başa çıkmada veya şiddete yönelik davranışlarda cinsiyet değişkenine çok değinilmediği görülebilir.

Araştırma sonuçlarımıza göre öfkeyle olumlu başa çıkmada akran baskısının arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, bağımsız değişkenlerden ise en çok akran baskısının öfkeyle olumlu başa çıkmayı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Arkadaş bağlılığı ile öfkeyle olumlu başa çıkma arasında orta düzeyde ilişki bulunmuş ve yordama düzeyi düşük bulunmuştur. Bulgulardan hiç kimseden sosyal destek almadığını belirten ergenlerin, sosyal desteği aile ve arkadaştan algılayan ergenlere göre öfkeleriyle olumlu başa çıkmada ve genel olarak algılanan sosyal desteğin, öfkeyle olumlu başa çıkmayı çok düşük düzeyde, ancak anlamlı bir biçimde, yordadığı sonucu elde edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öfkeyle olumlu başa çıkma puanları

açısından bir fark bulunmuş olsa da bu farkın anlamlı olmadığı ve öfkeyle olumlu başa çıkmayı en düşük düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Birçok araştırmada olduğu gibi gerçekleştirilen bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle öfkenin olumlu ifade edilmesi Çok Boyutlu Okul Öfke İfade Biçimleri Ölçeği'nin bir alt ölçeğiyle belirlenmesi bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan okulda öfkeyle olumlu başa çıkma açısından bir sınırlılık oluşturmuştur. Ayrıca verilerin Türkiye'nin tüm bölgelerinden elde edilmemiş olması bulguların genellenebilirliğine yönelik bir sınırlılık oluşturmaktadır. Son olarak da, ergenlerin okulda öfkeleriyle olumlu başa çıkmalarını etkileyebilecek birçok faktör olmasına rağmen bu çalışmada arkadaş bağlılığı, akran baskısı, algılanan sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin ele alınmış olması da bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgular, yorumlar ve sınırlılıklar çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir. Ergenlerin öfkeleriyle olumlu başa çıkmalarını etkileyebilecek kişilik özellikleri, sosyal ilgileri, stresle başa çıkma tarzları, toplumsal cinsiyet rolleri değişkenlerinin rolüne yönelik daha geniş örneklemli çalışmalar yapılabilir. Özellikle ergenlik döneminde öfkeyi etkileyen ebeveyn tutumlarına bağlı olarak ebeveyn-ergen ilişkileri geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programlarının geliştirilmesi faydalı olacağı düşünülmektedir. Ergenlerin öfkelerinin dönemsel bir özellik olduğu düşünüldüğünde, ergenlik dönemine yönelik öğrenciler için hem önleyici hem geliştirici okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Armsden, G. C. ve Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationships to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454. doi: 10.1007/BF02202939
- Avci, R. ve Çelikkaleli, Ö. (2016). Peer victimization, trait anger and alienation as predictors of violence tendency in adolescents. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 151-167.10.12973/jesr
- Avci, R. ve Gucray, S. S. (2013). The relationships among interparental conflict, peer, media effects and the violence behaviour of adolescents: The mediator role of attitudes towards violence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2005-2015.
- Boman, P. (2003). Gender differences in school anger, *International Education Journal*, 4(2), 71-77.
- Blakemore, S. J. ve Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65(1), 187-207. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115202
- Bee, H. ve Boyd D. (2009). *The developing child. Çocuk gelişim psikolojisi*. O. Gündüz (Çev.). İstanbul, Kaknüs Yayınları.
- Canbuldu, S. (2006). *Çok boyutlu okul öfke envanterinin Türkçe'ye uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Chappell, N. L. ve Funk, L. M. (2011). Social support, caregiving, and aging. *Canadian Journal on Aging*, 30(3). doi:10.1017/S0714980811000316
- Civitçi, N. (2011). School alienation and perceived social support as predictors of school anger in high school students, *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. <http://dx.doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. ve Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. S. Cohen L. G. Underwood, B. H. Gottlieb (Yay.haz.). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. New York, NY: Oxford University Press.

- Cohen, S. ve Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98, 310-357.
- Coyne, J. C. ve Downey, G. (1991) Social factors and psychopathology: stress, social support, and coping processes. *Annual Review Psychology*, 42, 401-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.42.020191.002153>
- De Guzman, M. R. T (2009). Peer pressure: an overview. L. Savage (Yay.haz.). *Peer Pressure*. 11-20. Detroit: Gale and Greenhaven Press.
- Demir, S. ve Kaya, A. (2008). The effect of group guidance program on the social acceptance levels and sociometric status of adolescents, *Elementary Education Online*, 7(1), 127-140.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, R, Smith, M. ve Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00940.x>
- Elliot, C. H. ve Smith, L. L. (2017). *Öfke kontrolü (Kişisel gelişim)*. S. Dilan (Çev.). Üçüncü, Ankara, Nobel Akademi.
- Erdur-Baker, Ö., Özgülük, S. B, Turan, N. ve Danişık, N. D (2009). Ergenlerde görülen psikolojik belirtilerin yordayıcıları olarak ruminasyon ve öfke/ öfke ifade tarzları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 43-53.
- Evren, C., Bozkurt, M., Çiftçi Demirci, A., Evren, B., Can, Y. ve Umut, G. (2015). Gender differences according to psychological and behavioral variables among 10th grade students in Istanbul. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 16. 77-84
- Feindler, E. L. ve Engel, C. E. (2011). Assessment and intervention for adolescents with anger and aggression difficulties in school settings. *Psychology in the Schools*, 48(3), 243-253. <https://doi.org/10.1002/pits.20550>
- Fryxell, D. ve Smith, D. C, (2000). Personal, social and family characteristics of angry students. *Professional School Counseling*, 4(2), 86-94.
- Ghanizadeh, A. (2008). Gender difference of school anger dimensions and its prediction for suicidal behavior in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 525-535.
- Goel, R. ve Malik, A. (2017). Risk taking and peer pressure in adolescents: A correlational study. *Indian Journal of Health and Well-being*, 8(12), 1528-1532.
- Gottlieb, B. H. ve Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(5), doi:10.1016
- Griskevicius, V., Cialdini, R. B ve Goldstein, N. J. (2009). Peer pressure can be used positively to change behavior. L. Savage (Yay. haz.). *Peer Pressure*, 48-58. Detroit: Gale and Greenhaven Press.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Ergen saldırganlığında akademik yetkinlik inancı, akran baskısı ve sürekli kaygının rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-38.
- Hagell, A., Peck, S. C. ve Zarrett, N. (2014). Trends in parenting: can they help explain time trends in problem behaviour? Hagel, A. (Yay. haz.). *Changing adolescence; Social trends and mental health* içinde (ss. 75-93). Bristol: The Policy Press
- Hernawati, L., Rahayu, E. ve Soejowinoto, P. (2015). The predictors of Indonesian senior high school students' anger at school, *Journal of Education and Practice*, 6(23), 108-119. Eric Number: EJ1079035
- Hortaçsu, N., Oral, A. ve Yasak-Gültekin, Y. (1991). Factors affecting relationships of Turkish adolescents with parents and same-sex friends. *The Journal of Social Psychology*, 131(3), 413-426.
- Kanoğlu, E. (2008). *Lise öğrencilerinin öfke düzeyleri ve öfke ifadelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

- Kıran, B. (2002). *Akran baskısı düzeyi farklı olan öğrencilerin risk alma, sigara içme davranışı ve okul başarılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Löker, Ö. (1999). *Differential Effects of Parent and Peer Attachment on Social and Emotional Loneliness Among Adolescents* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maxwell, K.A (2002). Friends: The role of peer influence across adolescent risk behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 267-277. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015493316865>
- Philips-Hershey, E. ve Kanagy, B. (1996). Teaching students to manage personal anger constructively. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30(3), 229-234.
- Saçar, A. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öfke tepkisiyle arkadaş bağlılığının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana
- Santor, D. A., Messervey, A. D. ve Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163-182.
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescence (Fifteenth edition)*. Newyork: McGraw-Hill Education.
- Schaefer C., Coyne, J. C. ve Lazarus R. S. (1981) The health-related functions of social support, *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406.
- Shilts, L. (1991). The relationship of early adolescent substance use to extracurricular activities, peer influence, and personal attitudes, *Adolescence*, 26(103), 613-617.
- Smith, H. ve Thomas, S. P. (2000). Violent and nonviolent girls: contrasting perceptions of anger experiences, school, and relationships. *Issues in Mental Health Nursing*, 21, 547-575.
- Smith, D. C. ve Furlong, M. J. (1994). Correlates of anger, hostility, and aggression in children and adolescents. M. J. Furlong ve D. C. Smith (Yay. haz.). *Anger, hostility, and aggression: Assessment, prevention, and intervention strategies for youth*. 15-38. New York: John Wiley.
- Smith, D. C., Furlong, M. J. ve Boman, P. (2006). Assessing anger and hostility in school settings. R. Shane, Jimerson ve Michael J. Furlong (Yay. haz.) *Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice*, 135-146
- Smith, D. C., Furlong, M. E., Bates, M. ve Laughlin, J. (1998). Development of the multidimensional school anger inventory for males. *Psychology in the Schools*, 35, 1-15 <https://doi.org/10.1002/1520-6807>
- Spielberger, C. D. (1988). *State-Trait anger expression inventory: Psychological assessment resources*. Odessa, Research edition.
- Spielberger, C. D., Johnson, E. H., Russell, S. F. ve Crane, R. J. (1985). The experience and expression of anger. Construction and validation of an anger expression scale. M. A. Chesney ve R. H. Rosenman (Yay. haz.). *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders*, 5-30. Washington, DC: Hemisphere.
- Tarshis, P. T. (2010). *Living with Peer Pressure and Bullying*, New York: Maple-Vail Book Manufacturing Group.
- Taylor, J. L ve Novaco, R. W. (2005). *Anger treatment for people with developmental disabilities: A theory, evidence and manual based approach*. West Sussex, England, John Wiley & Sons Ltd
- Thoits, P. (1985). *Social support and psychological well-being: theoretical possibilities*. I. G. Sarason, B. R. Sarason (Yay. haz.). *Social support: theory, research and applications*, içinde (ss. 51-72). Dordrecht, Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers.
- Torestad, B. (1990). What is anger provoking? A psychophysical study of perceived causes of anger. *Aggressive Behavior*, 16, 9-26. <https://doi.org/10.1002/1098-2337>
- Uchino, B. N. (2009). Understanding the links between social support and physical health: A life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received

support. *Perspectives on Psychological Science*, 4(3), 236- 255. doi:10.1111/ j.1745-6924.2009.01122.x

Uchino, B. N, Cacioppo, J. T ve Kiecolt-Glaser, J. K. (1996) The relationship between social support and physiological processes: a review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119(3), 488-531.

Vanderdrift, L. E., Lehmiller, J. J. ve Kelly, J. R. (2012). Commitment in friends with benefits relationships: Implications for relational and safe-sex outcomes. *Personal Relationships*, 19, 1-13. doi: 10.1111/j.1475-6811.2010.01324.x

Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. ve Farley, G. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41 doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Extended Abstract

Introduction

Adolescence involves critical developmental processes and life cycle in human life. It has therefore been the subject of research in the social sciences. Adolescents may wish greater independence and responsibility because one of the development tasks of this period is the search for identity and independence initiatives. Therefore, the emotional changes and characteristics of adolescents can lead to increased conflict. In order to establish healthy relationships with the environment, it is very important for them to express their feelings. One of the most important emotions to express in order to establish healthy relationships is anger (Fryxell & Smith, 2000; Smith, Furlong & Boman, 2006).

There are many anger-related problems in social life. How students, especially in adolescence, should express their anger is an issue that needs to be addressed. Because negative or misrepresentation of anger causes many adaptation problems (Feindler & Engel, 2011). There are many ways to express anger negatively. These are attitudes such as verbal violence, non-verbal violence, repressed anger, passive aggressive behavior, complaining, physical aggression, and displacement (Elliot & Smith, 2017).

Adolescents, trying to survive in society, strive to accomplish those tasks. Foremost among these is social anxiety which is the most important factor in controlling anger. Getting social support in coping with social anxiety is important to the adolescent (Cohen & Wills, 1985). Social support has two different dimensions in the form of received and provided social support. Received social support is supported by family, friends, and their immediate circle in order for the individual to be able to prove their own existence (Gottlieb & Bergen, 2010). Sources of support are not interchangeable in received social support (Uchino, 2009).

Relationships with friends hold an important place in expressing anger (Cohen & Wills, 1985). Adolescents feel the need to be involved and to be accepted by a group. Therefore, they attach importance to friendship (Bee & Boyd, 2009, p. 622). Sometimes they give in peer pressure because they don't want to be rejected by their friends (Blakemore & Mills, 2014; De Guzman, 2009, p. 12). Peer pressure may include the negative behavior of an adolescent or group in various ways, such as using drugs, encouraging negative or incompatible behavior, dressing the same model, listening to the same music, encouraging sexual activities and non-family fun (Goel & Malik, 2017; Maxwell, 2002; Santor, Messervey & Kusumakar, 2000; Shilts, 1991).

When literature and studies are examined, it is observed that the way adolescents express their anger is an important variable in their social life. Anger management is a very difficult situation for adolescents (Philips-Hershey & Kanagy, 1996). Therefore, it is important to understand the anger and anger responses of adolescent students and to reveal the consequences of this. Accordingly, the purpose of our research is to examine how adolescents express their anger positively at school. In order to achieve this goal, the following questions were answered:

- Is there a relationship between the way adolescents express anger at school, peer pressure and their perceptions of friendships?

- Do adolescents' peer pressures, received sources of social support, commitment in their friendships and genders predict the way they express anger at school?
- Does the way adolescents express anger at school differ according to their gender?
- Does the way adolescents express anger at school differ according to the sources of social support they receive?

Method

Relational screening model was used in the research. The dependent variable of our research is the way adolescents express positive anger. Independent variables were peer pressure, received social support, friendship commitment and gender. This study was conducted on ninth and tenth grade students at a state-owned secondary school in Adana and Hatay province. The answers given by 544 students were taken into account during the research process. Of these students, 326 (59.92%) were girls and 218 (40.08%) were boys. In order to collect data, “multidimensional school anger inventory”, “friendship commitment scale”, “peer pressure scale” and demographic data form were used. T-test, correlation, multiple regression, descriptive, variance analysis were used for the analysis of the data.

Result and Discussion

The results show that there are positive relationships between expressing anger in school and peer pressure and friendship commitment. In addition, there is a significant negative relationship between peer pressure and friendship commitment. All four independent variables are meaningful predictors in explaining the variance of adolescents' scores for expressing anger positively. Peer pressure, then perceived sources of social support, peer pressure, and gender variability are the main reasons for expressing anger. Although there are differences between boys and girls in expressing anger positively, this is not a significant level. Those who do not receive social support from anyone can express their anger more positively than those who say they receive social support from family and friends. In addition, those who receive social support from family and friends are more successful in expressing their anger positively than those who receive social support from family alone.

The reasons why there is a positive relationship between peer pressure and expressing anger positively is because there may be need for acceptance and being influenced by peer in higher socio-economic status, and peer pressure can sometimes be directed towards positive behaviors. It is thought that the quality of friendship commitments may be effective in predicting low levels of expressing anger positively. Furthermore, the reasons why adolescents who do not receive social support from anyone express their anger more positively than those who receive social support can be interpreted as thinking of support from the environment-especially the family-as intervention and as wanting to act independently. On the other hand, the fact that the gender variable does not have a significant effect on expressing anger positively can be interpreted as the events and inhibitions experienced during adolescence are not specific to that period.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Eğitsel Matematik Oyunlarının Kullanımına İlişkin Görüşleri*

Opinions of Secondary School Mathematics Teachers on the Use of Educational Math Games in Mathematics Teaching

Murat ÖZATA**, Orkun COŞKUNTUNCEL***

Öz: Bu araştırmanın amacı Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının (EMO) kullanımına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemiyle maksimum çeşitlilik örneklem yöntemiyle belirlenmiş ve 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Osmaniye ilinde farklı okullarda görev yapan ve farklı kıdemlerde olan araştırmaya katılmaya gönüllü 15 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması içerik analizi ile yapılmıştır. Yapılan araştırma ortaokul matematik öğretmenlerinin, eğitsel matematik oyunlarının, ortaokul matematik öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirmede etkili olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca katılımcılar, EMO'ların matematik derslerinde kullanılmasının gerekli ve etkili olduğunu, matematiğe karşı olan önyargıların azaltacağını ve bu sayede matematik dersini soyutluktan kurtarıp daha somut ve eğlenceli hale getireceğini belirtmişlerdir. Bununla beraber öğretmenler sınıf içi uygulamalar esnasında bazı sıkıntılarla (sınıf yönetiminin zorlaşması, oyunların çok fazla zaman alması, her kazanım için oyun hazırlamanın kolay olmaması, kalabalık sınıflarda kullanımının zor olması vb.) karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonunda bu sorunların giderilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel oyun, oyun ve matematik, matematik öğretimi, eğitsel matematik oyunları

Abstract: The aim of this study is to examine the views of Secondary School Mathematics Teachers on the use of educational mathematics games (EMG) in mathematics teaching. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group was determined according to the maximum variation sampling method and in the 2017-2018 academic year, 15 secondary school mathematics teachers who were employed in different schools in Osmaniye and volunteered to participate in the study were formed. In the research, semi-structured interview form consisting of 11 questions was used as data collection tool. Data analysis was done by content analysis. The study shows that secondary school mathematics teachers think that educational math games are effective in achieving the gains in secondary school mathematics curriculum. In addition, the participants stated that the use of EMGs in mathematics is necessary and effective, will reduce prejudices against mathematics, and thus will make mathematics more abundant and more concrete and enjoyable. However, the teachers stated that they encountered some difficulties during the classroom practices (difficulty in classroom management, games taking too much time, not easy to prepare games for each gain, difficult to use in crowded classrooms, etc.). At the end of the study, suggestions were made to solve these problems.

Keywords: Educational game, game and mathematics, mathematics teaching, educational mathematics games

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmıdır.

** Öğretmen, MEB Yeniceharuniye Ortaokulu, Düziçi-Osmaniye, ORCID: 0000-0001-7983-5593, e-posta: murtiozata@hotmail.com

*** Dr. Öğr.Üy., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0002-0599-1881, e-posta: orkuntuncel@mersin.edu.tr

Giriş

Oyunlar yaşamımızın her döneminde var olan, her yaşta farklı amaçlar için yararlandığımız vazgeçilmez yapılardır. Oyun kavramı için net bir tanım ortaya koymak zordur. Çeşitliliği, biçimleri, uygulama seviyeleri ve ifade ettikleri ile kişiden kişiye değişmektedir (Hazar, 1996). Örneğin Gürün (1984) oyunu geniş anlamda çocuğun kişiliğini bütünü ile etkileyen bir faaliyet olarak tanımlamaktadır. Dönmez (1992), belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak ifade etmektedir (MEB, 2006). Huizinga oyunu, isteyerek ve kurallı olarak belli bir zaman ve mekânda yapılan faaliyetler olarak nitelerken; John Dewey oyunu, sonuç gözetilmeyen bilinçsiz davranışlar olarak tanımlamaktadır. Spencer'in gözünde gerekli olmayan artık enerjilerin atılması görünümünü alan oyun; Groos'da hayatın daha sonraki safhalarına hazırlık, Mitchell ve Mason'da insanın kendini ifade etmesi, Gulick'de de yapılması istenilenin yapılması şeklinde tanımlanıyor (Akt. Ergün, 1980, s. 103). Oyunlarken farkında olarak ancak çoğunlukla farkında olmadan bazı kavramların öğretilmesinde kullanılabilir. Yapılan birçok araştırmada da oyunlar ile öğretimin düz anlatım, sorucevap veya gösteri gibi geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu görülmüştür (Biriktir, 2008; Kaya ve Elgün, 2015; Kılıç, 2007; Songur, 2006; Taşlı, 2003; Tural, 2005; Uğurel, 2003). Bu çalışmada oyunların bu özelliğinden yararlanarak, çocuklara oyun içerisinde matematiksel etkinliğin yapılması açıkça istenmeden, ancak oyunu kazanmak için bu istenilen matematiksel etkinlikleri kesinlikle yapılmasını gerektiren oyunlarla işlenen derslerin faydalı olup olmayacağı, matematik öğretmenlerinin görüşleri ışığında, çeşitli açılardan incelenmiştir.

Oyunlar üzerine yapılan çalışmalar bilim ve teknolojiye gelişmeler paralelinde artmıştır. Bu durum oyunların boşa zaman harcanan yapılar değil, aksine bireyin zihinsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilerinin gelişimine katkıda bulunan yapılar olduğu anlaşılmıştır (Xu, 2010, s. 490). Buradan yola çıkarak oyunlardan eğitimde de yararlanma düşüncesi ve ardından "*eğitsel oyun*" kavramı doğmuştur (Uğurel ve Morali, 2008, s.76). Çankaya ve Karamete'ye (2008) göre eğitsel oyunlar öğretimsel ya da eğitsel amaçlı olarak diğer öğretim yöntemlerine bir alternatif, tamamlayıcı ya da eğitim faaliyetlerini zenginleştirici araçlardır. Demirel, Seferoğlu ve Yağcı'ya (2003) göre ise eğitsel oyunlar, oyun formatını kullanarak öğrencilerin ders kazanımlarını daha kolay öğrenmesini sağlayan ve öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştiren etkinliklerdir.

Matematiğin, insanların zihinlerinde oluşturulan bir sistem olması onu soyut hale getirmektedir. Soyut şeylerin anlaşılması güçtür. Matematiğin öğrencilere zor gelmesinin sebebi de belki bu soyutluktur. Ancak ne denli soyut olursa olsun elde edilen matematiksel bilgiler bir gün kesinlikle uygulama alanı bulmaktadırlar (Altun, 2010). İşte matematik kavramlarının öğretilmesinde somutlaştırma yoluna gidilmesi bu zorluğu giderecektir; hiç olmazsa azaltılabilecektir (Delice, Aydın ve Kardeş, 2009, s.76; Kutluca ve Akın, 2013). Böylece yıllardan beri var olan matematiğin zor, karmaşık, zevksiz ve sıkıcı olduğu yönündeki olumsuz yargılar yerini daha olumlu tutumlara ve betimlemelere bırakabilir (Baykul, 2009).

Aktif öğrenmenin tüm dünyaca kabullenilmesi ile ülkemizde de pek çok öğretim yöntemi eğitim sistemimize girmiştir. Bu yöntemler arasında farklılar olsa da temelde öğrencinin derse katılımını en üst seviyeye çıkarmak amaçlanmaktadır (Bilgin ve Acar, 2007, s. 116). Ezberciliğe dayanmış bir eğitimle yaratıcılıktan yoksun, üretkenlikten yoksun ve kendi problemlerinin üstesinden gelemeyen bireylerin yetişmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu noktada ezberciliğin ve öğrenci pasifliğinin önüne geçebilmek için eğitimde oyun yönteminin kullanılması yerinde olacaktır. Zira artık oyun ve eğitsel oyunlar eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul görmektedir (Köroğlu ve Yeşildere, 2002).

Çelik (2013), yaptığı meta analiz çalışması kapsamında toplam 74 tane yüksek lisans ve doktora çalışması incelemiştir. Bu meta analizi çalışması, matematik öğretiminde alternatif yöntemler kullanmanın, akademik başarı açısından öğretmen merkezli ders anlatımına göre daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. 74 araştırma içinden en çok çalışmanın 12 çalışma ile işbirlikli öğrenme olduğu gözlenmiştir. 11 çalışma ile bilgisayar destekli öğretimin,

9 çalışma ile çoklu zekânın ve 8 çalışma ile de etkinlik ve oyunlarla öğretimin diğer öğretim yöntemlerine göre (drama, gerçekçi matematik eğitimi, kavramsal analiz, materyal kullanımı, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme) çoğunlukta olduğu görülmüştür (Çelik, 2013). Bu sonuçlara göre de matematik öğretiminde, eğitsel matematik oyunlarına yer vermenin, öğrencinin akademik başarısını arttırdığı görülmektedir.

Uğurel ve Moralı'da (2010, s. 329) oyunlarda yer alan bazı soru formları ile matematiksel kavramlar arasında birebir eşlemeler yapılabileceğini söylemişlerdir ve Tablo 1'de verilen ilişkilendirmeleri oluşturmuşlardır.

Tablo 1.

Oyun Kavramları ile Matematik Kavramları Arasındaki İlişkilendirme

Oyunda Kullanılan İfadeler	Matematiksel Karşılıkları
Bunu nasıl oynayabilirim?	Yorumlama
Oynamanın en iyi yolu nedir?	Optimizasyon
Kazanacağımdan nasıl emin olabilirim?	Analiz
Bunu böyle yaparsan ne olur?	Varyasyon
Bu oyun şunun ile aynı	İzomorfizm
Şunu yaparak kazanabilirim	Bir durum analizi
Bu diğer oyunlarda da işe yarar	Genelleme
Bunu sana gösterebilirim	Kanıtlama
Oyunu bu şekilde kaydedebilirim	Sembol ve notasyon

Not: Uğurel ve Moralı'dan (2010) alınmıştır.

Matematik ve oyun kavramlarının birbirinden alakasız olmadığı, aksine büyük benzerlikler gösterdiği Tablo 1'den anlaşılmaktadır. Bu benzerlik nedeni ile eğitsel oyunların etkili şekilde kullanılabileceği derslerin başında matematik olduğu düşünülmektedir (Lee, 2008; Çakmak, 2004). Bazı matematikçilerin matematiği bir oyun olarak görmelerinin sebebi de belki budur. Umay (2002), oyunların büyük ölçüde matematik, matematiğin ise tamamı ile oyun olduğunu vurgulamaktadır. İşte matematik ve oyunun bu denli etkileşim içerisinde olmasından dolayı “*eğitsel matematik oyunu (EMO)*” kavramı doğmuştur. Oldfield (1991) EMO'ları, genellikle bir ya da daha fazla rakiplere karşı bir meydan okuma içeren, kurallar tarafından yönetilen ve açık bir temel yapısı olan, bir bitiş noktası içeren matematiksel bilişsel hedefleri bulunan aktiviteler olarak tanımlamıştır (Akt. Erdoğan, Eryılmaz Çevirgen ve Atasay, 2017, s. 288). Nesin (2015) matematik ve oyun arasındaki bu benzerliğe şu şekilde dikkat çekmiştir: “Tavla, okey gibi zarla oynanan oyunlar şans olarak nitelenebilen, önceden bilinmeyen durumlar içerse de büyük ölçüde strateji geliştirme, akıl yürütme gibi matematiksel davranışlar gerektirir.”

Oyunlarla öğretim yöntemi son yıllarda tüm dünyaca modern öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul görmektedir (Backlund ve Hendrix, 2013, s. 2; Bourgonjon, Valcke, Soetaert vd., 2010, s. 1146; Linehan, Kirman, Lawson vd., 2011, s. 1978). Yapılan bir çok çalışmada eğitsel matematik oyunları yardımıyla işlenen matematik derslerinde de öğrencilerin performans, başarı, motivasyon ve güdülenmelerinin oldukça yüksek çıktığı gözlenmiştir (Randelve Morris, 1992; Köroğlu ve Yeşildere 2002; Uğurel, 2003; Tural, 2005; Yiğit, 2007; Özgenç 2010; Güneş, 2010; Yumuşak, 2014). Ayrıca bu yöntem öğrenme stilleri farklılık gösteren öğrencilere ayrı ayrı hitap etmesi dolayısıyla öğrencilerin derse katılımı artırarak matematik dersine karşı olumlu tutum gelişmesine yardımcı olacaktır (Tural Sönmez, 2012; Pesen ve Odabaş, 2000).

Araştırmanın amacı

Bu araştırma eğitsel matematik oyunlarının matematik öğretimindeki kullanım şeklinin, zamanının, sıklığının, avantaj ve dezavantajlarının öğretmen görüşleri ışığında incelendiği bir çalışmadır. Bu araştırma; modern öğretim yaklaşımlarından olan oyunlarla öğretimin, matematik derslerinde kullanımına bağlı olarak doğan eğitsel matematik oyunları kavramının

irdelenmesi, bu unsurlarla ilgili uygulamalarda sorun olabilecek noktaların belirlenmesi, bir ders işleniş esnasındaki olumlu ve olumsuz durumların tespit edilmesi, Türkiye’deki eğitim şartları ve ortamlarına uygunluğunun incelenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışma, matematik öğretimindeki aksaklıkların giderilmesi amacıyla yapılan program geliştirme çalışmalarına ışık tutabilecek nitelikte olmasıyla ayrıca önem taşımaktadır ve ayrıca bu çalışmanın amacı; ortaokul matematik eğitiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanılabilir olup olmadığı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Eğitsel matematik oyunlarının (EMO) derslerde kullanımına ilişkin; matematik öğretmenlerinin genel görüşleri nelerdir?
2. Matematik öğretmenlerinin; EMO’ların dikkat, ilgi, tutum, kaygı gibi durumlara etkisi üzerine görüşleri nedir?
3. EMO’ların kullanımında sınıf yönetimine ilişkin; matematik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Ülkemizde uygulanmakta olan matematik öğretim programı, sınav sistemi ve eğitim-öğretim koşulları içerisinde matematik derslerinde oyunların kullanımının yararlı olup olmayacağına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2013). Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlikli bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır ve bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmak için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının (EMO) kullanımına ilişkin görüşleri kapsamlı ve derinlemesine incelenmek istenmiştir.

Çalışma grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini Osmaniye ilinde farklı okullarda görev yapan, farklı kıdem ve yaşa sahip gönüllü olarak araştırmaya destek veren 15 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubu oluşturulurken dikkate alınan ölçütlerden biri de öğretmenlerin 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin hepsine ders veriyor olmalarıdır. Bundaki amaç araştırmanın alt problemlerine en iyi şekilde çözümler bulabilmektir. Öğretmenlere ait cinsiyet, yaş ve kıdem bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem
Ö1	Erkek	28	5 yıl
Ö2	Kadın	31	7 yıl
Ö3	Erkek	34	9 yıl
Ö4	Erkek	46	21 yıl
Ö5	Kadın	43	18 yıl
Ö6	Kadın	28	4 yıl
Ö7	Erkek	29	3 yıl
Ö8	Erkek	30	6 yıl
Ö9	Kadın	35	10 yıl
Ö10	Kadın	29	6 yıl
Ö11	Erkek	26	2 yıl

Ö12	Kadın	35	12 yıl
Ö13	Erkek	32	8 yıl
Ö14	Kadın	36	11 yıl
Ö15	Erkek	42	18 yıl

Veri toplama

Araştırmada veri toplama amacı ile kullanılan ve 11 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu; mevcut literatürdeki benzer çalışmalardan (Hoşgör, 2010; Kırbaş ve Koparan Girgin, 2018, s. 522; Uğurel ve Morali, 2010, s. 329; Usta ve diğerleri, 2016, s. 329) yararlanılarak araştırmacının kendisi tarafından oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında; Osmaniye ilindeki bir ortaokulda görev yapan iki matematik öğretmeni ile ön görüşme yapılmış ve görüşme formunun kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne sunulmuş son hali verilmiştir. Yaklaşık 20 dakika süren görüşmeler esnasında öğretmenlere oyunlarla matematik öğretimi hakkındaki genel düşünceleri, öğretim programında yer alan bütün konularda oyunla öğretimin yapılıp yapılamayacağı, ortaokulda her sınıf seviyesinde bu yöntemin uygulanıp uygulanmayacağı, oyunla öğretimin olumsuz taraflarının olup olmadığı, varsa neler olduğu gibi sorular sorulmuştur. Görüşme sırasında öğretmenlerin soruları cevaplarken araştırmacıdan etkilenmemesine çalışılmıştır. Daha sonra alınan ses kayıtları yazılı metne çevrilerek analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde, görüşme kayıtları içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmak temel amaçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle cevaplar kaydedildikten sonra kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra bu kategorilere göre temalar oluşturulmuş ve bu tema başlıkları altında bulgular yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek geçerliğin sağlanmasına çalışılmıştır. Veri analizinde nitel araştırma konusunda uzman bir kişinin görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

Görüşme formunda katılımcıların matematik derslerinde Eğitsel Matematik Oyunları (EMO) kullanılmasına yönelik tutumları, öz-yeterlik algıları ve niyetlerini belirlemeye yönelik soruların yanı sıra eğitsel matematik oyunlarının derslerde kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca araştırmacının alt problemlerine yönelik olarak, öğretmenlerin oyunlarla ilgili düşüncelerinin ne olduğu ve sınıflarında ne tür oyunlara yer verdikleri de görüşme formunda soru olarak yer almıştır. Sorulara verilen cevaplar üzerinden çıkarılan temaların betimsel analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular, görüşme formu sorularına göre teker teker yazılarak incelenmiştir. Çünkü bir soru birden fazla alt problemin cevaplarını içerebilmektedir. Alt amaçları açıklayan tüm bulgular derlenerek tartışma kısmında verilmiştir.

“Öğretmenlerin Eğitsel Matematik Oyununun tanımı ile ilgili genel görüşleri”

Eğitsel matematik oyununun tanımı ile ilgili sorulan soruya ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

“Eğitsel Matematik Oyunu Denilince Aklınıza Nasıl Bir Tanım Gelmektedir? Kendi Cümlelerinizle İfade Edebilir Misiniz?” Sorusuna Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	Katılımcılar
Kazanımlara yönelik oyunlar	5	Ö2,Ö4,Ö7,Ö11,Ö12
Matematiği somutlaştırmaya yönelik oyunlar	9	Ö1,Ö2,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö15

Zekâ geliştiren bulmacalar	3	Ö3,Ö8,Ö14
Teknoloji destekli bilgisayar oyunları	2	Ö6,Ö11

Katılımcıların çoğunluğunun (9), matematiği somutlaştırmaya yönelik oyunlar, şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 5 tanesi kazanımlara yönelik eğlenceli oyunlar ve aktiviteler şeklinde yorumlarken, 3'ü zekâyı geliştiren ve zihni açan bulmacalar, diğer 2 tanesi teknoloji destekli eğitsel bilgisayar oyunları olarak değerlendirmişlerdir. Söylenen cevaplara genel olarak bakıldığında hepsinin eğitsel matematik oyunlarının özelliklerini açıklar nitelikte olduğu söylenebilir.

Hem çocukların ilgisini çeken hem de onları derste bir şeyler öğrenmeye sevk eden ve soyut olan matematiği somutlaştırabilen oyun. Yani ders de eğlence de bir arada. Sıradan bir oyun sadece eğlendirir. Eğitsel dediğimiz zaman aynı zamanda örtük ya da açık bir şekilde bir şeyler öğretme amacı da vardır. Ö9

Tamamen öğretmen tanımlarından yola çıkarak, bu tanımları toparlayacak nitelikte bir EMO tanımı yapmak gerekirse, “Matematik dersi kazanımlarını örtük veya açık bir şekilde sunmak ve bu kazanımları olabildiğince somutlaştırmak için hazırlanan, öğrencinin zekâsını ve analiz etme becerisini geliştiren eğlenceli oyunlara Eğitsel Matematik Oyunu denir.” şeklinde bir tanım ortaya çıkarılabilir. Literatür taraması sırasında eğitsel matematik oyunu kavramına yönelik olarak açık bir tanıma rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan bu tanımın sonraki çalışmalara da ışık tutabileceği düşünülmektedir. “Matematik derslerinde eğitsel matematik oyunlarının kullanımı hakkında öğretmen görüşleri” Tablo 4’te matematik derslerinde eğitsel matematik oyunlarının kullanılabilir olup olmadığı sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşleri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı EMO’ların matematik derslerinde kullanılabilir olduğunu ifade etmişlerdir ve bu durumun akademik olarak matematik başarısını pozitif yönde etkileyeceğini bildirmişlerdir.

Tablo 4.

“Matematik Derslerinde Eğitsel Matematik Oyunlarının Kullanımı Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	Katılımcılar
Kullanılabilir	15	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15
Kullanılamaz	0	

Öğretmenlerin matematik oyunlarının derslerde kullanılabilir olduğu ile ilgili düşüncelerini ifade eden bazı görüşler aşağıda verilmektedir.

Keşke kullanılabilse. Ama en az 30 kişilik sınıfta, hem müfredatı yetiştirip hem oyun oynamak pek mümkün olmuyor bence. Kesinlikle kullanılması daha verimli olur tabi, hem öğrencilerin akılda kalıcılığını artırır. Ancak hem sınıfı kontrol altında tutup hem eğlenceli bir oyun geçirmek hem konuyu yetiştirmek... Yapılabilir belki ama kolay olmaz. Yapılması düz anlatımdan çok daha iyi olacaktır yoksa. Düz anlatımda öğrenci pasif dinleyici, aktif değil bu yüzden çabuk unutuyorlar. Ama oyunda aktif katıldığı için kolay kolay öğrendiğini unutmayacaktır. Oyun güzel olur bence de. Tabi yapılabilirse. Ö15

Öğretmenlerin açıklamaları genel olarak değerlendirildiğinde, EMO’lar ile işlenen derslerin daha eğlenceli ve zevkli geçtiğini, öğrencilerin dersi yaparak yaşayarak öğrendiği için kalıcı öğrenmelere ortam sağladığını, öğrencinin derse karşı olan ilgisini artırarak daha çok motive ettiğini söylemek mümkün olacaktır. Ancak bazı öğretmenlerin oyunları kullanılabilir olarak görseler bile bu durumu bir koşula bağladıkları görülmüştür. Örneğin Ö7 ve Ö10 kodlu

öğretmenler, bazı oyunların bir ders saatinden fazla sürdüğünü ve araya teneffüs girince tekrar aynı ortamın oluşmasının çok zaman sağlanamadığını ifade etmişlerdir. Bunun önüne geçmek için de ardı arda olan matematik veya matematik uygulamaları derslerinde, oyunlarla ders işlenecek ise, blok olarak işlenmesinin yararlı olacağını dile getirmişlerdir. Yine Ö9, Ö11 ve Ö15 kodlu öğretmenler ise sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının oyunların kullanılabilirliğine gölge düşürdüğünü bildirmişlerdir. Kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminin zor olduğunu ancak buna rağmen derslerde matematik oyunlarını kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlerin girdikleri derslerde eğitsel matematik oyunu kullanıp kullanmadıklarına ait görüşleri”

Tablo 5’te, “derslerinizde hiç eğitsel matematik oyunu kullandınız mı?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerden 13 tanesi derslerinde eğitsel matematik oyunlarını kullandığını ifade ederken 2 tanesi kullanmadığını söylemiştir.

Tablo 5.

“Derslerinizde Hiç Eğitsel Matematik Oyunu Kullandınız Mı? (Yanıtınız Evet İse Kullandığınız Bir Oyundan Bahsedebilir Misiniz?)” Sorusuna Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	Katılımcılar
Evet, kullandım	13	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15
Hayır, kullanmadım	2	Ö5,Ö14
Toplam	15	

Bir önceki soruda bütün öğretmenler derslerde oyunları kullanılabilir buldukları halde, 2 tanesi (Ö5 ve Ö14) bu soruya olumsuz yanıt vermişlerdir. Yani derslerinde oyunlara yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlere sorulmuş ve gerekçeleri ile beraber cevapları istenmiştir. Derslerinde oyunları kullanan diğer öğretmenlere ise hem kullanma gerekçeleri hem de kullandıkları oyunlardan bahsetmeleri istenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlara göre öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdadır.

Kullandım. Mesela bu benim eserim projesi yaparken bunu ben kendim keşfetmiştim. Tamsayılar, mesela tamsayıların öğretimi konusunda. Genelde öğrenciler bu tamsayılar konusunda, en iyi öğrencilerin bile istediğim seviyeye çıkamadığını gördüm. Bu artı eksi konusunda mesela ben sınıfı tek tek iyiler ve kötüler olarak ayırdım. Modellerle filan gösterdim, pulları kullandım. Bu durum öğrencilerin zihninde görselleştiğinden dolayı daha kalıcı oldu. Ö12

Derslerinde eğitsel matematik oyunlarını kullanmadığını ifade eden öğretmenlerden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Kullanmak isterdim ama maalesef kullanamadım. Daha çok köyde çalıştığımızdan... En basitinden internet erişimimiz yok. Köy öğrencilerinin ne gibi olumsuz veya negatif bir yanı var, zaten temel öğrenmesi gereken bazı konularda baya geri olduğu için biz daha çarpım tablosu seviyesinden başlıyoruz. Bir taraftan da müfredatı takip etmemiz gerektiğinden o tür şeylere zaman ayıramıyoruz yani. Ayrıca köydeki öğrencilerin ilgi alakaları biraz daha zayıftır. (Araştırmacı: Aslında bu zayıf öğrenciler üzerinde uygulanması onları matematiğe teşvik açısından daha iyi olmaz mı?) Olabilir tabi ki... Aslında bu konuda bir öz eleştiri yapabilirim bu noktada. Yani şöyle; öğrencilerin temeli yoksa da o temeli öğrenciye kazandırmak için oyunlar hazırlanabilir. Bu durum bize daha kolay geldiği için oyunları derslerimde kullanmıyorum herhalde. Ö14

Ö14 kodlu öğretmenin yorumundan hareketle, derslerinde EMO’ları kullanmayan öğretmenlerimizin birçoğunda, oyunlarla işlenen derslerin öğretmene ek yük getireceği düşüncesi mevcuttur. Çünkü aynı öğretmen görüşünde, sırf bu yükten kaçtığını ve bu yüzden

derslerinde matematik oyunlarına yer vermediğini; gerekli ilgiyi gösterirse ve zaman ayırırsa kolay veya zor matematik oyunları hazırlayabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri bütün olarak ele alındığında farklı sınıf düzeylerinde farklı oyunlar oynatıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıkları oyunların bazıları kendilerinin geliştirdikleri oyunlar olurken bazıları internet ortamında herkesin erişebildiği oyunlardır. Ayrıca Ö6 ve Ö11 kodlu öğretmenler de akıllı tahta aracılığı ile bilgisayar destekli eğitsel matematik oyunlarını sınıflarında uyguladıklarını ve bu oyunlara katılma isteğinin çok yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlerin derslerinde eğitsel matematik oyunlarına ne sıklıkta yer verdiklerine ait görüşleri”

Eğitsel matematik oyunlarına derslerinde yer veren öğretmenlere bu oyunlara ne sıklıkla yer verdikleri sorulmuş ve görüşler Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6.

“Derslerinizde Eğitsel Matematik Oyunlarına Ne Sıklıkta Yer Veriyorsunuz? Bu Durumun Nedenlerini (Olumlu ya da Olumsuz) Belirtebilir Misiniz?” Sorusuna Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	Katılımcılar
Haftada bir ders saatini ayırıyorum	2	Ö4,Ö9
Sınıf düzeyine göre değişiyor	3	Ö2,Ö12,Ö15
Çok fazla yer veremiyorum	1	Ö6
İhtiyaç duyduğum her an	7	Ö1,Ö3,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13,
Toplam	13	

Üçüncü soru ile alakalı olan bu soru, yalnızca derslerinde oyunlara yer veren 13 öğretmene yöneltilmiştir. Verilen cevaplar dört farklı tema altında toplanarak incelenmiştir. Öğretmenlerden 2’si oyunlara haftada bir ders saatini ayırdığını söylemiştir. Oyunlara derslerinde yer verme sıklığının sınıfın düzeyine göre (5.,6.,7.,8.sınıf) farklılık gösterdiğini söyleyen 3 öğretmen vardır. 1 tane öğretmen çok fazla yer veremediğini, diğer 7 öğretmen de ihtiyaç duyduğu her an oyunlara yer verdiğini bildirmişlerdir. Soruya verilen bazı yanıtlar aşağıda gösterilmiştir.

Yani haftada bir ders saatini vermeye çalışıyorum Aslında bunu arttırabilirim. Bu konuda kendimin eksik olduğunu düşünüyorum. Ö4

Dersin son on dakikasında veya 5 dakikasında filan yer veriyorum. Bir de değişken aralıklı olması gerektiğini düşünüyorum. Yani her konuya giriş yaparken bir ilgi oluşması gerekiyor ama her konuda da oyun oynanması gerektiğini düşünmüyorum. Ö10

“Sizin hazırlamış olduğunuz bir eğitsel matematik oyunu var mı? (evet ise hazırlarken yaşadığınız zorluklar nelerdir?)” sorusuna ait öğretmen görüşleri

Tablo 7’ de, derslerinde eğitsel matematik oyunlarına yer veren öğretmenlerin, kendilerinin hazırlamış olduğu bir eğitsel matematik oyunu olup olmadığına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun matematik oyunlarını kullanmasına rağmen, kendisi oyun hazırlayan yalnız 4 öğretmen olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

“Sizin Hazırlamış Olduğunuz Bir Eğitsel Matematik Oyunu Var Mı? (Evet İse Hazırlarken Yaşadığınız Zorluklar Nelerdir?)” Sorusuna Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	Katılımcılar
Evet, var	4	Ö1,Ö6,Ö8,Ö10
Hayır,yok	9	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,
Toplam	13	

Derslerinde eğitsel matematik oyunları kullanan 13 öğretmenlerden yalnızca 4 tanesinin daha öncesinden bir matematik oyunu hazırlamış olması, bu işin kolay olmadığını veya öğretmenlerin bu iş için gereken zamanı ayırmadıkları şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmenler oyun hazırlarken yaşadıkları zorlukları şu şekilde anlatmışlardır:

Önceki soruda bahsettiğim tamsayı oyununu ben kendim hazırlamıştım mesela. Orada yaşadığım sıkıntı şu olmuştu, tamsayılarla toplama-çıkarmada sıkıntı yaşamadık ancak aynı oyun tamsayılarda çarpma-bölme yaparken işe yaramadı. Yani aslında konunun doğasına uygun olmadığını fark ettim sonradan. O oyun öyle yarım kaldı aslında. Ö6

Hazırlamıştım ama gerçekten çok zor. Hazırlamak da zor uygulamakta zor. Hazırlamada ilgisini çekmesi lazım, denemek lazım, deneme fırsatını ilk sınıfta buluyorsun. İşte oyun ters tepebilir, anlamayabilirler, seviyesine uygun olması lazım, bazen oyun sıkabiliyor. Bazen de yapamayınca doğal olarak sevineceğine bu neymiş hocam derse geçelim diyenlerde oluyor yani. Oyunu iyi hazırlamak lazım. Herkes oyun hazırlayamaz bence. Ö8

Çoğunlukla vurgu yapılan noktanın öğrenci seviyesine uygunluk olduğu ve öğrenciyi sıkıkmaması gerektiği yorumlarda belirtilmiştir. Ayrıca Ö8 kodlu öğretmenin vurguladığı gibi oyunu hazırladıktan sonra sınıfta uygulanacağından dolayı, uygulama esnasında ortaya çıkabilecek bazı olumsuzlukların önceden öngörülüp bu durumlar için tedbirler alınması gerektiği vurgulanmıştır.

“Ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan konuların tamamı ile ilgili olarak oyunla öğretimin yapılıp yapılmayacağı hakkında öğretmen görüşleri”

Görüşme formunun altıncı sorusunda, ortaokul matematik dersinin öğretim programındaki konuların tamamı ile ilgili olarak oyun hazırlanıp hazırlanamayacağı sorulmuştur. Bu soruya yönelik öğretmen görüşleri Tablo 8’ de gösterilmiştir.

Tablo 8.

“Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Konuların Tamamı İle İlgili Olarak Oyunla Öğretimin Yapılıp Yapılmayacağı Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	Katılımcılar
Bütün konular için yapılabilir	4	Ö1,Ö6,Ö7,Ö11
Bütün konular için yapılamaz	4	Ö3,Ö5,Ö12,Ö13
Sınıf kademesine göre değişir	7	Ö2,Ö4,Ö8,Ö9,Ö10,Ö14,Ö15
Toplam	15	

Ortaokul Matematik Öğretim Programında yer alan konuların hepsi ile ilgili olarak oyunlarla öğretimin yapılabilir olup olmadığı ile ilgili yöneltilen bu soruda öğretmenlerin 4’ü bütün konular için yapılabilir bulurken, 4 öğretmen tam tersini düşünmektedir. Diğer 7 öğretmen ise bu durumun sınıf düzeyine göre farklılık göstereceğini ifade etmişlerdir. Bazı görüşmecilerin bu konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yani istedikten sonar hazırlanır. Neden hazırlanmasın ki. Yeter ki uğraşılsın. Çoğu ile hazırlanır. Sonuçta matematik evrenle ilgili hayatın her yerinde matematik var. Şekiller mesela geometrik şekiller. Doğal sayılar tam sayılar olsun hepsi hayatın içerisinde. Ortaokulda her konuda oyun hazırlanabilir. Lise için aynı şeyi söyleyemem. Türev integral bunlar zor. Ama yeter ki uğraşılsın ve üzerine çalışılsın ortaokulda her konu için hazırlanabilir. Ö1

Ben girdiğim sınıflarda tepkilere baktığımda sınıf düzeyine göre farklılık olmaktadır. 5. ve 6. sınıflarda daha kolay oyuna uyum sağlanıyor. Zaten oyun çağında oldukları için kolay oluyor. Hatta 5. sınıfların ders kitabında MEB de zaten oyunlara yer verilmiş durumda. O yüzden aslında biraz daha matematiği sevdirecek etkinlikler yaptırmak yerinde olacak. Ama ilerleyen seviyelerde 7. ve özellikle 8. sınıflarda git gide azalacağını düşünüyorum, git gide işin içine işlem, daha fazla sorumluluk, daha fazla ders çalışma girdiği zaman oyun geri planda kalabilir. 8. sınıfların konularında çok uygun olmadığını da düşünüyorum. Ö9

Öğretmenlerin cevapları ışığında bir değerlendirme yaptığımızda, her kazanım için oyun hazırlanabileceğini düşünen 4 öğretmenin, yeterli çabanın harcanması ve emek verilmesi durumlarına bağlayarak cevap verdiği görülmüştür. Olumsuz düşünen 4 öğretmen genel olarak, soyut olan matematiğin bir yere kadar somutlaştırılabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Bununla beraber matematik öğretim programının yoğunluğu, sınav sisteminin olması gibi durumların her kazanım için oyun hazırlamayı güçleştirdiğini bildirmişlerdir.

Ayrıca bu soruya ilişkin olumlu veya olumsuz görüş bildiren tüm öğretmenler istisnasız, 8. sınıf düzeyinde eğitsel matematik oyunları kullanarak ders işlemenin oldukça güç olduğunu görüşlerinde ifade etmişlerdir. Gerekçe olarak da öğrencilerin liselere giriş sınavları için test çözmeleri gerektiğini, bundan dolayı oyunlara zaman ayıramayacaklarını belirtmişlerdir.

“Eğitsel oyunların matematik öğretimine yönelik olumlu ve olumsuz yanlarının neler olduğuna ait öğretmen görüşleri”

Eğitsel oyunların matematik öğretimine yönelik olumlu ve olumsuz yanlarının neler olduğunun sorulduğu soruya ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 9’da gösterilmektedir. Her bir öğretmenden hem olumlu hem olumsuz düşünceler alınmış ve temalar halinde aşağıdaki gibi incelenmiştir.

Tablo 9.

“Sizce Eğitsel Oyunların Matematik Öğretimine Yönelik Olumlu Yanları (Katkıları, Kazandırdıkları, Etkileri vb.) ve Olumsuz Yanları (Zayıf Yönleri) Nelerdir?” Sorusuna Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Frekans	Katılımcılar
Olumlu Görüş	Korku ve kaygıyı azaltır	5	Ö4,Ö5,Ö8,Ö10,Ö12
	Kalıcı öğrenmeler sağlar	6	Ö1,Ö3,Ö7,Ö8,Ö11,Ö13
	Öğrenmeyi hızlandırır	2	Ö5,Ö14
	Derse katılımı artırır	7	Ö1,Ö2,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15
	*Sınıf yönetimini kolaylaştırır	2	15
	Düşünme becerisini geliştirir	3	Ö6,Ö15
			Ö2,Ö3,Ö9
Olumsuz Görüş	Çok zaman alır	4	Ö1,Ö4,Ö9,Ö10
	Bağımlılık yapabilir	2	Ö5,Ö11
	Sınıf mevcutlarının fazlalığı	8	Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö15
	Öğretmen yeterliliği	3	12,Ö15
	*Sınıf yönetimini zorlaştırır	4	Ö3,Ö6,Ö8
			Ö7,Ö10,Ö13,Ö14

*:Olumlu ve olumsuz her iki görüşte de yer alan alt tema

Cevaplara bakıldığında eğitsel oyunların matematik öğretimine yönelik olumlu yanlarından bahseden öğretmenler daha çok derse katılımı artırıyor olması (7 kişi) ve düz anlatıma göre daha kalıcı öğrenmelerin sağlandığı (6 kişi) yönünde görüş bildirmişlerdir. Oyunların matematik dersine yönelik var olan önyargıların giderilmesi yönünde de büyük etki sağladığını ifade eden 5 öğretmen vardır. Bu etkinin oluşması aslında kolay değildir. Yani öğrencilerde var olan bazı duyuşsal Alana yönelik öğrenmeler kolay kolay değişiklik göstermezler. Gösterse de bu değişim uzun zaman alacaktır. Ancak zaten günlük hayatlarında

oyunlarla içli dışlı olan öğrencilerin, derslerde de matematiksel oyunların oynanabilir olduğunu görünce var olan bazı olumsuz düşüncelerinde pozitif yönde değişimler görülmesi muhtemeldir.

Matematiksel oyunlarla yapılan öğretimin olumsuz veya zayıf yönlerinden bahseden öğretmenlerin büyük çoğunluğu (8 kişi) sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve buna bağlı olarak sınıf yönetiminin hiç de kolay olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber, oyunların çok zaman alması, akademik açıdan daha başarılı olan öğrencilerin sıkılabileceği ve öğretmenlerin eğitsel matematik oyunları konusunda yetersizliklerinin olması da oyunlarla matematik öğretiminin olumsuz yanları olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda hem olumlu hem de olumsuz cevap veren bazı öğretmenlerin görüşlerine doğrudan öğretmenlerin kendi cümleleri ile yer verilmiştir:

Zayıf yönlerinin birincisi sınıf yönetiminin zor olması. İkincisi de oyunu bilmemek. Yani dediğim gibi öğretmene külfet. Klasik olarak öğrenciye dersi anlatıp geçmek kolaydır. Ama oyunu oynatmak, hazırlamak dersle ilişkilendirmek öğrenciye uygulamak ve bunu her konuda bulmak zor şeyler. Yoksa olumlu yanı çok fazla tabi yapıldığında, en başta öğrencinin motivasyonunu arttırıp derse karşı olan ilgisini arttıracaktır. Matematiği sevecektir. Ondan sonra da zaten başarı bir şekilde gelecektir diye düşünüyorum. Ö8

Tablo 9 incelendiğinde, oyunlarla işlenen derslerin sınıf hâkimiyeti konusunda hem olumlu hem de olumsuz cevaplar veren farklı öğretmenler olduğu dikkat çekecektir. Genel görüşün, sınıf yönetiminin zorlaşacağı yönünde olmasıyla beraber 2 öğretmenin görüşü (Ö6 ve Ö15) oyunlarla işlenen derslerde sınıf idaresinin daha da kolaylaşacağı yönündedir. Açıklamaları ise şöyledir:

Sınıfın düzenini ve akışını bozan öğrenciler genellikle konuyu ya anlayamamış ya da derste sıkılmış olan öğrenciler oluyor. Onlara susun oturun önünüze dönün gibi söylemler bir zaman sonra çok fazla etki etmez oluyor. Bu durumda oyuna başvurduğumuz zaman o bahsettiğimiz öğrencilerinde ilgisini çektiğinden dolayı derse katılma istekleri artıyor ve bizde amacımıza ulaşmış oluyoruz zaten. Ö6

“Eğitsel matematik oyunlarının dersin hangi aşamasında kullanılacağına ait öğretmen görüşleri”

Tablo 10’da eğitsel matematik oyunlarının derslerin hangi aşamasında kullanıldığında daha etkili olacağına ilişkin olarak öğretmenlerin söylemiş olduğu görüşlere yer verilmektedir.

Tablo 10.

“Eğitsel Matematik Oyunları Derslerde Hangi Amaçla Kullanılabilir?” Sorusuna Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	Katılımcılar
Dersin girişinde dikkat çekmek için	5	Ö2,Ö5,Ö8,Ö11,Ö12
İhtiyaç duyulduğu her an	7	Ö1,Ö3,Ö4,Ö9,Ö10, Ö13,Ö14
Öğrenilenleri pekiştirmek için ders sonunda	3	Ö6,Ö15,Ö7
Toplam	15	

Matematik öğretmenlerinin, eğitsel matematik oyunlarını dersin hangi aşamasında kullanılmasının daha doğru olacağına dair soruya verdikleri cevaplar, dersin giriş kısmında dikkat çekmek amacı ile öğrenilen bilgileri pekiştirmek için dersin sonunda ve ihtiyaç duyulduğu her an, temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir:

Bence pekiştirme düzeyinde daha mantıklı. Çünkü ilk başta anlatacağın konuyu oyunla anlatınca neyin ne olduğu anlaşılabilir. Ö6

Ben ilk girişinde kullanmıyorum. Daha çok sona doğru kullanıyorum. Çünkü konuyu bir anlatıyorum. En azından bazı tanımları veriyorum. Sonra konu ile alakalı bir oyun planım varsa pekiştirmek için onu kullanıyorum. Ö15

Cevaplardan anlaşılıyor ki öğretmenler konunun durumuna göre, sınıfın durumuna göre, öğrencilerin seviyelerine göre farklılık gösterecek şekilde oyunlara sınıflarında yer vermektedirler.

“Ortaokul matematik kavramlarına yönelik eğitsel oyunlarda bulunması gereken özelliklere ait öğretmen görüşleri”

Ortaokulda kullanılmak üzere hazırlanan eğitsel matematik oyunlarının ne tür özelliklere sahip olması gerektiğinin sorulduğu soruya ilişkin olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar temalar halinde Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11.

“Ortaokul Matematik Kavramlarına Yönelik Eğitsel Oyunlar Sizce Nasıl Olmalıdır? (Özellikleri, Hangi Konuları Kapsaması Gerektiği, Oyunlarda Kullanılacak Araç Gereçler, Uygulama Süreleri, vb. Açılardan Yanıtlamaya Çalışınız)” Sorusuna Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	Katılımcılar
Öğrenci seviyesine uygun olmalı	5	Ö2,Ö4,Ö7,Ö12,Ö13
Eğlendirirken öğretmeli	2	Ö7,Ö8
Ders süresine uygun olmalı	4	Ö1,Ö6,Ö10,Ö11
Kazanımın dışına çıkmamalı	6	Ö3,Ö5,Ö9,Ö11,Ö12,Ö15
Teknoloji destekli olmalı	5	Ö2,Ö6,Ö8,Ö13,Ö14

Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda beş farklı tema oluşturulma ihtiyacı doğmuştur. Soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Araç gereç olmadan oyun olmaz. Bu araç gereçlerde öğrencilerin kendi hazırladıkları materyallerden olduğunda daha mutlu olacaklardır bence. Hatta öğrencilerden başlı başına oyun hazırlamaları bile istenebilir. Ö7

Uygulama süreleri 30 dakikayı geçmemeli. Fazla araç gereç donanım gerektirmemeli, elimizdekilerle yapabilmeliyiz. Yani pratik olmalı. Özellikle köy okulları için kullanımı kolay olmalı. Yeri geldiğinde sınıf dışında da oynanabilmeli. Ö10

Oyun işlenecek konuya uygun olmalı, zamanı verimli değerlendirmeye uygun olmalı, öğrencilere matematik kazanımını kavratırken aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal yönlerden de öğrencilerin gelişimine imkân tanınmalıdır. Ö12

Öğretmenlerin cevapları birleştirilerek genel bir değerlendirme yaptığımızda, eğitsel matematik oyunlarında olması gereken özelliklerin şunlar olduğunu ifade edilebilir:

- Öğrencilerin seviyelerinin altında veya üstünde olmamalı
- Her şeyden önce kazanım odaklı olmalı
- Zaman planlanması çok iyi yapılmalı
- Akıllı tahta, tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçlarla desteklenebilmeli
- Kalem, kâğıt, makas, cetvel gibi rahatlıkla bulunabilecek malzemelerle de oynanabilmeli

“Ülkemizde uygulanmakta olan matematik öğretim programı, sınav sistemi ve eğitim-öğretim koşulları içerisinde matematik derslerinde oyunların kullanımının yararlı olup olmayacağına ait öğretmen görüşleri”

Görüşme formunun bu maddesinde, ülkemizde uygulanmakta olan matematik öğretim programı, sınav sistemi ve eğitim-öğretim koşulları içerisinde matematik derslerinde oyunların uygulanabileceğini ve yararlı olacağını düşünüyor musunuz, sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar ise temalar ve alt temalar halinde Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12.

“Ülkemizde Uygulanmakta Olan Matematik Öğretim Programı, Sınav Sistemi Ve Eğitim-Öğretim Koşulları İçerisinde Matematik Derslerinde Oyunların Kullanımının Yararlı Olacağına Düşünüyor Musunuz?” Sorusuna Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Frekans	Katılımcılar
Evet Düşünüyorum	Matematik uygulamaları dersinde kullanılabilir	7	Ö2,Ö4,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13
	Yeni sınav sorularının akıl ve mantık yürütmeye dayalı olması	4	Ö3,Ö6,Ö11,Ö15
Hayır Düşünmüyorum	Eğitim müfredatımız çok yoğun	3	Ö1, Ö5,Ö14
	Test tekniğine fayda sağlamaz	4	Ö1,Ö5,Ö10,Ö14
	Okul idaresinin rahatsızlığı	1	Ö7

10. soruya verilen yanıtlar incelendiğinde 10 öğretmen ülkemizin eğitim öğretim koşulları içerisinde eğitsel matematik oyunlarını kullanılabilir görürken, diğer 5 öğretmen kullanılabilir olmadığını ifade etmiştir.

EMO’ların derslerde kullanılabileceğini düşünen öğretmenlerin ifadesi değerlendirildiğinde 7 öğretmen, seçmeli matematik uygulamaları dersine vurgu yapmıştır. Aslında 2013-2014 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu kararı ile okutulmaya başlanan seçmeli matematik uygulamaları dersi, kendi içerisinde bir planı ve kazanımları olan bir ders olmasına karşın, okullarda bu kazanımlara yönelik olarak ders çok fazla işlenmemektedir (Erdem ve Genç, 2014, s. 10). Beş saatlik matematik dersinin devamı gibi görülmekte olup, daha çok konu tekrarları ve test çözümlerinden ibaret olarak algılanmaktadır. Ancak öğretmenlerimizin de görüşlerinde ifade ettiği gibi, bu dersin aslında eğitsel matematik oyunları ile işlenilmeye çok uygun olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncede olan bir öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir:

Matematik uygulamaları dersi aslında tam da bu amaç için var bence. Öyle ki matematiği öğrencilere sevdirmek, onlara problem çözme becerisi kazandırmak, keşfetmelerini sağlamak, mantıksal matematiksel sorular yönelterek onların stratejik düşünmelerine fırsatlar oluşturmak bu dersin amaçları içerindedir. Zaten oyunlar da bir strateji üzerine kurulu olduğundan, matematik uygulamaları dersi eğitsel oyunlar için biçilmiş kaftandır diyebilirim. Ö12

Ülkemizde uygulanan eğitim sistemi içerisinde EMO’ların kullanımının yararlı olmayacağını düşünen 5 öğretmenimizin görüşleri, araştırmanın amacı için büyük önem taşımaktadır. Bu öğretmenlerin gerekçeleri detaylı olarak irdelenerek olumsuzlukları ortadan kaldırabilme adına yapılacak çalışmaların, ülkemiz matematik öğretimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Ülke genelindeki merkezi sınavlarda öğrenci değerlendirme sistemimizin temelini test tekniğine dayalı olması dolayısı ile 4 öğretmenimiz (Ö1,Ö5,Ö10,Ö14) bu durumu gerekçe olarak göstermiştir. Bir öğretmenimiz bu durumu şöyle açıklamıştır.

Biz ülke olarak eğitim sistemimizde çok ciddi reformlara ihtiyacımız var. Çünkü biz şu anda sadece ezber eğitimi yapıyoruz. Öğrencilere sınavda daha çok net yaptırabilen öğretmen daha iyidir durumundayız maalesef. Özellikle başarı seviyesi yüksek olan sınıflarda zaten öğrenciler de bu moda girmiş durumdalar zaten. Sınıfa giriyorsun her biri fen lisesi adayı olan öğrenciler senden soru bekliyor. Test bekliyor. Böyle oyun türü şeyler onlar için zaman kaybı geliyor, çocuk bu oyunlara girince sıkılıyor. Tekrar söylüyorum bizim eğitim sistemimiz sınav odaklı, başarıya odaklı. E bu sistem içerisinde oyun hazırlarsan kötü öğretmen olursun. Öğrenciler hazır birer robot, makine düzeninde, onlara test çözdürmen lazım, deneme çözdürmen lazım, çocuğu fen lisesine hazırlaman lazım. Yoksa veli seni başarısız görür. Yani girdiğin bir sınıfta öğrencilerin soruların tamamına yakını yapıyorsa oyun yöntemini kullanamazsın. Onlara vermen gereken şey pratik yoldan test çözme tekniklerini öğretmen. Bunun dışında yok efendim öğrenciyi hayata hazırlamışsın, kendini ifade edebilme yeteneğini desteklemişsin filan bunlar boş. Maalesef sistem senden bunu istiyor. Ö1

EMO'ların derslerde kullanımının okul idaresi tarafından hoş karşılanmayacağı düşüncesinde olan bir öğretmenimizin görüşü şu şekilde olmuştur.

Şimdi zaten idarecilerin yaşı genellikle fazla, yani eski sistem kafasındalar. Bu yüzden %80'inin olumsuz bakacağını düşünüyorum, bu şekilde dersin öğretilmeyeceğini, sınıf yönetiminde yaşanacak sıkıntılardan rahatsızlık duymaları, "sınıftan çok ses geliyor hocam" gibi söylemlerle baskı yapmaları da oyunları derslerde kullanmanın önünde bir engeldir bence. Ö7

Ortaokul matematik öğretim programının yoğunluğundan kaynaklı olarak derslerde EMO'ların kullanımının güç olduğunu düşünen bir öğretmenimizin görüşü ise şu şekilde olmuştur:

Özellikle 7. ve 8.sınıfların konularını yetiştirmeye çalışmaktan oyunlara veya bazı etkinliklere yer vermekte oldukça güçlük yaşıyoruz. Aslında öğrenciye bu kadar çok konu öğretmeye çalışılıp kazanımların yarım yamalak anlaşılmasındansa daha sadeleştirilmiş bir müfredatla konuların azaltılıp daha anlaşılır hale getirilmesi gerekmektedir. Benim düşüncem. Ancak böyle olursa öğrenilenlerin daha kalıcı olması için o bahsettiğimiz eğitsel oyunlara rahatlıkla zaman ayırabiliriz. Yani 40 konu öğretip yarım öğreteceğimize 3 konu öğretir tam öğretiriz bu kadar basit. Ö14

"Eğitsel oyunların matematik derslerinde daha etkin kullanılabilmesi için önerileriniz nelerdir? Kısaca belirtiniz." sorusuna ait öğretmen görüşleri

Bu madde ile öğretmenlerin, eğitsel oyunları matematik dersinde daha etkin kullanabilmek için önerilerinin neler olduğu ortaya çıkarılmak istenmiştir. Verilen cevaplara göre oluşturulan temalar ise Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13

"Eğitsel Oyunların Matematik Derslerinde Daha Etkin Kullanılabilmesi İçin Önerileriniz Nelerdir?" Sorusuna Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	Katılımcılar
Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.	6	Ö2,Ö4,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12
Okullarda matematik oyunları için sınıf oluşturulabilir.	4	Ö1,Ö5,Ö8,Ö11,Ö13
Matematik uygulamaları dersi daha etkin kullanılabilir.	10	Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15
EMO'ların uygulanacağı dersler blok yapılabilir.	2	Ö6,Ö11
Üniversitelerde EMO dersleri arttırılabilir.	3	Ö3,Ö6,Ö15

Temalar incelendiğinde öğretmenlerin verdiği cevaplar, eğitsel matematik oyunlarının kullanımını destekler nitelikte olarak görülmüştür. Soruya yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Her okulda akıl oyunları sınıfı oluşturulmalı hatta illerde matematiksel oyun sahası merkezleri kurulabilir. Öğretmenlerin de donanımlı olmaları açısından bakanlık düzeyinde hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılmalı. Ö4

Matematik uygulamaları dersleri daha aktif kullanılabilir. Bazı derslerin blok yapması sağlanabilir. Böylece oyunlar yarıda bölünmemiş olur. Ö11

Araştırmaya katılan 15 öğretmenin 10'u bu soruyla alakalı, matematik uygulamaları dersine vurgu yapmıştır. Yani matematik uygulamaları dersi amacına uygun olarak işlenirse, EMO'ların da bu dersler aracılığı ile daha aktif kullanılacağını bildirmişlerdir. Buradan şu anlaşılıyor ki; öğretmenlerimizin çoğunluğu, ülke genelinde matematik uygulamaları dersini olması gerektiği gibi işlemiyor.

Öğretmenler matematik uygulamaları dersini, genellikle ortaokuldaki her sınıf düzeyinde (5.,6.,7. ve 8. sınıflar) 5 saatlik matematik dersine ilaveten 2 saat daha matematik dersi gibi işlemeye devam ediyor. Ya da bu 2 saatlik dersi test çözmeye ayırarak geçiriyor. Aslında bu dersin amacına, planına uygun olarak işlenmesi halinde yukarıda bahsedilen; *zaman yetiştirememe, öğretim programının yoğunluğu* gibi bazı olumsuzlukların önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Başkaya'nın da (2016) kendi araştırmasında, matematik uygulamaları dersinin amacı dışında kullanıldığı ve sonucunda da dersin etkililiğinin göz ardı edildiği sonucuna ulaşmış olması bu düşünceyi destekler nitelikte görülmüştür.

Tartışma

Eğitsel matematik oyunlarına (EMO) ilişkin; ortaokul matematik öğretmenlerinin genel görüşlerinin neler olduğunun araştırıldığı birinci alt probleme ait bulgulara göre, öğretmenlerin EMO'lar hakkında genel olarak bilgi sahibi oldukları ancak bu oyunların hazırlanması ve uygulanması ile ilgili detaylı bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Örneğin derslerinde matematik oyunlarına yer vermek isteyen bazı öğretmenler, hangi tür konularda nasıl oyunlar hazırlayacaklarını, nelere dikkat etmeleri gerektiğini, hazırlanan oyunun sınıfın seviyesine uygun olup olmayacağını, oyunun nasıl bütün öğrencilere hitap edeceği gibi durumlarda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin, oyunları bir öğretim yöntemi olarak değil de, eğlenceli vakit geçirme aracından ibaret olarak görmeleri ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin eğitsel matematik oyununa tanım olarak verdikleri cevapları; kazanımlara yönelik eğlenceli oyunlar ve aktiviteler, zekâyı geliştiren ve zihni açan bulmacalar, teknoloji destekli eğitsel bilgisayar oyunları ve matematiği somutlaştırmaya yönelik oyunlar olarak sıralamak mümkündür. Söylenen cevaplara genel olarak bakıldığında hepsinin eğitsel matematik oyunlarının özelliklerini açıklar nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hepsi, EMO'ların matematik öğretiminde kullanmanın gerekli olduğunu ve özellikle eğitsel oyunlar sayesinde soyut olan matematiğin daha somut hale geldiğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin açıklamaları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin dersi yaparak yaşayarak öğrendiği için kalıcı öğrenmelere ortam sağladığını, öğrencinin derse karşı olan ilgisini arttırarak daha çok motive ettiğini ve zaten var olan matematiğe karşı önyargıları azalttığı sonucu çıkarılabilir. Köroğlu ve Yeşildere (2002), Altunay (2004), Tural (2005), Songur (2006), Biriktir (2008), Festus ve Adeyeye (2012) ve Yumuşak (2014) da yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ancak bu çalışmaların analiz sonuçlarına göre oyunla desteklenmiş matematik öğretim yönteminin kalıcılığı sağladığı sonucuna ulaşılırken Yiğit'in (2007) 2. sınıflarla yürüttüğü oyunlarla ilgili çalışmasında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kalıcılıkları açısından anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmektedir. Araştırmalar dikkate alındığında eğitsel oyunlarla öğretimin

öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir. Ancak daha fazla sayıda araştırma ile bu sonucun desteklenmesi gerekmektedir.

EMO'ların matematiğe olan önyargıları azaltmaya yönelik etkisinin olup olmadığının incelendiği diğer bir alt problemin bulgularına göre öğretmenlerin hepsi olumlu etkinin olacağını belirtmiştir. Ülkemiz genelinde matematik dersine karşı olumsuz bir tutum olduğu gerçektir (Akhan ve Bindak, 2017, s.6; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003; Yenilmez ve Özabacı, 2003, s. 133). Bu olumsuz tutumun öğrencilerin matematik başarısı üzerine etkisinin iyi olmadığı her fırsatta dile getirilen bir durumdur. EMO'ların matematik derslerinde kullanılmasının, matematiğe karşı alakasız ve kaygılı olan öğrencilerin, derse karşı tutumlarında ilgi ve heyecanlarında olumlu bir değişimin olmasında büyük katkılar sağladığı, öğretmenlerin görüşleri ile ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin matematiğe karşı önyargılarının kırılması, doğrudan matematik ders başarısını da olumlu yönde etkileyeceği açıktır. Tutum ve dolayısı ile başarıda ki bu değişimin sebebinin eğitsel matematik oyunları olduğu görülmektedir (Bragg, 2007, s. 30; Çankaya ve Karamete, 2008; Divjak ve Tomić, 2011, s. 16; Özyürek ve Çavuş, 2016; Uğurel, 2003). Ayrıca eğitsel matematik oyunları, çocukların bilgi düzeylerinin, sosyal ve motor becerilerinin gelişmesine yardımcı olurken, duygularını ifade etmelerine de yardımcı olur. Eğitsel Oyun, çocuklar için gelişim programlarının temelini oluşturur (Sawyers ve Rogers, 1994). Bu açıdan EMO'ların aynı zamanda öğrencilerin sosyal, bilişsel ve psikomotor becerilerinin gelişmesine de katkı yaptığı sonucuna ulaşılabilir (Özbey, 2004, s. 165).

Yapılan araştırma ile ortaya çıkarılmak istenen sonuçlardan bir tanesi de EMO'ların olumlu yanlarının yanında olumsuzluklarının ve sınırlılıklarının neler olduğunun belirlenmesidir. Bu doğrultuda alınan cevaplar neticesinde, EMO'ların her konuya uygun olmadığı, bir ders saatinin bazen yeterli olmadığı, öğrencilerin hepsinin oyuna katılmak istememesi, oyunun amacından çıkması, gürültü olması ve yapamayan öğrencilerin olumsuz etkilenmesi, kalabalık sınıflarda uygulamanın güç olması gibi olumsuzluklara ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin görüşlerindeki farklılık dikkat çekmektedir. Çoğunluğun görüşü, sınıf yönetiminin zorlaşacağı ve buna bağlı olarak öğretmene düşen yükün artacağı yönünde olsa da; bazı öğretmenler, dersten sıkılan ve istenmeyen davranışlar sergilemeye başlayan öğrencilerin ilgisini çekmede ve böylece sınıf düzenini tekrar sağlamada EMO'ların etkili olduğunu söylemişlerdir. Araştırmasında bu sonuca paralel sonuç bulan Çetin (2013), sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu belirlemek ve bunlara çözüm bulmak için oyun yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda oyun yönteminin, öğretmenin yükünü arttırmasına rağmen, sınıf yönetiminde etkili yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

Çalışmadan çıkarılan etkili sonuçlardan bir diğeri de, eğitsel matematik oyunlarının kullanılmasına olanak sağlayacağı düşünülen matematik uygulamaları dersinin, ülke genelinde amacına uygun olarak işlenmediği yönündedir. Bu dersin beş saatlik matematik dersinin devamı gibi görülmekte olup, daha çok konu tekrarları ve test çözümlerinden ibaret olarak algılanmaktadır. Benzer şekilde Erdem ve Genç (2014) çalışmalarında; “Matematik uygulamaları dersi, kendi içerisinde bir planı ve kazanımları olan bir ders olmasına karşın, okullarda bu kazanımlara yönelik olarak ders çok fazla işlenmemektedir.” sonucuna ulaşmıştır. Yine Başkaya'nın (2016) yaptığı nitel çalışmada, matematik uygulamaları dersinin amacı dışında işlendiği ortaya çıkmıştır. Bu derste daha fazla soru ve test çözümü yapılması yönünde veliler tarafından öğretmenlere baskı yapıldığını bildirmiştir (Baskaya, 2016). Velilerin bu yanlış tutumuna ülkemizdeki sınav sistemi gerekçe olarak gösterilebilir. Bu durum velilerle beraber öğretmenlerin tutumlarını da etkilediği araştırma sonucunda görülmüştür. Bazı öğretmenlerimiz, ortaokuldan sonra iyi bir liseye yerleşebilmek için sınavdan yüksek puan almak zorunda olan öğrencilerine eğitsel matematik oyunu oynatarak zaman kaybı yaptırmak istemediklerini bildirmişlerdir. Ve sistemin bu şekilde olmasından da şikâyetçi olduklarını dile getirmişlerdir. Tüm bu sınav sistemine rağmen öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılıyor ki, matematik uygulamaları dersi amacına ve planına uygun olarak işlendiğinde, eğitsel matematik oyunlarını kullanmaya çok elverişli görülmektedir.

Sonuç olarak, araştırmaya genel olarak bakıldığında; ortaokul matematik öğretmenlerinin, eğitsel matematik oyunlarının, matematik öğretim programdaki kazanımları gerçekleştirmede etkili olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca oyun sayesinde derse katılımın arttığını, zihinsel becerilerin arttığını, kalıcı öğrenmenin sağlandığını, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiğini ve dersin eğlenceli hale geldiğini düşündükleri görülmektedir.

Yukarıda çıkarılan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin matematik derslerinde eğitsel matematik oyunlardan yararlanmasının, matematik öğretiminde etkili ve gerekli olacağı ortadadır. Bunun yanında yukarıda da bahsedilen, olumsuzluklar ve sınırlılıkların önüne geçebilmek ve eğitsel matematik oyunlarının matematik öğretiminde kullanımının sıklığını ve etkililiğini artırmak için bazı önerilerde bulunmak mümkündür.

Öneriler

Bu çalışmada, matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarını kullanmanın akademik başarıya olumlu etkisi olacağı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle ortaokul matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarına başvurulması önerilir..

Eğitsel matematik oyunların olumlu yönlerinin yanında bazı olumsuz yönleri de olabilir. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için çözümlerin neler olabileceğinin belirlenmesine yönelik bakanlık düzeyinde kapsamlı araştırmalar yapıp her fırsatta öğretmenlerle paylaşılmalıdır.

Öğretmenlerinin çoğunun eğitsel matematik oyunları hakkında bilgi yetersizliklerini gidermeleri ve sınıf içi uygulamaları hakkında daha çeşitli örneklerle ulaşabilmeleri için MEB bünyesinde bir internet sitesi kurulup öğretmenlerin bilgi alış verişinde bulunmaları sağlanabilir.

Literatürde birçok araştırmada da vurgulandığı gibi (Güneş, 2010; Morali ve Uğurel, 2010; Usta ve diğerleri, 2016) öğretmen adaylarına, *Özel Öğretim Yöntemleri*, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarlama* gibi lisans derslerinde, eğitsel matematik oyunlarının matematik öğretimi üzerindeki etkisine değinilerek ortaokul matematik öğretim programındaki konulara yönelik olarak oyunların araştırılması, hazırlanması, yazılması ve uygulanması konuları üzerinde detaylı bir şekilde durulabilir.

Literatür incelemesinde ülkemizde matematik oyunları ile ilgili yapılan araştırmaların hemen hepsinin deneysel desenlerle yapıldığı görülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinin de kullanıldığı çalışmalara örnekler arttırılabilir.

Özellikle matematiğe karşı kaygı ve korku hisseden öğrencilerin sayısının fazla olduğu düşük seviyeli sınıflarda eğitsel matematik oyunlarına daha fazla yer vererek matematiği sevmeleri sağlanabilir. Unutulmamalıdır ki öğrenciler matematiği, başarısız oldukları için sevmiyor değildir; matematiği sevmedikleri için başarısızlardır.

Okullarda mümkünse eğitsel matematik oyunlarının daha etkili olarak işlenebileceği ve içerisinde oyunlarla ilgili çeşitli materyallerin bulunduğu zekâ oyunları sınıfları oluşturulabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu olarak oluşturulan EBA(Eğitim Bilişim Ağı)'da matematik dersine yönelik eğitsel matematik oyunları tasarlanarak öğretmenlerin rahatlıkla ulaşabilecekleri çevrimiçi ortamlar oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Altun, M. (2010). *Matematik öğretimi (eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için)*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Akhan, Ş. ve Bindak, R. (2017). Bazı kişisel değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkisi: bir regresyon modeli. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 5-17.
- Backlund, P. ve Hendrix, M. (2013). Educational games-are they worth the effort? A literature survey of the effectiveness of serious games. *Games and virtual worlds for serious applications (VS-GAMES)*, 2013 5th international conference içinde (ss. 1-8).
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi -1. ve 5. sınıflar*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bilgin, T. ve Acar, C. (2007). İlköğretim 2. kademede matematik konularının öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımını yaygınlaştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 115-130.
- Biriktir, A. (2008). Ortaokul 5. sınıf matematik dersi geometri konularının verilmesinde oyun yönteminin erişkiye etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R. ve Schellens, T. (2010). Students' perceptions about the use of video games in the classroom. *Computers and Education*, 54(4), 1145-1156.
- Bragg, L. (2007). Students' conflicting attitudes towards games as a vehicle for learning mathematics: A methodological dilemma. *Mathematics Education Research Journal*, 19(1), 29-44.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Çelik, S. (2013). İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1).
- Delice, A., Aydın, E. ve Kardeş, D. (2009). Öğretmen adayı gözüyle matematik ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8(16), 75-92.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (4. basım). [Instructional technology and material development]. Ankara, Turkey: PegemA Yayıncılık.
- Divjak, B. ve Tomić, D. (2011). The impact of game-based learning on the achievement of learning goals and motivation for learning mathematics-literature review. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 35(1), 15-30.
- Dönmez, N. (1992). *Oyun kitabı*. Esin Yayınevi, İstanbul.
- Erdem, A. R. ve Genç, G. (2014). Ortaokul beşinci sınıfta seçmeli "matematik uygulamaları" dersini seçen öğrencilerin derse ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 9-26.
- Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A. ve Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 287-311.
- Ergün, M. (1980). Oyun ve oyuncak üzerine. *Milli Eğitim-I*, 1, 102-119.
- Festus, A. B. ve Adeyeye, A. C. (2012). The development and use of mathematical games in schools. *National Mathematical Centre*. Sheda-Kwali, Abuja, Nigeria.
- Güneş, G. (2010). İlköğretim ikinci kademe matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Kars ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars
- Gürün, O. A. (1984). *Çocuğumuzu tanıyalım*. Ankara. İnkılâp Yayınevi.
- Hazar, M. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kılıç, M. (2007). İlköğretim 1. sınıf matematik dersinde oyunla öğretimde kullanılan ödüllerin matematik başarısına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kırbaş, Ş. ve Koparan Girgin, G. (2018). İlkokulda eğitsel oyunlar tekniğinin öğretimdeki yerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, 65, 521-538.
- Köroğlu, H. ve Yeşildere S. (2002, Eylül). İlköğretim 2. kademedede matematik konularının öğretiminde oyunlar ve senaryolar, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.
- Kutluca, T. ve Akin, M. (2013). Somut materyallerle matematik öğretimi: Dört kefeli cebir terazisi kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 4(1).
- Lee, Y. L. (2008). *Enhancement of fractions from playing a game*. University of Otago.
- Linehan, C., Kirman, B., Lawson, S. ve Chan, G. (2011, May). Practical, appropriate, empirically-validated guidelines for designing educational games. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* içinde (ss. 1979-1988). ACM.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Eğitsel oyunlar dersi öğretim programı*, 12. Sınıf, Ankara.
- Nesin, A. (2015). *Matematik ve oyun (popüler matematik kitapları)* İstanbul: Nesin Yayınevi.
- Özbey, Ç. (2004). *Çocuk sorunlarına yapıcı çözümler*. İstanbul: İnkılâp Yayınları
- Özgenç, N. (2010). *Oyun temelli matematik etkinlikleriyle yürütülen öğrenme ortamlarından yansımalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5).
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik ve fen dersine yönelik tutumları ve başarı arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Pesen, C. ve Odabaş, A. (2000). *Matematik öğretimi*. Mikro Yayınevi. Konya
- Randel, J. M. ve Morris, B. A. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A Review of Recent Research, *Simulation and Gaming*, 23(3).
- Sawyers, K. ve Rogers, S. (1994). *Helping your children develop through play*. Washington D.C.: NAEYC.
- Songur, A. (2006). *Harfli ifadeler ve denklemler konusunun oyun ve bulmacalarla öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Taşlı, F. (2003). *İlköğretimde İngilizce öğretiminde oyun tekniğinin erişkiye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Tural Sönmez, M. (2012). *6. Sınıf matematik derslerinde web üzerinden sunulan eğitsel matematik oyunlarının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erise ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uğurel, I. (2003). *Orta öğretimde oyunlar ve etkinlikler ile matematik öğretimine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uğurel, I. ve Morali, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98.
- Uğurel, I. ve Morali, S. (2010). Ortaöğretim Matematik Derslerinde Oyunların Kullanılabilirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 328-352.
- Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Usta, N., Işık, A. D., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G. ve Küçük, K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344.

- Xu, Y. (2010). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, 180(4), 489-498.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(2), 132-145.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yumuşak, Y. E. (2014). *Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Extended Abstract

Introduction

Mathematics is perceived as a difficult lesson for almost every student from primary school to university. One of the reasons of this fact is the fear and anxiety of students against mathematics course as revealed in many studies (Alkan, 2011; Bindak, 2005; Işık, Çiltaş & Bekdemir, 2008; Yüksel & Dursun, 2008). The individuals who start to study mathematics with such fears and worries naturally experience failure. On the other hand, if we want to raise successful individuals who are able to think in every field, we must give the necessary importance to mathematics education and remove it from abstraction. In order to eliminate the failures in mathematics learning, an understanding of education that uses modern education approaches and technology will contribute to the acquisition of qualified manpower by involving students into courses more (Alakoç, 2003; Olkun & Uçar, 2009). The traditional teaching methods and inadequacy of technological tools in schools make it difficult for students to understand their subjects (Günhan, 2006).

Changes have been made in our country's mathematics curriculum from time to time by the Ministry of National Education (eg, changes in 2005, 2013 and 2017). The major reason for this change is the inability to obtain the expected benefits from current curriculum (Duru & Korkmaz, 2010). The results of both national and international exams such as Program for International Student Assessment (PISA), Trends International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Student Success Determination Exam are not very satisfactory, which supports this situation (Arı, Savaş & Konca, 2010; Berberoğlu & Kalender, 2005; Duru & Korkmaz, 2010; Çelen, Çelik & Seferoğlu, 2011; Kılıç et al., 2014). It is thought that alternative methods are needed in mathematics teaching in order to change the direction of this negative trend.

The majority of secondary school years consist of the period of concrete operations. It is very difficult to understand abstract concepts in this period. In order to learn the concepts, the mathematics course should be concretized. Game is one of the activities that cover these concepts (Fırat, 2011). The child will be able to understand mathematics by concretizing the abstract concepts of mathematics through games. Studies on mathematics teaching with games have been increasing rapidly in recent years. According to Özgenç (2010), this is due to the fact that mathematics educators have seen that teaching with games is suitable for achieving the objectives of mathematics education. In this context, teaching with games is one of today's teaching methods. Researches show that teaching with games has positive effects on success, motivation and performance (Akin & Atıcı, 2015; Özgenç, 2010; Uğurel, 2003).

Because of the similarity of the nature of mathematics and game concepts, mathematics is thought to be one of the main courses where educational games can be used effectively (Lee, 2008; Çakmak, 2004). This is probably why some mathematicians see mathematics as a game. Umay (2002) emphasizes that games are mostly mathematics and mathematics is absolutely a game. The mathematics and game are in such an intense interaction that the concept of

“educational mathematics game (EMG)” has come into existence. “Educational mathematics game covers all of the activities that are prepared according to the characteristics of the subject, aiming to teach the desired mathematical learning outcomes, having certain rules, the students willingly participating, whether individually or as a group (Güneş, 2014, p. 308).

In this study, by taking the developmental characteristics and abilities of the students into consideration, educational mathematical games technique, as a teaching method and technique that the mathematics teachers should use in the lessons, was examined and the benefits and applicability of this method which is used to concretize abstract mathematics were investigated. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. Concerning educational mathematics games (EMG); what are the general views of mathematics teachers?
2. What are the views of mathematics teachers on the effects of EMGs on attention, attention, attitude, anxiety?
3. What are the views of mathematics teachers regarding classroom management in the use of EMGs?
4. What are the opinions of mathematics teachers about whether the use of games in mathematics courses will be beneficial regarding the curriculum, examination system and educational conditions in our country?

Method

Research model

The aim of this study is to examine the views of Secondary School Mathematics Teachers about the use of educational mathematics games (EMG) in mathematics teaching. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. Phenomenological study describes the common meaning of a few people's experiences of a phenomenon or concept (Creswell, 2013).

Study group

The sample of the study consists of 15 secondary school mathematics teachers with varying seniorities, 7 female and 8 male, who work in Osmaniye.

Data collection

In this study, a semi-structured interview form consisting of 11 open-ended questions, which was used for data collection, was developed by the researcher himself using similar studies in the literature. During the preparation of the interview form, a preliminary interview was conducted with 2 mathematics teachers working in a secondary school in Osmaniye province and the interview form was submitted to the expert opinion for content validity. Then the recordings were converted to written text and made ready for analysis.

Data analysis

The data were analyzed by content analysis. In content analysis, the main purpose is to reach the concepts and relationships that explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2008). Therefore, the answers were coded into categories after being recorded. Then, themes were created according to these categories and findings were interpreted under these themes.

Findings and Discussion

Based on the findings of the study, it was found that teachers thought that the use of games in mathematics lessons was necessary and useful. The reasons for their thinking in this way were stated as the combination of game and mathematics in a fun way and the active participation of the students.

According to the findings of the questions directed to reveal the teachers' knowledge about educational math games, teachers do not have sufficient knowledge about EMGs. It was seen that the mathematics teachers who participated in the study did not have knowledge about

educational math games. This result may indicate that teachers did not take a course on educational mathematics games during their undergraduate education or that they were not interested in EMGs.

According to the results obtained based on the findings of the teachers' opinions about whether there are negative aspects of teaching with games, all of the teachers stated that there may be negative aspects of teaching with games. Among these negativities are the fact that teaching with games takes a lot of time, inadequate school facilities, and examination system which hinders teaching with games. Some of the teachers suggested that the games could be played out of class hours and a game class could be created in order to overcome these problems.

According to the findings of another sub-problem which examines whether EMGs have an effect on reducing prejudices to mathematics, all teachers stated that there would be positive effect. It is true that there is a negative attitude towards mathematics course in Turkey (Akhan & Bindak, 2017; Peker & Mirasyedioğlu, 2003; Yenilmez & Özabacı, 2003). The teachers' opinions has shown that the use of EMGs in mathematics courses contributes to the positive change in the attitudes and interests of students who are irrelevant and anxious about mathematics. It is clear that breaking prejudices of students against mathematics will directly have a positive impact on mathematics course success. It is seen that the reason for this change in attitude and success is due to the educational mathematics games (Bragg, 2007; Çankaya & Karamete, 2008; Divjak & Tomić, 2011; Özyürek & Çavuş, 2016; Uğurel, 2003).

As a result, when the study is examined in general, it is seen that secondary school mathematics teachers think that educational mathematics games are effective in achieving the learning outcomes and that, through the games, participation in the lesson increases, mental skills grow up, permanent learning is provided, learning by living is achieved and the lesson becomes fun. In addition, necessary studies should be carried out in order to eliminate some of the negativities that exist in EMG courses.

Az Gören Öğrencilerin Okuma Hatalarının Hata Analizi ile İncelenmesi*

Examining of Reading Errors of Students with Low Vision by Miscue Analysis

Fatih Emrah DEMİR**, E. Rüya ÖZMEN***

Öz: Okuma hataları, okuyucunun dilin ipucu sistemleri ile metni anlamada kullandığı okuma stratejileri hakkında kapsamlı bilgiler sunar. Bu çalışmada az gören ve gören öğrencilerin okuma hatalarının hata analizi ile incelenmesi ve anlama sorularına verilen cevaplara yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya görme engelliler ilk ve ortaokullarına devam eden 9 az gören öğrenci ile gören öğrencilerin devam ettiği ilk ve ortaokullarda okuyan 9 gören öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okuma hatalarını değerlendirmek için hata analizi yapılmıştır. Hata analizi çerçevesinde, dilin ipucu sistemlerini oluşturan sözdizimi, anlam, kullanım ve harf-ses ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, az gören öğrencilerin sözdizimi, anlam, kullanım ve harf-ses ilişkisi alanlarında gören öğrencilerden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları tartışılmış ve ileri uygulamalar ile araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Az gören öğrenciler, okuma hataları, hata analizi

Abstract: Reading errors provide comprehensive information about the reading strategies that the reader uses to understand the text and language clue systems. The aim of this study is to examine the reading errors by using error analysis and determine reflection of reading comprehension in students with low vision and sighted. The study was attended by 9 sighted students attending primary and secondary schools with 9 low vision students attending primary and secondary schools for the visually impaired. Miscue analysis was conducted to evaluate students' reading errors. In the context of error analysis, the syntax, meaning, usage and letter-sound relationship of language hint systems were examined. The results of the study show that students with low vision differentiate from students who are sighted in terms of syntax, meaning, usage and letter-sound relationship. The results of the study were discussed and recommendations were made for advanced applications and research.

Keywords: Students with low vision, reading errors, miscue analysis

Giriş

Okuma becerisi, bireylerin bağımsız olarak yaşamalarında, eğitim-öğretimlerini sürdürmelerinde gerekli olan temel akademik becerilerdendir. Okuma becerisi, yetişkinlik evresinde yaşama uyum becerileri gibi bireyin yaşamını olumlu yönde etkilemekte ve kolaylaştırmaktadır (Karasu, 2011). Okuma becerisi, aynı zamanda okul döneminde gerçekleştirilen öğrenme yaşantılarına birincil, temel kaynak oluşturması açısından önemli bir beceridir (Güzel, 1998; Güzel-Özmen, 2013).

Okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir. Alan yazındaki okuma tanımları analiz edildiğine, okumanın farklı unsurları üzerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Araştırmacılar okumayı, çözümlenen bilgi birimleri arasında ilişki kurma ve yazılı sembollerin çözümlenmesi ile çözümlenen sembollerin anlamlandırılması süreci (Güzel, 1998); okuyucunun var olan ön bilgilerini kullandığı, yazar ve okuyucu arasında dinamik bir

* Bu makale 1. yazarın, 2. yazarın danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden türetilmiştir.

** Arş. Gör. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4964-087X, e-posta: fatihemrah.gef@gmail.com

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0000-1234-5678, e-posta: ruyaozmen@hotmail.com

etkileşime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda gerçekleştirilen anlam oluşturma süreci (Akyol, 2007); görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinsel ve bilişsel yapılandırma gibi beynin farklı yetilerinin birlikte kullanıldığı karmaşık bir süreç (Öz, 2006) olarak betimlemiştir.

Okuma becerisinin içerdiği bileşenler incelendiğinde, çok katmanlı ve aşamalı bir beceri olduğu karşımıza çıkmaktadır. Armbruster, Lehr ve Osborn (2001) okuma becerisinin, ses bilgisel farkındalık, okuma akıcılığı, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama unsurlarından oluştuğunu vurgulayarak; gerçekleştirilecek sistematik okuma müdahalelerinin okumanın bu unsurlarını temel alması gerektiğini belirtmiştir. Okumanın unsurları üzerine yapılacak sistematik müdahalelerin nihai amacı, öğrencinin okuduğu metinden anlam çıkarabileceği düzeye gelebilmesidir (Epçaçan, 2009).

Bireyin var olan görmesinin etkin bir şekilde kullanmasının, okuma ve yazma gibi görmeyle ilgili davranışlarını olumlu yönde etkileyeceğini ve var olan görme becerisini kullanımının geliştirilebileceğini vurgulayan davranışsal optometri, görme becerisini kullanmayla ilgili gerçekleştirilecek müdahalelere de öncülük etmektedir (Harris, 2007). Bu alanda çalışan araştırmacılardan Maples (2003) Amerika Birleşik Devletleri'nde ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği betimsel araştırmasında, etnik kökenin, sosyoekonomik düzeyin ve görme duyusundaki sınırlılıkların akademik başarı üzerindeki değişken etkilerini incelemiştir. Araştırmacı, etnik köken ve sosyoekonomik düzeyin akademik başarı üzerindeki etkisi anlamlı düzeyde olsa da; akademik başarı üzerindeki en büyük etkinin görme duyusundaki sınırlılıklardan kaynaklandığını bulmuştur. Araştırma, görme duyusuna ilişkin risk faktörlerini ortaya koyması, medikal ve eğitsel müdahalelerin gerekliliği ve önemini vurgulaması açısından değerlidir. Davranışsal optometri alanında yapılan araştırmalarda, görme duyusundaki sınırlılıkların akademik beceriler, özellikle de okuma becerisi üzerindeki etkisi henüz net olmamakla birlikte ortaya koyulmaktadır (Maples, 2003).

Az gören öğrencilerin akademik bilgiyi edinmelerindeki başat kaynaklardan birisi olan okuma becerisi, az gören bireylerin bağımsız bir şekilde yaşamaları ve yetişkinlik dönemlerinde meslek yaşantılarını sürdürmeleri için de kazanmaları gereken en kritik becerilerden birisi olarak öne çıkmaktadır. Serino (2007) görme engelli öğrencilerin eğitiminde gören akanlarınınkinde olduğu gibi okuma becerisinin öğrenme için temel bir beceri olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı, görme engelliler öğretmenlerinin birincil sorumluluklarının arasında görme engelli öğrencilerine okuma becerilerinin öğretimi olduğunu bildirmiştir. Az gören öğrencilerin, görme engelli şemsiye terimi altında yer aldığı dikkate alındığında, okuma becerisinin önemi, az gören öğrenciler için de açıkça vurgulanabilir.

Az gören öğrenciler, eğitsel gereksinimleri açısından total görme engellilerden (hiç görmeyen öğrenciler) bir dizi farklılık göstermektedir. Az gören öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini en üst düzeyde karşılanabilmesi için gözlük, büyüteç gibi materyallerin kullanılması ve büyük puntolu yazı, uygun ışıklandırma, renk kontrastı gibi materyal ve çevre uyarlamalarının yapılması gerekmektedir (Tuncer, 2003). Gerçekleştirilen bazı araştırmalarda az gören öğrencilerin gören akranlarına göre daha düşük okuma performansına sahip olduğuna yönelik kanıtlar sunulmaktadır (Corley ve Pring, 1993a, 1993b; Fellenius, 1999). Alan yazında az gören öğrencilerin okuma becerilerinin sınırlılığını ortaya koyan bulgular ağırlıklı olmakla beraber, bazı araştırmalarda az gören öğrencilerin akranlarıyla aynı hatta daha iyi düzeyde okuma performansları sergilediklerine dair veriler de bulunmaktadır (van Bon, Adriaanses, Gompel ve Kouwenberg, 2000).

Az gören öğrencilerin okuma performansları ile ilgili çalışmalarda az gören öğrencilerin okuma hatalarının gören akranlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Douglas, Grimley, Hill, Long ve Tobin, 2002; Douglas, Grimley, McLinden ve Watson, 2004). Labov ve Baker (2010) okuma hatalarını metindeki sözcükleri olduğundan farklı ve yanlış bir şekilde, metin yazarının vermeyi amaçladığı anlama uygun olmayan bir sesletimle okumak şeklinde betimlemiştir. Okuma hatalarının öğretmenlere, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve çözümlemedeki problemlerine yönelik bilgilendirici rolü bulunmaktadır (Goodman, 1969; McKenna ve Picard, 2006). Bu nedenle okuma hataları, öğretmenlerin uygun müdahaleleri

düzenlemesi açısından önemli bir kaynak sunmaktadır. Okuma hataları ile okuyucuların düşünce ve dilin ipucu sistemlerini (anlam bilim, söz dizimi, kullanımbilim ve harf-ses ilişkisi) kullanmalarına (Davenport, 2002) ve anlama süreçlerine yönelik kapsamlı bilgiler edinilebilmektedir. Karasu (2011), gerçekleştirdiği alan yazın taraması ile okuma hatalarının öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin göstergeleri ve okuma becerileri hakkında bilgi veren ipuçları olduğunu ve bu hataların tek başına hata olarak değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda az görenlerin okuma hatalarının nispeten daha fazla olduğu yönündeki bulguların Türk dili çerçevesinde incelenmesi ve bu konuda az gören öğrencilerin okuma hatalarına hata analizi çerçevesinde yaklaşılması, oluşturulacak eğitsel müdahalelere bilimsel temel oluşturması açısından değerlidir. Bu araştırmada az gören ve gören öğrencilerin okuma hatalarının hata analizi ile incelenmesi ve anlama sorularına verilen cevaplara yansımalarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada, az gören öğrenciler ile gören öğrencilerin öykü türü metinlerde okuma hatalarının incelenmesi amacıyla nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Yıldırım (1999) nitel araştırmaların, belirli bir problemin sistematik ve mantıklı bir şekilde yanıtlanmasını temel alan bir model olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden tanımlayıcı araştırma modelinden faydalanılmıştır (Yıldırım, 1999).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt (kriter) örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt (kriter) örneklem yöntemi, belirli ölçütleri sağlayan durumları belirleyerek araştırma sürecine katmayı temel alır (Baltacı, 2018). Bu araştırmada da katılımcıların belirlenme sürecinde bazı önkoşullar bulunmaktadır.

Araştırmaya görme engelliler ilk ve ortaokullarına devam eden 3, 4 ve 5. sınıf düzeyinin her birinden üç olmak üzere dokuz az gören öğrenci ile gören öğrencilerin devam ettiği ilk ve ortaokullarda okuyan 3, 4 ve 5. sınıf düzeyinin her birinden üçer olmak üzere dokuz gören öğrenci katılmıştır.

Az gören öğrencilerin seçim sürecinde bazı önkoşullar belirlenmiştir. Bu ön koşullar: a) okuma yazma sürecinde gören yazı (basılı Türk alfabesi) kullanmaları, b) az görme dışında bir ek yetersizliklerinin bulunmaması ve c) çözümleme becerisine sahip olmalarıdır. Gören çocuklar için de bazı önkoşullar belirlenmiştir. Bu ön koşullar: a) herhangi bir yetersizliğe sahip olmamaları ve b) çözümleme becerisine sahip olmalarıdır.

Yukarıdaki ön koşullara sahip olan az gören öğrenciler dört farklı görme engelliler ilk ve ortaokulundan; gören öğrenciler ise beş farklı ilk ve ortaokuldan seçilmiştir. Seçilen öğrencilerle uygulama yapabilmek amacıyla öğrencilerin devam ettikleri okullardan ve aileden izin alınmıştır.

Çalışmaya az gören altı erkek üç kız öğrenci katılmıştır. Az gören öğrencilerden 3. sınıfa devam edenlerin ikisi erkek biri kız; 4. sınıfa devam edenlerin üçü erkek ve 5. sınıfa devam edenlerin biri erkek ikisi kızdır. Az gören öğrencilerin üçü görme cihazı kullanmaktadır. Bu öğrencilerden biri optik gözlük, ikisi el büyüteci kullanmaktadır. Diğer öğrencilerin herhangi bir cihaz kullanmadığı bilgisi öğretmenlerden alınmıştır. Görme cihazı kullanan öğrencilere, cihazlarını değerlendirme sürecinde kullanmalarına izin verilmiştir.

Araştırmaya katılan az gören öğrenciler 16, 18, 20 ve 24 puntoluk yazıları okumaktadır. Az gören öğrencilerden yedisi yalnızca gören yazı ile okuma yazma çalışmalarını yürütmekte, iki öğrencinin ise birincil okuma aracı gören yazı ve ikincil okuma aracı kabartma yazıdır.

Gören öğrencilerin altısı kız üçü erkektir. Gören öğrencilerden 3. sınıfa devam edenlerin ikisi erkek biri kız; 4. sınıfa devam edenlerin biri erkek ikisi kız ve 5. sınıfa devam edenlerin ikisi kız biri erkektir. Gören öğrencilerin okuma materyallerinin hazırlanmasında bulundukları sınıf düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitapları temel alınmıştır.

Veri toplama araçları

Katılımcılara yönelik bilgi formları

Bu araştırma kapsamında yer alan az gören ve gören öğrencilere yönelik bilgilerin edinilebilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından iki bilgi formu geliştirilmiştir. Bu formlar öğretmenlerin doldurması için geliştirilen “Az Gören Öğrenci Bilgi Formu” ve “Gören Öğrenci Bilgi Formu”dur. Bu formlarda öğrencilerin demografik bilgilerinin yanı sıra okuma becerilerine yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca, Az Gören Öğrenci Bilgi Formu’nda, az gören öğrencilerin görme durumları (kullandığı herhangi bir görme aracının olup olmadığı, görme yetersizliğinin türü, görme yetersizliğinin okumaya etkisi) ile ilgili sorular da bulunmaktadır.

Okuma hatalarının değerlendirilmesinde kullanılan veri toplama araçları

Bu çalışmada Karasu (2011) tarafından geliştirilen Formel Olmayan Okuma Envanteri’nde (FOOE) yer alan 3, 4 ve 5. sınıf düzeyleri için yazılmış öykülerin A formlarından, hata analizi formlarından ve soru cevap formlarından yararlanılmıştır. Karasu (2011), FOOE kapsamında geliştirdiği öykülere ve değerlendirme araçlarına ilişkin geçerlik güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir.

Öyküler:FOOE kapsamında hazırlanan öyküler her sınıf düzeyinde, birbirinin eş değeri olarak nitelendirilebilen lakin farklı öykülerden oluşan A ve B formları şeklinde düzenlenmiştir. Bu çalışmada, FOOE’nin 3, 4 ve 5. sınıf düzeyi için hazırlanmış A formu öykülerinden faydalanılmıştır. FOOE kapsamında öyküler okunabilirlik düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öykülerin okunabilirlik düzeylerini ortaya koymak için öykülerde bulunan cümlelerin, diğer bir deyişle T-birimlerin ortalama uzunluğu ile yan cümlecik endeksi hesaplanmıştır. Metinlerin zorluk düzeyini ortaya koymada faydalanan bir diğer analiz, sözcük farklılık puanının analiz edilmesidir. Sözcük farklılık puanının hesaplanabilmesi için öyküde bulunan farklı sözcükler belirlenmiştir. FOOE’de yer alan öykülerde kurulum (yer, zaman, karakterler), problem, içsel tepki, plan, girişim, girişim sonucu ve sonuç kısımları yer almaktadır. Öykülerin içerik geçerliği belirlenmiş, bu öykü konularının a) öğrencilerin bilgi, yaş ve sınıf düzeylerine uygunluğu, b) öykü bölümlerinin tamlığı, c) öykü konularının ve düzeylerinin denkliği, d) öykülerde kullanılan cümle yapıları ve sözcük çeşitleri, e) öykülerin okunabilirlik düzeyleri, f) soru çeşitleri ve g) sorulara cevap verme formları ile ilgili iki uzmandan görüş alınmıştır (Karasu, 2011; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013). Tablo 1’de FOOE’de yer alan öyküler ile ilgili özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 1.

FOOE’ndeki 3, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki A formundaki öykülerin okunabilirlik düzeyleri (Karasu, 2011).

Düzye	Form	Öykünün Başlığı	Sözcük Sayısı	T- Birim Sayısı	T Birimlerin Ortalama uzunluğu	Cümlecik Sayısı	Yan Cümlecik İndeksi	Farklı Sözcük Sayısı	Sözcük Farklılık Puanı
3. sınıf	A	Ömer ve Güvercin	174	26	6.69	53	2.03	118	6.32
4. sınıf	A	İpek Ormanda	235	32	7.34	71	2.21	168	7.75
5. sınıf	A	Sel	287	36	7.97	92	2.55	209	8.72

Öğrencilerin okuma hataları ile anlama arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için okutulan öykülere göre anlama soruları sorulmuştur. Tablo 2’de öykülerdeki soru sayı ve türlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.
Öykülerdeki Soru Sayı ve Türleri (Karasu, 2011)

Sınıf düzeyi	Soru türleri			Toplam
	Metinsel açık	Metinsel kapalı	Bilgi-Deneyim	
3. sınıf	4	4	2	10
4. sınıf	4	4	2	10
5. sınıf	4	4	2	10

Öykülerin yazı tipi ve satır aralığı az gören öğrencilere göre hazırlanmıştır. Çakmak, Karakoç, Şafak ve Kan'ın (2014) az görenler için ortaya koydukları şekilsel uyarlamalar incelenerek, öykülerin şekilsel özelliklerinde bu uyarlamalar temel alınarak uyarlamalar yapılmıştır. Çakmak ve diğerleri az gören öğrencilerin metinlerinin, Comic Sans ya da Century Gothic yazı tipinde, geniş karakter aralığı ve çift satır aralığı kullanılarak yazılmasını önermişlerdir. Bu bağlamda araştırmada kullanılan öyküler Comic Sans karakteri ile krem rengi kâğıt üzerine siyah baskı şeklinde tasarlanmıştır. Bunun nedeni hem parlamayı önlemek hem de uygun renk kontrastını sağlamaktır. Punto büyüklüklerine ve satır aralığına veri toplama sürecinde öğrencinin görme durumuna göre karar verilmiştir.

Gören öğrencilerin okuyacakları öykülerin düzenlenmesi amacı ile MEB ve diğer yayınevleri tarafından basılan 3, 4 ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Punto büyüklüğü, 3. Sınıf öğrencileri için 14, 4 ve 5. Sınıf öğrencileri için 12 olarak belirlenmiştir. Satır aralığı 1,5 olarak düzenlenmiştir. Yazı tipi olarak az gören öğrencilerin öykülerinin yazımında da yararlanılan Comic Sans seçilmiştir.

Hata Analizi (Miscue Analysis) Formları: Bu araştırmada, öğrencinin öyküleri sesli okuma sürecinde sergilediği okuma hatalarına yönelik olarak cümlelerin dilin ipucu sistemleri; i) sözdizimi kabul edilebilirliği, ii) anlam kabul edilebilirliği, iii) yazarın iletmek istediği anlamın değişmesi ve iv) metinde yazan sözcükle öğrencinin yaptığı okuma hatası arasındaki harf-ses benzerliği incelenmiştir. Karasu'nun (2011) desenlediği hata analizi formu öğrencilerin hatalarını hata analizi yöntemi ile analiz etme amacı ile kullanılmıştır.

Soru Cevap Formları: Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplar soru cevap formu kullanılarak kayıt edilmiştir. Soru-cevap formu ilgili sınıf düzeyi ve öykü formuna yönelik soruların ve cevaplama alanlarının yer aldığı araştırmacının kullanımı için hazırlanmış bir kayıt formudur (Karasu, 2011; Karasu; Girgin ve Uzuner, 2013).

Değerlendirmeciler arası güvenilirlik

Bu araştırma kapsamında elde edilen verilere yönelik değerlendirmeciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Değerlendirmeciler arası güvenilirlik verilerinin hesaplanabilmesi için temel eğitim bölümünde görev yapan ve sınıf eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden bir değerlendirmeci belirlenmiştir. Değerlendirmeci, okuma becerileri ile ilgili lisans ve lisansüstü eğitiminde ders almıştır. Araştırmacı, değerlendirmeciye, çalışma grubundan olmayan bir öğrencinin verileri ile okuma hataları, okuma hata türlerinin belirlenmesi ve okuduğunu anlama sorularının puanlanması alanlarında eğitim vermiştir. Eğitim sürecinde araştırmacı öncelikle değerlendirmeciye model olmuş; daha sonra değerlendirmeciyle birlikte analizler gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeciler arası güvenilirlik verilerinin hesaplanması öncesinde araştırmacı ve değerlendirmeci arasındaki uyum yüzdesi yine çalışma grubuna dâhil edilmeyen öğrencilerin verileri üzerinden hesaplanmıştır. Üç oturum üst üste %80 ve üzeri ölçümlendiğinde, araştırmacı seçkisiz bir şekilde az gören ve gören öğrencilerin %30'unun (3 az gören ve 3 gören öğrenci) ses kayıtlarını ve değerlendirme formlarını değerlendirmeciye vermiş ve değerlendirmesini istemiştir. Gözlemci, değerlendirmelerini tamamladıktan sonra veriler arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyum yüzdeleri sözdizimi kabul edilebilirliğinde %87,3 (%82,7-91,3); anlam kabul edilebilirliğinde %85,5 (%80,3-%88,9); yazarın iletmek

istediği anlamın değişmesi alanında %89,1 (%83,6-%93,4); harf ses benzerliklerinde %91,2 (%86,2-%95,3); okuduğunu anlamada %87,6 (%83,4-%92,9) olarak hesaplanmıştır.

Verilerin toplanması

Öğrencilerle yapılan değerlendirmeler içinde masa ve iki sandalye bulunan odalarda birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamadan önce az gören öğrenciler için mekânsal ve görme durumlarına göre öykü yazılarında uyarlamalar yapılmıştır.

İlk olarak az gören öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda öğrenci tercihleri ve öğretmen görüşleri de dikkate alınarak sandalye ve masanın oda içerisindeki konumu, ışıklandırma durumu (oda lambası, gün ışığı veya masa lambası) ile ilgili mekânsal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciye okutulacak öykünün punto büyüklüklerinin belirlenmesi için, 1,5 satır aralığında yazılmış 16, 18, 20, 24 punto büyüklüğünde ders kitaplarından alınmış öykü bölümleri hazırlanmıştır. Her sınıf düzeyinde, her punto büyüklüğü için farklı öykülerden yararlanılarak, tekrarlı okumanın etkisi ortadan kaldırılarak, uygun punto büyüklüğünün belirlenmesinin güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bir sayfayı geçmeyen öykünün bütünlüğünü bozmayacak şekilde bir öykü bölümü yazılmıştır. Araştırmacı her punto düzeyinde öğrencilere öyküleri okutmuş ve tüm metinlerin okunması tamamlanınca, öğrencilerin okuma süresince görme davranışlarını, metnin yazılı olduğu kâğıtla öğrencinin etkileşimini (örneğin, kâğıdı göze çok fazla yaklaştırma ve göz ile kâğıt arasında mesafenin kalmaması), öğrencinin okuma akıcılığını ve öğrencinin genel zorlanım durumunu bütüncül (holistic approach) bir şekilde irdeleyerek uygun punto büyüklüğüne karar vermiştir. Az gören öğrencinin uygun punto büyüklüğünü belirlendikten sonra, öğrenci için uygun olan satır aralığının belirlenme sürecine başlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere, okuyabildikleri uygun punto büyüklüğünde yazılmış, 1,5 ve 2 satır aralığında yazılmış öykü parçaları sırayla okutularak, punto büyüklüğünde olduğu gibi uygun satır aralığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlere uygulanan bilgi formlarında, öğrencinin okumasına yönelik belirtilen diğer uyarlamalar da araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Az gören öğrenciler, görme aracı kullanıyorlarsa, araştırmacı tarafından uygulama sürecinde de kullanmalarına izin verilmiştir.

Değerlendirme süreci birinci araştırmacı tarafından her bir öğrenci için tek oturumda ve birebir gerçekleştirilmiştir. FOOE’nde yer alan ilgili sınıf düzeyine ait A formu öykü hem öğrencinin hem de araştırmacının önünde yer almıştır. Araştırmacı, öğrencilere okumalarının ses kaydının alınacağını söylemiş ve isterlerse ses kayıt cihazını inceleyebileceklerini söylemiştir. Sonra, araştırmacı yönergesini “Önündeki öyküyü en güzel okumanla sesli olarak oku” diyerek vermiştir. Öğrenci okurken, araştırmacı okuma hatalarını kendi önündeki öykü üzerinden işaretlemiştir. Öğrenci sesli okumasını bitirince araştırmacı “Şimdi bir kere de önündeki öyküyü içinden oku okumandan sonra sana okuduğu anlam soruları soracağım” diyerek yönergesini vermiştir. Öğrenci içinden okumasını da bitirince araştırmacı okuduğunu anlama sorularını sözel olarak sorup öğrencilerin verdikleri cevapları önündeki forma kaydetmiştir.

Hata analizi

Hata analizi, okuyucuların sesli okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarını analiz ederek yazılı materyali bilişsel olarak nasıl işlemlediklerini belirleyebilmek için faydalanan bir analiz yöntemidir (Wixson, 1979). Hata analizinde, dilin ipucu sistemleri analiz edilerek okuyucunun hataları ile ilgili derinlemesine bilgi edinilir. Dilin ipucu sistemlerinin analizi kapsamında *söz dizimi kabul edilebilirliği yüzdesi*, *anlam kabul edilebilirliği yüzdesi*, *yazarın iletmek istediği düşüncenin değişme yüzdesi* ve *harf ses benzerliği yüzdesi* hesaplanmıştır (bkz. Karasu, 2011).

Söz dizimi kabul edilebilirliğinin analizi kapsamında, öğrencinin gerçekleştirdiği okuma hatasının Türk dilinin söz dizimi özelliklerini bozup bozmadığı değerlendirilmiştir. Öğrencinin yaptığı bir okuma hatası cümlelerin Türk dilinin sözdizimi özelliklerini bozmuyorsa “evet”, bozuyorsa “hayır” şeklinde kodlanmıştır. Anlam kabul edilebilirliğinin analizinde sergilenen bir okuma hatasının cümlelerin anlamını değiştirip değiştirmediği analiz edilir. Hata cümlelerin

anlamını değiştirmiyorsa “Evet”, değiştiriyorsa “Hayır” olarak kodlanmıştır. Yazarın iletmek istediği mesajı iletilmesinin değerlendirilmesinde cümlelerin anlamı ile yazarın iletmek istediği anlamın uyuşup uyuşmadığı analiz edilir. Anlam bakımından değişmiş cümle sayısını hesaplayabilmek için okuma hatası cümleyi anlam bakımından değiştiriyorsa “Evet”, değiştirmiyorsa “Hayır” olarak kodlanır. Harf-ses benzerliğinin analizinde, söz dizimi ve anlam kabul edilebilirliği “Hayır” olarak kodlanan hatalar incelemeye alınmaz; “Evet” olarak kodlanan hatalar harf ses benzerliği açısından incelenir. Hatalı olarak okunan sözcükteki harflerden bir ya da ikisi hatalı okunduysa benzerlik yüksek, iki-üç harf farklı ise orta, benzerlik bulunmuyorsa “yok” olarak kodlanmıştır (bkz. Davenport, 2002; Karasu 2011).

Aşağıda dilin ipucu sistemlerinin yüzde hesaplama formüllerine yer verilmiştir.

Söz dizimi kabul edilebilirliği yüzdesi: Sözdizimi Doğru Kabul Edilen Cümle Sayısı / Toplam Cümle Sayısı x 100 formülüyle; Anlam Kabul Edilebilirliği Yüzdesi: Anlamı Doğru Kabul Edilen Cümle Sayısı / Toplam Cümle Sayısı x 100 formülüyle; Yazarın İletmek İsteddiği Düşüncenin Değişme Yüzdesi: Anlam Bakımından Değişmiş Cümle Sayısı / Toplam Cümle Sayısı x 100 formülüyle; Yüksek Harf Ses Benzerlikleri Yüzdesi: Yüksek Harf Ses Benzerliği/Toplam Harf Ses Benzerliği x 100; Orta Harf Ses Benzerliği Yüzdesi: Orta Harf Ses Benzerliği/Toplam Harf Ses Benzerliği x 100 formülleri ile hesaplanmıştır.

Okuduğunu anlama sorularına verilen cevapların analizi

Okuduğunu anlama soruları her sınıf düzeyinde 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Her sınıf düzeyi için sorulan 10 sorunun her biri 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevapların değerlendirilmesinde, metinsel açık sorular öğrencinin verdiği cevabın metindeki ile bire bir aynı olması ya da anlamlarının aynı olması durumunda tam puanla puanlanmıştır. Öğrenci cevabın yarısını vermiş ya da cevabın yarısı doğru yarısı yanlış ise tam puanın yarısı verilmiştir. Cevabın ağırlıklı bir kısmı yanlış ve metindeki bilgiye yönelik yalnız bir kelime içermekteseyse, bu cevaplara 2 puan verilmiştir. Metinsel açık soruların puanlamasında, doğru cevap dört veya daha fazla olay ya da bilgiden oluşuyor ise öğrencinin hepsini ya da bir eksikliğini belirtmesi tam puan; yarısını söylemesi verilecek puan değerinin yarısı ve yalnız birini belirtmesi 2 puanla değerlendirilmiştir. Öğrencinin cevabı, doğru cevabın hiçbir unsurunu içermiyorsa 0 puanla değerlendirilmiştir (Karasu, 2011).

Metinsel kapalı soruların (cevabı metnin içinde olan, lakin doğrudan bulunmayan soru tipleri) tek tip bir cevabı bulunmayabilmektedir. Bu nedenle, öğrenci, metindeki bilgi birimlerini içerecek şekilde cevap veriyse tam puan; doğrudan ve açık bir şekilde belirtmediyse tam puan değerinin yarısı verilmiştir. Sorulan soruya verilen cevap, metinle ilgili olmakla birlikte, soru ile ilişkili değilse, 0 puan verilmiştir (Karasu, 2011).

Bilgi ve deneyim sorularına verilen cevaplar değerlendirilirken, öğrenci metindeki olay ya da bilgi ile kendi birikimlerini birleştirip cevap veriyorsa tam puan verilmiştir. Cevap metinle ilişkiyi içermiyorsa 0 puan verilmiştir. Anlamı değiştirmeyen hatalarda puan azaltılması yapılmamıştır. Verilerin analizinde nitel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Nitel analiz ile öğrencilerin dilin ipucu sistemlerinden aldıkları yüzde değerleri ve okuduğunu anlama düzeyleri eş güdümlü şekilde analiz edilmiştir.

Bulgular

Tablo 3’te gören öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini kullanma yüzdeleri sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde gören öğrencilerin okuduğunu anlama puan düzeylerinin 60-95 aralığında olduğu görülmektedir. Gören öğrencilerin okuduğunu anlama puanları incelendiğinde Tablo 3’e göre 80-100 puan aralığında 5 öğrenci bulunmaktadır. Gören öğrencilerin söz dizimi kabul edilebilirliği %85-%100; anlam kabul edilebilirliği %81-%100; anlamı değiştiren hata yüzdesi %0-%8 arasındadır. Gören öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarındaki harf ses benzerliklerinin %71 ile %100 aralığında yüksek; %0 ile %20 aralığında orta düzeydedir. Gören öğrencilerin okuma hatalarının %0 ile %9 aralığında harf ses benzerliği bulunmamaktadır.

Tablo 3’de görüldüğü gibi 7 ve 9. öğrencilerin söz dizimi kabul edilebilirliği ve anlam kabul edilebilirliği %100 olup, anlamı değiştiren hata yapmamışlardır. 9. öğrencinin harf ses

benzerliği %97 oranında yüksek, %3 oranında orta düzeydedir. 7. öğrencinin ise harf ses benzerliği %100 oranında yüksek bulunmuştur. 8. öğrenci incelendiğinde ise, bu öğrencinin herhangi bir hata yapmadığı bulunmuştur. Dolayısı ile bu öğrenci için bir hata analizi süreci gerçekleştirilmemiştir. 7, 8 ve 9 numaralı öğrencilerin okuma hatalarındaki performansları öğrencilerin okuduğunu anlamalarına yansımış bu öğrenciler sorulara doğru cevap verme oranı en yüksek üç öğrenci olmuşlardır. 3. öğrencinin bulguları 7, 8 ve 9. öğrenciye benzemekle beraber bu öğrencinin anlamı değiştiren hata yüzdesi %4 olarak bulunmuştur. Okuduğunu anlama puanı ise 7, 8 ve 9. öğrencilere göre daha düşük bir değer olan 70 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, gören katılımcılardan okuma hatalarının söz dizimi ve anlam kabul edilebilirliği en düşük olan öğrenciler 1 ve 2. öğrencilerdir. Bu öğrencilerin harf ses benzerlikleri de diğer gören öğrencilere göre en düşük düzeyde olduğu belirtilebilir. Bu öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının 60 ve 62 olduğu görülmektedir. Bu okuduğunu anlama puanları gören öğrencilerin bulunduğu çalışma grubunun en düşük iki okuduğunu anlama puanıdır. Dolayısıyla okuma hataları öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına yansımıştır.

Tablo 3.
Gören Öğrencilerin Dilin İpucu Sistemlerini Kullanma Yüzdeleri ve Sorulara Cevap Verme Puanları

Öğrenci no	Söz dizimi kabul edilebilir cümle sayısı /toplam cümle sayısı	Söz Dizimi kabul edilebilirliği	Anlamı doğru kabul edilen cümle sayısı/	Anlam kabul edilebilirliği	Anlam bakımından değişmiş cümle sayısı/Toplam Cümle Sayısı	Anlamı değiştiren hata	Harf Ses Benzerliği			Sorulara cevap verme puanı
							Yüksek	Orta	Yok	
1	22/26	85	21/26	81	2/26	8	71	20	9	60
2	28/32	88	28/32	84	1/32	3	82	15	3	62
3	26/26	100	26/26	100	1/26	4	100	0	0	70
4	24/26	92	24/26	92	1/26	4	88	10	2	75
5	33/36	92	31/36	87	1/36	3	90	10	0	85
6	30/32	94	29/32	91	1/32	3	95	5	0	85
7	32/32	100	32/32	100	0/32	0	100	0	0	88
8	-	Hata yok	-	Hata yok	-	Hata yok	Hata yok	Hata yok	Hata yok	92
9	36/36	100	36/36	100	0/36	0	97	3	0	95

Tablo 4’de az gören öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini kullanma yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 4.
Az Gören Öğrencilerin Dilin İpucu Sistemlerini Kullanma Yüzdeleri

Öğrenci no	Söz kabul edilebilirliği	Dizimi	Söz dizimi kabul edilebilir cümle sayısı /toplam cümle sayısı	Anlam kabul edilebilirliği	Anlamı doğru kabul edilen cümle sayısı/	Anlamı değiştiren hata	Anlam bakımından değişmiş cümle sayısı/Toplam Cümle Sayısı	Harf Ses Benzerliği	Okuduğunu anlama puanı
								Yüksek Orta Yok	
10	53		19/36	50	18/36	22	8/36	52 20 28	57
11	81		29/36	78	28/36	17	6/36	64 30 6	62
12	73		19/26	50	13/26	35	9/26	47 30 23	65
13	100		26/26	100	26/26	8	2/26	89 9 2	70
14	85		22/26	85	22/26	19	5/26	72 15 13	77
15	91		29/32	72	23/32	13	4/32	84 6 10	85
16	88		28/32	88	28/32	0	0/32	100 0 0	85
17	100		36/36	100	36/36	0	0/36	97 3 0	90
18	97		31/32	94	30/32	3	1/32	100 0 0	92

Tablo 4 incelendiğinde az gören öğrencilerin okuduğunu anlama puan düzeylerinin 57-92 aralığında olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler arasında okuduğunu anlama puanı 80-100 puan aralığında olan dört öğrenci bulunmaktadır. Az gören öğrencilerin söz dizimi kabul edilebilirliği %53-%100 arasında anlam kabul edilebilirliği %50-%100 arasında değişmektedir. Az gören öğrencilerin anlamı değiştiren hata yüzdesi %0-%35 ranjındadır. Az gören öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarındaki harf ses benzerliklerinin %47-%100'ü yüksek; %0-%30'u orta düzeydedir. Az gören öğrencilerin okuma hatalarının %0-%28'inde ise harf ses benzerliği yoktur.

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcılar arasında okuma hatası olmayan az gören öğrenci bulunmamaktadır. 17 ve 18. öğrenciler incelendiğinde sırasıyla, söz dizimi kabul edilebilirliği %100 ve %97, anlam kabul edilebilirlikleri %100 ve %94 olarak bulunmuştur. Bu öğrencilerin harf-ses benzerlikleri %97 ve %100 oranında yüksektir. En yüksek anlama puanlarına da bu öğrenciler sahiptir.

En düşük okuduğunu anlama puanını alan 10. öğrenci incelendiğinde; bu öğrencinin söz dizimi kabul edilebilirliği ve anlam kabul edilebilirliği puanlarının sırasıyla %53 ve %50 bulunduğu görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde, bu değerlerin az gören öğrenci grubu içerisindeki en düşük puanlar olduğu belirtilebilir. Bu öğrencinin anlama puanı da öğrenciler arasında en düşüktür.

13. öğrenci incelendiğinde, bu öğrencinin söz dizimi kabul edilebilirliğinin ve anlam kabul edilebilirliği yüzdesinin % 100 olduğu görülmektedir. 13. ile 17. öğrenci arasındaki fark 17. öğrencinin lehine anlamı değiştiren hata yüzdesi ile harf ses benzerliğidir. 13. öğrenci aynı söz dizimi kabul edilebilirliği ve anlam kabul edilebilirliği oranına sahip olan 17. öğrenciden okuduğunu anlamada daha düşük puan almıştır.

Sonuç olarak söz dizimi ve anlam kabul edilebilirliği bakımından az gören öğrenciler arasından gören öğrencilere göre daha düşük yüzdelikte puan alanlar bulunmaktadır. Aynı durum anlamı değiştiren hata yüzdesi, harf ses benzerliği ve okuduğunu anlama puanları için de gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, az gören ve gören öğrencilerin okuma hataları hata analizi yöntemi ile analiz edilmesi ve okuduğunu anlama becerisine yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, az gören öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini kullanmada gören öğrencilere göre daha sınırlı becerilere sahip oldukları belirtilebilir. Söz dizimi kabul edilebilirliği, anlam kabul edilebilirliği ve anlamı değiştiren hatalarla ilgili bulgular incelendiğinde az gören öğrencilerin okuma hatalarının söz dizimi kabul edilebilirliğinin, anlam kabul edilebilirliği yüzdelерinin daha düşük; anlamı değiştiren hata yüzdelерinin ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Harf ses benzerliklerinde ise az gören öğrencilerin harf ses benzerliklerinin daha düşük oldukları bulunurken, gören öğrencilerin harf ses benzerliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla beraber, az gören öğrencilerin bazılarının, gören öğrencilere benzer hatta gören öğrencilerden daha iyi dilin ipucu sistemlerini kullanabildikleri görülmektedir. Bu durum az gören öğrencilerin heterojenliğiyle açıklanabilir. Marmion (2012) bu heterojenliğe vurgu yaparak, az gören öğrencilerin görsel performanslarından ve bireysel etmenlerinden dolayı farklı görsel işlevde bulunduklarını belirtmiştir.

Az gören öğrencilerde dilin ipucu sistemlerini kullanmada kabartma yazı ile beraber gören yazıyı kullanan öğrencilerin performanslarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (10 ve 12 numaralı öğrenciler). Bu durum, hem gören yazı hem de kabartma kullanan öğrencilerin yalnızca gören yazı kullanan akranlarına göre gören yazıya daha az vakit ayırmalarından kaynaklanabilir.

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre okuma hataları incelendiğinde 5. sınıfta okuyan gören öğrencilerin (17 ve 18. öğrenciler) ağırlıklı olarak dilin ipucu sistemlerini kullanmada daha yetkin olduğu görülürken; az gören öğrenci grubunda dilin ipucu sistemlerini kullanmada güçlük yaşayan öğrencilerin (1 ve 2. öğrenciler) ağırlıklı olarak 5. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum Matthew etkisi (Matthew effect) ile açıklanabilir. Matthew etkisi

sosyolojide, zamanla zenginin daha zengin fakirin daha fakir olması durumu ile açıklanmaktadır. Eğitim alanında ise Matthew etkisi performansı yüksek olan öğrencilerin ileriki dönemlerde performansının daha da artacağı, düşük olan öğrencilerin ise daha da düşeceği şeklinde ele alınır. Bu araştırmada da 5. sınıf düzeyindeki gören öğrencilerin ağırlıklı olarak daha yüksek bir performans sergilediği bulunurken; az gören öğrencilerin 5. sınıf düzeyinde daha düşük performans sergilediği bulunmuştur.

Az gören öğrencilerin okudukları punto büyüklüklerine göre okuma hataları incelendiğinde 18-20 punto büyüklüğündeki öyküleri okuyan öğrencilerin(15, 16 ve 18. öğrenciler) ağırlıklı olarak okuma performanslarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. 16 (10 ve 12. öğrenciler) ve 24 punto (11 ve 14. öğrenciler) büyüklüğündeki öyküleri okuyan öğrencilerin ise okuma performanslarının daha düşük olduğu belirtilebilir. 16 puntunun en düşük punto değeri olması öğrencilerin dikkatlerini dilin ipucu sistemlerinden çok çözümlemeye odaklanmalarıyla; 24 puntunun ise en yüksek punto değeri olması öğrencilerin sözcükleri ve cümleleri bir bütünlük halinde işlemleyememesi ile açıklanabilir.

Az gören öğrencilerin yalnızca üçü okurken görme aracı kullanmıştır(10, 12 ve 16. öğrenciler). Görme aracı kullanan öğrencilerin okuma hatalarının heterojen bir yapıda olduğu belirtilebilir. Bu noktada görme aracının tek başına okuma performansı üzerine olumlu ya da olumsuz etki yapmayabilir. Bu çalışmada sınıf düzeyi, punto, gören yazı ve kabartma yazı kullanımı gibi hem yazımın sunumunu içeren materyal hem de eğitim geçmişli öğrencilerin okuma performansını etkilemiştir.

Az gören öğrencilerin kullandıkları dilin ipucu sistemleri ile gören öğrencilerin benzeşmekle beraber oranlara bakıldığında dilin ipucu sistemlerini kullanma oranları ağırlıklı olarak gören öğrencilere göre daha düşüktür. Bu sonuç ile ilgili belirtilebilecek gerekçeler arasında görme becerilerindeki sınırlılık, okuma materyaline erişmede ve okuma materyali ile yaşantı kurmada gören akranlara göre oluşabilecek dezavantajlar belirtilebilir.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise az gören öğrencilerin “yüksek” harf ses benzerliği oranının gören öğrencilere göre daha düşük olmasıdır. Bu bulgular Douglas’ın (2002) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Douglas yaptığı çalışmada 6-12 yaş aralığındaki az gören öğrencilerin okuma hatalarının akranlarına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Az görme durumu, doğası gereği, görmenin farklı boyutlarında sınırlılık içerdiği için, az gören öğrencilerin okuma hatalarında harf ses benzerliği düşük düzeyde olabilmektedir.

Her iki grup öğrencide de okuma hataları anlamaya yansımıştır. Az gören öğrencilerden anlamı değiştiren hataları daha fazla yapanların ve harf ses benzerlikleri düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarının daha düşük olma eğilimindedir. Anlamı değiştiren hatalar, yazarın iletmek istediği anlamı bozan hatalardır. Yazarın iletmek istediği mesajın okuyucu tarafından daha az anlaşılır olması, okuyucunun okuduğunu anlamasını da etkileyebilecektir. Anlamanın ilk basamağının kod çözme ya da çözümleme olduğu dikkate alındığında; bu aşamada gerçekleşebilecek problemler harf ses benzerliğinin düşük olmasına yol açabilecektir. Harf-ses benzerliğinin düşük olması kelimenin doğru bir şekilde sesletilmesini engellediğinden, okuduğunu anlamının önünde bir bariyer olabilmektedir.

Sonuç olarak, az gören öğrencilerin okuma hatalarının hata analizi ile incelenmesi okuma hatalarına ilişkin derinlemesine bilgi sağlamaktadır. İleride az gören öğrencilerle yapılacak okuma çalışmalarında hata analizinin kullanılması az gören öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin var olan durumu ortaya koyması ve uygun müdahalelerin desenlenmesi açısından önemlidir. İleri araştırmalarda, katılımcı sayısı artırılarak daha geniş örneklemeler ile araştırma tekrarlanabilir. Bu araştırmada görme yetersizliği olan öğrenci grubundan az gören öğrenciler ile çalışılmıştır. Daha sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda Braille ile okuyup yazan öğrencilerin gerçekleştirdikleri okuma hataları hata analizi ile incelenebilir.

Katkısı Olanlar

Araştırmanın 1. yazarı TUBİTAK 2211A Yurt içi doktora bursu kapsamında desteklenmiştir ve TUBİTAK'a teşekkür etmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem..
- Armbruster, B. B., Lehr, F., ve Osborn, J. (2001). *Put reading first (3rd ed.)*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Erişim adresi: staff.gvsu.edu/FISHERJ/3.Put%20Reading%20First%20Handout.pdf
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Corley, G. ve Pring, L. (1993a). Reading strategies in partially sighted children. *International Journal of Rehabilitation Research*, 16(3), 209-220.
- Corley, G. ve Pring, L. (1993b). The oral reading errors of partially sighted students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 16(3), 209-220.
- Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P. ve Kan, A. (2014). Identifying the reading speed of low vision student's at elementary level. *International Journal in IT & Engineering*, 2(10), 38-48.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Douglas, G., Grimley, M., Hill, E., Long, R. ve Tobin, M. (2002). The use of the NARA for assessing the reading ability of children with low vision. *British Journal of Visual Impairment*, 20(2), 68-75.
- Douglas, G., Grimley, M., McLinden, M. ve Watson, L. (2004). Reading errors made by children with low vision. *Ophthalmic and physiological optics*, 24(4), 319-322.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.
- Fellenius, K. (1999). Swedish 9-year-old readers with visual impairments: a heterogeneous group. *Journal Of Visual Impairment & Blindness*, 93(6), 370-380.
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5, 9-30.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2013). Okuma öğretimi. İ. H. Diken (ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (ss. 362-401). Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, P. (2007). Behavioral Vision Care. Erişim adresi: www.oepf.org/VTAAids/Behavioral%20Vision%20Care%20Info.pdf
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel.
- Labov, W. ve Baker, B. (2010) What is a reading error?, *Applied Psycholinguistics*, 31(4), 735-757.
- McKenna, M. C. ve Picard, M. C. (2006). Revisiting the role of miscue analysis in effective teaching. *The Reading Teacher*, 60, 378-380.
- Maples, W. C. (2003). Visual factors that significantly impact academic performance. *Optometry-st Louis*, 74(1), 35-49.

- Marmion, S. (2012). Low vision performance as a function of task characteristics. G. C. Woo (Yay. haz.). Low vision: Principles and applications. Proceedings of the International içinde (s. 490-500). Erişim adresi: books.google.com.tr/
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serino, L. K. L. (2007). *The effect of repeated reading with middle school students with visual impairments*. USA: ProQuest Information and Learning Company.
- Tuncer, A. T. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.). *Özel eğitime giriş içinde* (s. 293-311). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- van Bon, W., Adriaansen, L., Gompel, M. ve Kouwenberg, I. (2000). The reading and spelling performance of visually impaired Dutch elementary school children. *Visual Impairment Research*, 2(1), 17-31.
- Wixson, K. L. (1979). Miscue Analysis: A Critical Review. *Journal of Reading Behavior*, 11(2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/10862967909547319>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

Extended Abstract

Introduction

Reading skill is an important skill in terms of providing a primary source for learning experiences in school (Güzel-Özmen, 2013). When the components of reading skill are examined, it is seen as a multi-layered and gradual skill. Armbruster, Lehr and Osborn (2001) stated that reading skills consist of phonological awareness, reading fluency, vocabulary and reading comprehension; systematic reading interventions to be performed should be based on these elements of reading. . The ultimate aim of systematic interventions on the elements of reading is that the student can come to the stage where he can derive meaning from the text he read (Epçayan, 2009).

Behavioral optometry, which emphasizes that the effective use of the existing vision, will affect the visual behaviors such as reading and writing positively and improve the use of the existing vision, leads to the interventions to use the vision (Harris, 2007). Maples (2003), one of the researchers working in this field, examined the changing effects of ethnicity, socioeconomic level and sense of vision on academic achievement in her descriptive research conducted with elementary school students in the USA. Although the effect of ethnicity and socioeconomic level on academic achievement was significant; The most significant effect on academic achievement is due to limitations in visual perception.

In studies related to reading performance of students with low vision, it was found that reading errors of students with low vision were higher than their peers (Douglas et al., 2002; Douglas et al., 2004). In some studies, there is evidence that low vision students have more limited reading performance than their peers (Corley & Pring, 1993a, 1993b; Fellenius, 1999). In the literature, although there are predominant views on the limitation of reading skills of low vision students, there are also some studies showing that low vision students have the same or better level of reading performance as their peers (van Bon, Adriaanses, Gompel & Kouwenberg, 2000).

Reading errors have an informative role for teachers, their students' reading comprehension skills and their problems in analysis (Goodman, 1969; McKenna & Picard, 2006). Reading errors therefore provide important data for teachers to organize appropriate interventions. Comprehensive information can be gathered on reading errors and readers' use of the clue systems of thought and language (semantics, syntax, syntax, and letter-sound relationship) (Davenport, 2002) and comprehension processes.

The aim of this study is to examine the reading errors of students with low vision and sighted students by low vision.

Method

In this study, qualitative research model was used to investigate reading errors in story type texts of low vision students and visual students. Qualitative research is a model based on systematic and logical response to a particular problem (Yıldırım, 1999).

Nine sighted students, three in each of the 3, 4 and 5 grade levels attending primary and secondary schools for visually impaired students, and nine sighted students in each of 3, 4 and 5 grade levels in primary and secondary schools where sighted students continue.

Some prerequisites have been determined in the selection process of low vision students. These prerequisites are: a) to use visual writing (printed Turkish alphabet) in the process of reading and writing, b) they do not have any additional deficiencies other than low vision, and c) have the ability to decoding. Some prerequisites have also been set for sighted children. These prerequisites are: a) they do not have any deficiencies and b) they have the ability to decoding.

Two information forms were developed by the researchers in order to obtain information for students with low vision and sighted students within the scope of this research. These forms are “Low Vision Student Information Form” and “Vision Student Information Form” developed for teachers to fill out. These forms include questions about reading skills as well as demographic information of the students. The Low Vision Student Information Form also includes questions about the visual status of students with low vision (whether they have any visual aids, etc.).

The data collection tools used in the evaluation of reading errors are stories, miscue analysis forms and question/answer forms which was developed by Karasu (2011).

The evaluation process was carried out in a single session. The Form A story of the relevant grade in the FOOE was in front of both the student and the researcher. The researcher told the students that their readings would be recorded and that they could examine the sound recorder if they wanted. Then, the researcher gave his instruction saying “Read the story in front of you with the most beautiful reading aloud”. While the student was reading, the researcher marked the reading errors through the story in front of him. When the student finished reading aloud, the researcher gave the directive saying “Now once you read the story silently in front of you, then I will ask you comprehension questions”. When the student finished reading, the researcher asked the comprehension questions and recorded the answers in the form in front of him.

After collecting data, miscue analysis was performed. Miscue analysis is an analysis method used to determine how readers process written material cognitively by analyzing the reading errors made by the readers during their audio readings (Wixson, 1979). In the miscue analysis, the clue systems of the language are analyzed and in-depth information about the errors of the reader is obtained. In the analysis of the clue systems of the language, the percentage of syntactic acceptability, the percentage of meaning acceptability, the percentage of change of thought that the author wants to convey, and the percentage of letter/sound similarity were calculated (see Karasu, 2011).

Reading comprehension questions were evaluated over 100 points. Each of the 10 questions asked for each grade level was evaluated over 10 points.

Results and Discussion

As a result, in terms of syntax and meaning acceptability, there are lower percentage points among students who see less. The same was observed for percentage of error changing meaning, letter-sound similarity and reading comprehension scores. Additionally, the point size and grade level have an effect on the percentages of using clue system of the language of students with low vision.

Reading errors in both groups of students affected reading comprehension. Errors that change meaning are errors that distort the meaning the author wants to convey. The less understandable of the message the author wants to convey may also affect the reader's understanding of what he / she has read. Considering that the first step of understanding is

decoding; problems that may occur at this stage may lead to low letter/sound similarity. Low letter-to-sound similarity prevents the word from being pronounced correctly, so it can be a barrier to understanding what it reads. When the results were examined students with low vision who have low letter/sound similarity tend to have low reading comprehension points

As a result, examining the reading errors of students with low vision through error analysis provides in-depth information about reading errors. The use of miscue analysis with low vision students in the future is important in terms of revealing the current situation of students with low vision and designing appropriate interventions.

Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki*

The Relationship Between Self-Esteem Levels Of School Managers And Taking Personal Initiative

Erhan SEVİL**, Tuncer BÜLBÜL***

Öz: Bu araştırmada okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Okul müdürlerinin benlik saygılarına ilişkin algıları ve kişisel inisiyatif alma durumları nasıldır? Okul müdürlerinin algılarına göre benlik saygısı düzeyleri ve kişisel inisiyatif alma durumları; eğitim durumlarına, mesleki hizmet sürelerine, yaşlarına, çalıştıkları kurumların bulunduğu yerleşim biriminin türüne, farklılık göstermekte midir? Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasında ilişki var mıdır? Okul müdürlerinin benlik saygıları kişisel inisiyatif alma durumlarının yordayıcısı mıdır? Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada örneklem alınmamış, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Edirne merkez ve ilçelerinde görev yapan devlet okullarından ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 161 okul müdürüne ölçekler uygulanmıştır. Araştırmada Arıca (1999) tarafından geliştirilen “Arıca Benlik Saygısı Ölçeği” ile Akın (2012) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu” kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerinin ve kişisel inisiyatif alma durumlarının yüksek düzeyde; benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişkinin tüm boyutlarda orta düzeyde ve pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Çoklu regresyon analizi sonucuna göre benlik saygısı ölçeğinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarıya ve üretkenlik boyutlarının kişisel inisiyatif alma ölçeğinin kendiliğinden başlama boyutunun % 44’ünü, proaktiflik boyutunun % 47’sini, ısrarcılık boyutunun % 42’sini yordadığı anlaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almada üst makamlarca daha fazla desteklenmesi önerilebilir. Yine okul müdürlerinin seçiminde benlik saygısı düzeylerinin de dikkate alınacağı bir model geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Benlik saygısı, kişisel inisiyatif, okul yöneticisi

Abstract: The aim of this study was to determine the relationship between school principals' self-esteem levels and personal initiative. In this research, what is the perception of school principals about their self-esteem and how to take personal initiative, self-esteem levels and taking personal initiative according to the perceptions of school principals; do they differ in terms of education, professional service period, age, type of settlement where the institutions they work for, is there a relationship between school principals' self-esteem levels and personal initiative, are school principals' self-esteem predictors of individual initiative questions were sought. This research is a relational survey model. The sample was not taken in the study and the whole universe was tried to be reached. Scales were applied to 161 school principals working in official primary, secondary and high schools in Edirne city center and districts in 2018-2019 academic year. Arıca Self-Esteem Scale developed by Arıca (1999) and Okul Personal Initiative Measurement Tool School Principal Form “developed by Akın (2012) were used in the study. According to the findings of this study, the level of self-esteem and personal initiative of school administrators were high; The relationship between self-esteem levels and taking personal initiative was found to be moderate and positive in all dimensions. Multiple regression analysis revealed that the self-esteem scale dimensions

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında 2019 yılında tamamladığı “Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Türkçe Öğretmeni, Edirne-Türkiye, ORCID: 0000-0002-4668-4474, e-posta: erhan-sevil@hotmail.com

*** Prof. Dr. Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6334-8264, e-posta: tuncerbulbul@trakya.edu.tr

of self-worth based, self-esteem, depressive mood, self-sufficiency, achievement and productivity, 44% of self-starting size of the personal initiative to get the scale, 47% of proactivity size is predicted 42% of the insistence size. According to the results of the study, it can be suggested that school principals should be supported more by the higher authorities in taking personal initiative. Again, a model can be developed in which the self-esteem levels are taken into consideration in the selection of school principals.

Keywords: Self-Esteem, personal initiative, school administrator

Giriş

Kişisel inisiyatif, çalışanın rolünü yorumlamasını, örgüt yararına yeni amaçlar oluşturmalarını ve bu amaçları ısrarcı bir biçimde uygulamasını ifade eden aktif bir performans kavramıdır (Akın, 2012). Çalışanın yenilik yaratmak için kendiliğinden harekete geçme durumu, içinde kendisinden beklenenden fazlasını yapma isteği, karşılaştığı zorluklarla mücadele isteği, engelleri aşma konusundaki kararlılığı, proaktif olma düzeyi, yeterlilikleri, karakter özellikleri bireylerin inisiyatif alma düzeyini belirler (Fay ve Frese, 2001). Kişisel inisiyatif davranışı kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarından oluşmaktadır. Kendiliğinden başlama davranışı, bireyin açıkça belirtilmeksizin bir hedef izlediğini ifade eder. Ayrıca, izlenen hedef, işin resmi gerekliliklerinin yani iş tanımının ve açık iş rolünün ötesine geçer. İş tanımında istenenlere yanıt vermek kendiliğinden başlama davranışı olarak kabul edilemez (Fay ve Frese, 2000). Çalışanların kendilerini ve / veya çevrelerini etkilemek için yaptıkları ileriye yönelik eylem, proaktif davranış olarak tanımlanır. Proaktif davranışı tanımlamak için temel ölçüt, davranışın tanımlanmış rol veya tanımlanandan fazla bir rol olup olmadığı değil, çalışanın kendini veya çevreyi etkileyecek gelecekteki bir sonucu oluşturmayı öngörmesi, planlaması ve gerçekleştirmeye çalışıp çalışmadığıdır (Grant ve Ashford, 2008). Uzun vadeli hedefler uygulanmaya başlandığında genellikle yeni sorunlara, engellere ve gerilemelere yol açar. Çünkü iş iyileştirme için getirilen yeni öneriler, yeni yöntemlerle iş yapılmasıyla ve daha önce denenmemiş olmasıyla zorluklara sebep olacaktır. Örneğin, yönetici yeni fikri beğenmeyebilir veya başlangıçta yeni iş yöntemi doğru şekilde gerçekleştirilemeyebilir. Eğer bu zorlukların üstesinden gelinmezse veya engeller karşısında hemen vazgeçilirse, inisiyatiften bahsedilemez. Bu nedenle, inisiyatif, bu engellerin aktif ve sürekli olarak ele alınarak ısrarcı olunmasının gerekliliğini ifade eder (Fay ve Frese, 2001). İnisiyatif, günümüz örgütlerinde giderek daha önemli hale gelmiştir ve bu örgütler, yenilikçi olan ve birilerinin onlara ne yapmaları gerektiğini söylemesini beklemeden harekete geçebilen çalışanlar istemektedir. Sonuç olarak, bu tür esneklik ve elastikiyet, örgütlerin yenilikçiliğinin artışı ve zorlukların üstesinden gelmelerini sağlamaktadır (Frese, 2009). Geleneksel sistemde okul müdürünün asli görevi, okulun amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynakların sağlanması, yönetim süreçleri ve işlevleri üzerine yoğunlaşmaktır. Günümüz okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları, liderlik, iletişim, grup süreçleri, program geliştirme, öğretme ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme gibi birçok farklı başlıklar altında toplanmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Yani yöneticinin yerine getirmesi gereken roller ve görevler, rutin görevler yazışmalar, formaliteler, bürokratik iş ve işlemlerin çok ötesine taşmaktadır. Okul yöneticilerinin kendilerinden beklenenleri yerine getirmeleri için kişisel inisiyatif almaları kaçınılmazdır. Okul yöneticileri rollerini yerine getirirken birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerin başında da kendilerine ilişkin algıları gelmektedir. Bireyin bu rollere ilişkin olarak kendini nasıl gördüğünü içeren kavram benlik kavramıdır (Güngör, 1989). Bireyin kişiliği ile rollerine ilişkin algısı benlik kavramının kapsamındayken, bu algının derecesi benlik saygısı ile ifade edilmektedir. Benlik saygısı yüksek bireyler, olaylara başarılı olma ve insanlara iyi karşılanma beklentisi ile yaklaşırlar. Olumlu değerlendirmelere sahip bireyler kendi algı ve yargılarına güvenirlir. Çaba gösterdiklerinde sorunlarını çözebileceklerine inanırlar. Sosyal ilişkilerinde daha etkin ve girişimcidirler. Düşük benlik saygısına sahip bireyler ise kendilerine güvenmez, farklı fikirler ortaya koymaktan çekinirler. Sosyal ilişkileri zayıftır, kişilerle iletişimde katılımcı olmaktan ziyade dinleyici olarak yer alırlar (Coopersmith, 1967). Bu bakımdan okul yöneticilerinin yüksek benlik saygısına sahip olmaları beklenebilir. Çünkü okul müdürü, okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri olmak zorundadır (Bursalıoğlu,

1991). Kişisel inisiyatif davranışı bireyin kendisinin başlattığı ve devam ettirdiği bir davranış olması sebebiyle bireyin kendine ilişkin algılarının yani benlik saygılarının düzeyi ile ilişkilidir denebilir. Başka bir deyişle benlik saygısı yüksek olan okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma konusunda örgütlerine daha fazla katkı sunmaları beklenebilir.

Benlik saygısı

Benlik saygısı, kendini olduğundan aşağı ya da üstün görmeden kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer bulmaktır. Benlik saygısı, kendini olduğu gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu, 2000). Coopersmith (1967), benlik saygısının kavramsallaşmasını iki kısma ayırmıştır; öznel ifade ve davranışsal ifade. Birincisi, bireyin kendine ilişkin algısı ve kendini tanımlaması; ikincisi, dış gözlemciler için mevcut olan bireyin benlik saygısının davranışsal tezahürlerini ifade eder. Benlik saygısı, tam anlamıyla insanların kendilerine verdikleri değerlerin düzeyi ile tanımlanır. Benlik saygısı, gerçeklikten ziyade algıdır. Örneğin, kişinin akıllı ve çekici olup olmadığına dair inancına atıfta bulunur ve aslında kişinin gerçekten zeki ve çekici olup olmadığı hakkında bir şey söylemez. İnsanların inançları eylemlerini pek çok önemli şekilde şekillendirir ve bu eylemler sosyal çevrelerini ve çevrelerindeki insanların sosyal gerçeklerini şekillendirir (Baumeister, Campbell, Krugger ve Vohs, 2003).

Coopersmith'e (1967) göre benlik saygısının gelişmesine katkıda bulunan üç temel faktör vardır. Bunlar: 1. Başarı: Bireysel başarıları değerlendirmek için, bir kişinin doğrudan, duygusal kişilerarası ortamı, genel toplum standartlarından daha önemlidir. 2. Her bir birey için başarının filtreleneceği özel değerler ve beklentiler: Değer yargısına karar verirken kişisel normlar, grup normlarından daha az etkilidir. Buna karşılık kişisel hedefler, daha genel standartlar ya da belirsiz gizli umutlardan ziyade kişisel beklentileri yansıtır. 3. Engeller (bireyin devalüasyona cevap verme şekli açısından): Bu öneriye göre, başarı geçmişi “son derece elverişli, doğrulanmış bir tutum” için yeterli değildir, fakat aynı zamanda tüm kişilerin mutlaka karşılaştığı stres ve gerginliklerin üstesinden gelmek için bir yetenek olarak gereklidir. Yüksek veya düşük benlik saygısı, bireyler üzerinde çeşitli etkiler yapabilir. Benlik saygısı düşük olan bireylerin çoğu başarılarının büyük bir bölümünü kendi kontrollerinin dışındaki etkenlere dayandırarak kendilerine olan güvenlerini ve gelecekte başarılı olma şanslarını azaltırlar. Ayrıca hata yaptıklarında veya başarısızlığa uğradıklarında bu durumu kendileri dışındaki nedenlerle açıklarlar ve başkalarından yardım istemede çekinik davranırlar. Benlik saygısı yüksek olanlar ise başarılarını büyük ölçüde kendi emekleri ve becerileri olarak görürler. Başarısızlık karşısında bırakmak yerine tekrar harekete geçerek motive olurlar (Yavuzer, 2003).

Okul yöneticisi, okulu etkileyen farklı etmenleri incelemek, okul çevre ilişkilerini düzenlemek, velilerle ve toplumun çıkar gruplarıyla ilişki kurmak zorundadır (Çelik, 2004). Okul yöneticilerinin okul içindeki ve dışındaki sosyal iletişimlerde başarılı olmalarında sosyal becerilerinin yüksek olması son derece önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin yüksek benlik saygısına sahip olmaları beklenebilir. Çünkü yüksek benlik saygısına sahip olan birey sosyal ilişkilerinde daha girişimci, daha güvenli ve daha atak olmaktadır (Kuzgun, 2002). Benlik saygısı olumlu sosyal davranışlara ve ruh sağlığına katkıda bulunmaktadır. Düşük benlik saygısı ise depresyon, intihar eğilimi, yeme bozuklukları ve kaygı bozuklukları ile saldırganlık ve madde kullanımı bozuklukları gibi birçok sosyal davranış problemine ve psikolojik rahatsızlıklara sebep olmaktadır (Mann, Hosman, Schaalma ve De Vries, 2004). Welch, Meideros ve Tate'ye (1982) göre; okul yöneticileri iş yerinde soyutlanmışlıkları, işin niteliği gereği programlanmamış etkinlikleri, sorunlu insan ilişkileri, sınırlı yetkileri ve özel konumları nedeniyle sürekli bir stres yaşamaktadırlar (Akt. Dönmez ve Güven, 2001). Bu nedenle okul yöneticilerinin yüksek benlik saygısına sahip olmaları onların stresle başa çıkma yöntemlerini kolaylaştıracak etmenlerden biri olabilir.

Kişisel inisiyatif

Kişisel inisiyatif, bir bireyin işe alım ve belirli bir işte resmi olarak gerekli olanın ötesine geçen aktif ve kendiliğinden başlangıç yaklaşımını benimsemesiyle sonuçlanan bir davranış

sendromudur. Kişisel inisiyatif kurumun misyonu ile tutarlıdır, uzun vadeli bir odak noktası vardır, hedefe yöneliktir ve eylem odaklıdır, engeller ve gerileme karşısında ısrarcıdır, kendiliğinden başlar ve proaktiftir (Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996). Kişinin hedefine ulaşması için ısrarcı olması gereklidir; kişisel inisiyatif genellikle bir işlemin, bir yöntemin, bir görevin eklendiğini veya değiştirildiğini, bu değişikliklerin genellikle gerilemeleri ve zorlukları içerdiğini ifade eder (Fay, Frese ve Garst, 2007). Proaktiflik, uzun vadeli bir odağa sahip olmaktır ve bir sorunla veya fırsatla karşılaşmaya kadar beklemek değildir. Çalışmaya uzun vadeli odaklanma, bireyin gelecekteki şeyleri (yeni talepler, yeni ya da tekrarlanan sorunlar, ortaya çıkan fırsatlar) dikkate almasını ve bunlar hakkında hazırlıklı olmasını sağlar. Böylece, sorunlar ve fırsatlar beklenmektedir ve bireyler her an onlarla başa çıkmak için hazırdırlar (Fay ve Frese, 2001). Kendiliğinden başlama davranışı, bireyin açıkça belirtilmeksizin bir hedef izlediğini ifade eder. Ayrıca, izlenen hedef, işin resmi gerekliliklerinin yani iş tanımının ve açık iş rolünün ötesine geçer. İş tanımında istenenlere yanıt vermek kendiliğinden başlama davranışı olarak kabul edilemez (Fay ve Frese, 2000). Kişisel inisiyatif yakın ve uzak nedenler arasında farklılaşmaktadır. Kişilik ile bilgi, beceri ve yeterlikler uzak nedenlerdir. Yönelimler yakın neden iken çevresel destekler ise uzak ve yakın nedenlerin bileşimidir. Çevresel destekler, kişilik ile bilgi, beceri ve yeterlikler yönelimleri etkilerken, yönelimler ise kişisel inisiyatifi etkiler (Fay ve Frese, 2001).

Okul yöneticiliği “durağan” değil “devingen” bir iştir. Bu da okul yöneticisinin her an değişen yeni durumlara göre önlem almak ve uyum sağlamak zorunda olduğunu gösterir (Binbaşıoğlu, 1988). Bu durum okul yöneticisinin proaktif davranışlar sergilemesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Değişen durumlara göre önlem almak, değişen duruma ilişkin öngörülü ve hazırlıklı olmayı sağlayacak hedefler belirlemeyi gerektirir. Dolayısıyla okul yöneticisi kendi hedeflerini gerçekleştirmeye çalışarak inisiyatif alacaktır. Okulda her şeyi bir kurala prosedüre bağlamak, personel arasında ast-üst ilişkilerini belirtip yakın denetim uygulamak, böylece de verim beklemek mümkün olmamaktadır (Balci, 2000). Bürokrasi ve hiyerarşiye aşırı bağlılık, okul yöneticisinin günümüz okullarının beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmasına ve onu sadece söyleneni yerine getirmekle yükümlü olan pasif bir duruma getirmesine sebep olabilir. Oysa günümüz örgütleri çalışanlarının yüksek örgütsel vatandaşlık duygusu ile hareket ederek, örgütün amaçları ile uyumlu hedefler oluşturan, kendilerinden beklenen rol davranışlarının ötesine geçen, talimat olmaksızın kendiliğinden başlama davranışları göstermelerini yani kişisel inisiyatif almalarını beklemektedir (Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996). Okul yöneticileri günümüzde geleneksel rollerinden çok çeşitli ve değişik rollere sahiptir. Bu nedenle daha fazla mesleki bilgi ve birikime sahip olmaları, çevrelerine karşı daha duyarlı olmaları, daha fazla sorumluluk alarak okullarını geleceğe taşımaları gerekmektedir (Balyer, 2012). Rollerini pasif olarak değil aktif olarak icra etmeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin yönetimlerinin sonucunda elde ettikleri etkililik ve başarı durumları göz önüne alındığında birtakım farklılıklar taşıdıkları görülmektedir. Bu farklılıklarından birinin de kişisel inisiyatif alma olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin yüksek benlik saygısına sahip kişisel inisiyatif alan bireyler olmalarının, etkili okulların oluşturulmasında gerek bugün gerek gelecekte önemli olacağı düşünülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerini ve kişisel inisiyatif alma durumlarını konu edinen araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki durumunu ortaya koyan çalışma ise bulunmamaktadır. Bu çalışmanın belirtilen problemin aydınlatılmasına da katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Ortaya çıkan bu bilgiler ışığında okul yöneticilerinin, benlik saygılarının düzeyi onların kurumlarında günün koşullarına uyum sağlayacak, tanımlanmış rollerine fazladan sunacakları katkıların yani alacakları kişisel inisiyatiflerin örgütün başarısı için önem arz edeceği düşünülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına benlik saygısı düzeylerinin etkisinin ne düzeyde olduğunun açıklığa kavuşturulması önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmanın problemi; okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel

inisiyatif alma durumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır:

1. Okul müdürlerinin benlik saygılarına ilişkin algıları ve kişisel inisiyatif alma durumları nasıldır?
2. Okul müdürlerinin algılarına göre benlik saygısı düzeyleri ve kişisel inisiyatif alma durumları; eğitim durumlarına, mesleki hizmet sürelerine, yaşlarına, çalıştıkları kurumların bulunduğu yerleşim biriminin türüne, farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasında ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin benlik saygıları kişisel inisiyatif alma durumlarının yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008). Bu modelde değişkenler arasındaki ilişkiler, korelasyon ve regresyon gibi güçlü istatistiksel teknikler kullanılarak ortaya çıkartılmaktadır (Balcı, 2013).

Çalışma grubu

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezi, Keşan, Uzunköprü, İpsala, Havsa, Enez, Süloğlu, Meriç ve Lalapaşa ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 225 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında 210 okul müdürüne ölçek ulaştırılmış; geri dönen 170 ölçekten hatalı, eksik ve özensiz doldurulanlar çıkarıldıktan sonra okul müdürleri tarafından doldurulmuş 161 ölçek formu veri çözümlemesi için değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri toplama araçları

Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği: Bu çalışmada okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerini ölçebilmek için Arıcak (1999) tarafından geliştirilen “Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 5’li likert tipi derecelendirmeye düzenlenmiş ve “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte 32 ifade bulunmaktadır. Ölçek, beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; benlik değeri, kendine güven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarı ve üretkenlik şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Araştırmacı tarafından ölçeğin iç tutarlılığının test edilmesi amacı ile Cronbach Alfa testi ve İki Yarı Güvenirlik analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda 32 ifadeden oluşan Benlik Saygısı Ölçeğinin toplam Cronbach Alfa katsayısı 0.92, iki yarı güvenirliğine ilişkin değer 0.89 olarak bulunmuştur.

Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu: Bu çalışmada okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma durumlarını ölçebilmek için Akın (2012) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu” kullanılmıştır. Ölçek, 5’li likert tipi derecelendirmeye düzenlenmiş ve “tamamen katılıyorum”, “büyük ölçüde katılıyorum”, “orta düzeyde katılıyorum”, “az katılıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte 32 ifade bulunmaktadır. Ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık şeklindedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

Araştırmacı tarafından ölçeğin iç tutarlılığının test edilmesi amacı ile Cronbach Alfa testi ve İki Yarı Güvenirlik analizi uygulanmıştır. 32 ifadeden oluşan Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracının Cronbach Alfa katsayısı 0.96, iki yarı güvenirliğine ilişkin değer 0.93 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin analizi

Veri analizinde, öncelikle, parametrik testlerin gerektirdiği temel varsayımlar incelenmiştir. Bu doğrultuda, verilerin normalliği analiz edilmiştir. Normal dağılımla ilgili analiz yapmak amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Bağımsız Değişkenlere Göre Ölçek Alt Boyutlarının Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Bağımsız Değişken	Değer	Kendiliğinden Başlama	Proaktiflik	Israrcılık	Benlik Değeri	Özgüven	Depresif Duygulanım	Kendine Yetme	Başarma ve Üretkenlik
Yaş	Basıklık	0.212	-0.073	-0.402	-0.201	-0.267	0.076	-0.283	-0.421
	Çarpıklık	-0.465	-0.517	-0.356	-0.493	-0.341	-0.605	-0.555	-0.368
Eğitim Durumu	Basıklık	0.212	-0.073	-0.402	-0.201	-0.267	0.076	-0.283	-0.421
	Çarpıklık	-0.465	-0.517	-0.356	-0.493	-0.341	-0.605	-0.555	-0.368
Mesleki Hizmet Süresi	Basıklık	0.212	-0.073	-0.402	-0.201	-0.267	0.076	-0.283	-0.421
	Çarpıklık	-0.465	-0.517	-0.356	-0.493	-0.341	-0.605	-0.555	-0.368
Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi	Basıklık	0.212	-0.073	-0.402	-0.201	-0.267	0.076	-0.283	-0.421
	Çarpıklık	-0.465	-0.517	-0.356	-0.493	-0.341	-0.605	-0.555	-0.368

George ve Mallery’e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ideali -1 ile 1 arasında olmasıdır (0’a yakın olması daha iyi). Bu sebeple ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile 1 arasında olması parametrik testler için ön koşullardan birincisi olarak değerlendirilmiştir. Tablo 1’e göre bağımsız değişkenlere göre ölçeklerin alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile 1 arasında yer almaktadır. Bunun dışında varyasyon katsayısının 0,5’ten küçük olması ve normal dağılımı gösteren q-q plot grafikleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler neticesinde verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Ancak bağımsız değişkenlere göre ölçek alt boyutlarının bazı gruplarında katılımcı sayısının 30’un altında olması durumunda parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Cinsiyet bağımsız değişkeni alt grup sayıları 30’un üzerinde olduğundan parametrik testler; yaş, eğitim durumu, mesleki hizmet süresi ve görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim birimi türü bağımsız değişkenlerinin alt grup sayıları 30’un altında olduğundan parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

İstatistik paket programına aktarılan ham veriler öncelikle tanımlayıcı istatistiklerle (yüzde, frekans) betimlenerek yorumlanmıştır. Bu betimlemede “Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Okul Müdürlerinde Kişisel İnisiyatif Ölçme Aracı Okul Müdürü Formu”ndan alınan ortalama puanlar kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ile t-testi, ANOVA (tek yönlü varyans analizi), Scheffe (Post hoc testi) Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi, Pearson Korelasyonu ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1.00 –1.79= “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.80–2.59=

“Katılmıyorum”, 2.60–3.39= “Kararsızım”, 3.40–4.19= “Katılıyorum”, 4.20–5.00= “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular, araştırmanın amaçlarına göre sunulmuştur.

Birinci alt probleme ait bulgular

Okul müdürlerinin benlik saygılarına ve kişisel inisiyatif almalarına ilişkin algıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Benlik Saygılarına ve Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarına İlişkin Algıları

Ölçek	Boyutlar	Madde Sayısı	Puan Aralığı	$\bar{X}$	$\bar{X}/k$	ss	Min.	Maks.
Benlik Saygısı	Benlik Değeri	7	7-35	29.4	4.2	0.55	2.57	5
	Özgüven	9	9-45	38.42	4.26	0.45	3	5
	Depresif Duygulanım	5	5-25	21.22	4.24	0.56	2.4	5
	Kendine Yetme	5	5-25	22.19	4.43	0.48	3	5
	Başarma ve Üretkenlik	6	6-30	25.57	4.26	0.52	2.83	5
Kişisel İnisiyatif	Kendiliğinden Başlama	13	13-65	53.43	4.11	0,5	2.38	5
	Proaktiflik	9	9-45	37.08	4.12	0.57	2.44	5
	Israrcılık	10	10-50	41.9	4.19	0.51	2.8	5

Tablo 2’de yer alan ortalama puanların madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilen puanlara göre benlik saygısında en yüksek ortalamaya “Kendine yetme” nin ($\bar{X}=4.43$) sahip olduğu bunu “Özgüven” ($\bar{X}=4.26$), “Başarma ve Üretkenlik” ($\bar{X}=4.26$), “Depresif Duygulanım” ($\bar{X}=4.24$) ve “Benlik Değeri” ($\bar{X}=4.20$) görüşlerinin takip ettiği söylenebilir. Puan ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin “Benlik Değeri”, “Özgüven”, “Depresif Duygulanım”, “Kendine Yetme” ve “Başarma ve Üretkenlik” boyutlarında “tamamen katılıyorum” düzeyinde oldukları söylenebilir. Kişisel İnisiyatif alma durumları incelendiğinde ise “Israrcılık” ın ($\bar{X}=4.19$) en yüksek ortalamaya sahip olduğu bunu “Proaktiflik” ($\bar{X}=4.12$) ve “Kendiliğinden Başlama” nın ($\bar{X}=4.11$) izlediği söylenebilir. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ait ortalama puanları, onların ilgili boyut ifadelerine büyük ölçüde katıldığını göstermektedir.

İkinci alt probleme ait bulgular

Okul müdürlerinin eğitim durumu değişkenine göre benlik saygısı ve kişisel inisiyatif alma durumlarının farklılaşma durumu Mann Whitney U testi ile çözümlenerek Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı ve Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarına İlişkin Algıları

Ölçek	Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Benlik Saygısı	Benlik Değeri	Lisans	137	80.26	10995.5	1542.5	0.629
		Lisansüstü	24	85.23	2045.5		
	Özgüven	Lisans	137	78.08	10696.5	1243.5	0.056
		Lisansüstü	24	97.69	2344.5		
	Depresif Duygulanım	Lisans	137	79.81	10934	1481	0.435
		Lisansüstü	24	87.79	2107		
	Kendine Yetme	Lisans	137	79.89	10944.5	1491.5	0.462
		Lisansüstü	24	87.35	2096.5		
	Başarma ve Üretkenlik	Lisans	137	78.22	10716.5	1263.5	0.069
		Lisansüstü	24	96.85	2324.5		
	Kendiliğinden Başlama	Lisans	137	79.19	10848.5	1395.5	0.238
		Lisansüstü	24	91.35	2192.5		
Kişisel İnisiyatif	Proaktiflik	Lisans	137	79.12	10839	1386	0.22
		Lisansüstü	24	91.75	2202		
	Israrcılık	Lisans	137	77.81	10660	1207	0.038*
		Lisansüstü	24	99.21	2381		

Okul müdürlerinin mesleki hizmet süresi değişkenine göre benlik saygısı ve kişisel inisiyatif alma durumlarının farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile çözümlenerek Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4'e göre okul müdürlerinin benlik değeri ($X^2_{(3)}= 4.973$, $p> 0.05$), özgüven ($X^2_{(3)}= 2.675$, $p> 0.05$), depresif duygulanım ($X^2_{(3)}= 3.245$, $p> 0.05$) ile başarma ve üretkenlik ($X^2_{(3)}= 1.100$, $p> 0.05$) boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algıları mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak okul müdürlerinin kendine yetme ($X^2_{(3)}= 9.228$, $p< 0.05$) boyutunda benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarının mesleki hizmet sürelerine göre farklılaştığı görülmektedir. Fark yaratan grubun tespit edilmesi için yapılan karşılaştırma testi sonucunda; 31 yıl ve üstü mesleki hizmet süresine sahip okul müdürlerinin 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21-30 yıl arası mesleki hizmet süresine sahip okul müdürlerinden daha yüksek kendine yetme puanına sahip olduğu bulunmuştur (Mann Whitney U Test; $p<0.05$).

Tablo 4'e göre okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinde kendiliğinden başlama ($X^2_{(3)}=1.471$, $p> 0.05$), proaktiflik ($X^2_{(3)}=4.544$, $p> 0.05$) ve ısrarcılık ($X^2_{(3)}=4.249$, $p> 0.05$) boyutlarında mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılaşma yoktur.

Tablo 4.

Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı ve Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarına İlişkin Algıları

Ölçek	Boyutlar	Mesleki Hizmet Sür.	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Benlik Saygısı	Benlik Değeri	1. 1-10 Yıl	26	65.27	3	4.973	0.174	-
		2. 11-20 Yıl	44	79.57				
		3. 21-30 Yıl	46	81.85				
		4. 31 Yıl Üs.	45	90.62				
	Özgüven	1. 1-10 Yıl	26	71.44	3	2.675	0.444	-
		2. 11-20 Yıl	44	78.74				
		3. 21-30 Yıl	46	80.37				
		4. 31 Yıl Üs.	45	89.38				
	Depresif Duygulanım	1. 1-10 Yıl	26	76.58	3	3.245	0.355	-
		2. 11-20 Yıl	44	74				
		3. 21-30 Yıl	46	80.67				
		4. 31 Yıl Üs.	45	90.73				
	Kendine Yetme	1. 1-10 Yıl	26	65.37	3	9.228	0.026*	1-4 2-4 3-4
		2. 11-20 Yıl	44	75.5				
		3. 21-30 Yıl	46	79.39				
		4. 31 Yıl Üs.	45	97.06				
	Başarma ve Üretkenlik	1. 1-10 Yıl	26	72.65	3	1.100	0.777	-
		2. 11-20 Yıl	44	81.31				
		3. 21-30 Yıl	46	84.23				
		4. 31 Yıl Üs.	45	82.22				
Kişisel İnisiyatif	Kendiliğind en Başlama	1. 1-10 Yıl	26	76.56	3	1.471	0.689	-
		2. 11-20 Yıl	44	75.72				
		3. 21-30 Yıl	46	83.71				
		4. 31 Yıl Üs.	45	85.97				
	Proaktiflik	1. 1-10 Yıl	26	69.73	3	4.544	0.208	-
		2. 11-20 Yıl	44	74.73				
		3. 21-30 Yıl	46	83.6				
		4. 31 Yıl Üs.	45	90.99				
	Israrcılık	1. 1-10 Yıl	26	68.67	3	4.249	0.236	-
		2. 11-20 Yıl	44	75.44				
		3. 21-30 Yıl	46	85.2				
		4. 31 Yıl Üs.	45	89.27				

Okul müdürlerinin yaş değişkenine göre benlik saygısı ve kişisel inisiyatif alma durumlarının farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile çözümlenerek Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5'te görüldüğü gibi okul müdürlerinin benlik değeri ($X^2_{(3)} = 6.760$, $p > 0.05$), özgüven ($X^2_{(3)} = 3.756$, $p > 0.05$), depresif duygulanım ($X^2_{(3)} = 4.209$, $p > 0.05$), kendine yetme ($X^2_{(3)} = 7.61$, $p > 0.05$) ve başarma ve üretkenlik ($X^2_{(3)} = 0.704$, $p > 0.05$) boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5'e göre okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinde kendiliğinden başlama ve ısrarcılık boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılaşma yoktur. Ancak proaktiflik ($X^2_{(3)} = 7.97$, $p < 0.05$) boyutunda okul müdürlerinin görüşleri yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analizleri sonucunda; 21-30 arasında yaşı olan okul müdürleri ile 51 ve üzeri yaşı olan ($U=168.000$; $Z = -2.205$; $p < 0.05$), 31-40 arasında yaşları olan okul

müdürleri ile 51 ve üzeri yaşı olan ($U=700.500$; $Z=-2.126$; $p<0.05$), 41-50 arasında yaşları olan okul müdürleri ile 51 ve üzeri yaşı olan ($U=1264.000$; $Z=-2.008$; $p<0.05$) okul müdürleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 21-30 yaş grubu okul müdürlerinin proaktiflik boyutuna ilişkin görüşlerinin 51 ve üzeri yaş grubu okul müdürlerine göre daha düşük olduğu, 31-40 yaş grubu okul müdürlerinin proaktiflik boyutuna yönelik görüşlerinin 51 ve üzeri yaş grubu okul müdürlerine göre daha düşük olduğu, 41-50 yaş grubu okul müdürlerinin proaktiflik boyutuna yönelik görüşlerinin 51 ve üzeri yaş grubu okul müdürlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 5.

Yaş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı ve Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarına İlişkin Algıları

Ölçek	Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Benlik Saygısı	Benlik Değeri	1. 21-30 Yaş	11	73.23	3	6.76	0.08	-
		2. 31-40 Yaş	36	74.5				
		3. 41-50 Yaş	61	74.44				
		4. 51 Yaş Üs.	53	94.58				
	Özgüven	1. 21-30 Yaş	11	69.77	3	3.77	0.288	-
		2. 31-40 Yaş	36	75.17				
		3. 41-50 Yaş	61	78.04				
		4. 51 Yaş Üs.	53	90.7				
	Depresif Duygulanım	1. 21-30 Yaş	11	80.5	3	4.21	0.24	-
		2. 31-40 Yaş	36	70.39				
		3. 41-50 Yaş	61	79.15				
		4. 51 Yaş Üs.	53	90.44				
	Kendine Yetme	1. 21-30 Yaş	11	67.27	3	7.61	0.055	-
		2. 31-40 Yaş	36	70.69				
		3. 41-50 Yaş	61	77.91				
		4. 51 Yaş Üs.	53	94.41				
	Başarma ve Üretkenlik	1. 21-30 Yaş	11	73	3	0.70	0.872	-
		2. 31-40 Yaş	36	78.65				
		3. 41-50 Yaş	61	80.89				
		4. 51 Yaş Üs.	53	84.39				
Kişisel İnisiyatif	Kendiliğinden Başlama	1. 21-30 Yaş	11	83.18	3	2.84	0.417	-
		2. 31-40 Yaş	36	73.81				
		3. 41-50 Yaş	61	77.71				
		4. 51 Yaş Üs.	53	89.22				
	Proaktiflik	1. 21-30 Yaş	11	62.41	3	7.97	0.047*	1-4 2-4 3-4
		2. 31-40 Yaş	36	72.44				
		3. 41-50 Yaş	61	77.44				
		4. 51 Yaş Üs.	53	94.76				
	Israrcılık	1. 21-30 Yaş	11	68.5	3	4.86	0.183	-
		2. 31-40 Yaş	36	72.07				
		3. 41-50 Yaş	61	79.46				
		4. 51 Yaş Üs.	53	91.43				

Okul müdürlerinin çalıştıkları kurumların bulunduğu yerleşim biriminin türü değişkenine benlik saygısı ve kişisel inisiyatif alma durumlarının farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile çözümlenerek Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6.

Yerleşim Birimi Türü Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı ve Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarına İlişkin Algıları

Ölçek	Boyutlar	Yerleşim Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Benlik Saygısı	Benlik Değeri	1. Köy	35	74.93	3	0.792	0.851	-
		2. Belde	10	80.6				
		3. İlçe Merkezi	75	83.11				
		4. İl Merkezi	41	82.43				
	Özgüven	1. Köy	35	66.03	3	5.130	0.163	-
		2. Belde	10	94.8				
		3. İlçe Merkezi	75	84.78				
		4. İl Merkezi	41	83.5				
	Depresif Duygulanım	1. Köy	35	62.73	3	7.137	0.068	-
		2. Belde	10	83.3				
		3. İlçe Merkezi	75	87.37				
		4. İl Merkezi	41	84.39				
	Kendine Yetme	1. Köy	35	77.4	3	0.551	0.907	-
		2. Belde	10	89.2				
		3. İlçe Merkezi	75	81.66				
		4. İl Merkezi	41	80.87				
	Başarma ve Üretkenlik	1. Köy	35	61.37	3	8.350	0.039*	1-3 1-4
		2. Belde	10	86.5				
		3. İlçe Merkezi	75	88.25				
		4. İl Merkezi	41	83.15				
Kişisel İnisiyatif	Kendiliğinden Başlama	1. Köy	35	67.14	3	6.284	0.099	-
		2. Belde	10	74.4				
		3. İlçe Merkezi	75	81.49				
		4. İl Merkezi	41	93.54				
	Proaktiflik	1. Köy	35	52.93	3	17.842	0.000*	1-2 1-3 1-4
		2. Belde	10	95.3				
		3. İlçe Merkezi	75	84.53				
		4. İl Merkezi	41	95.01				
	Israrcılık	1. Köy	35	60.74	3	8.619	0.035*	1-3 1-4
		2. Belde	10	85.55				
		3. İlçe Merkezi	75	85.56				
		4. İl Merkezi	41	88.84				

Tablo 6’da görüldüğü üzere okul müdürlerinin benlik değeri ($X^2_{(3)} = 0.851$, $p > 0.05$), özgüven ($X^2_{(3)} = 0.163$, $p > 0.05$), depresif duygulanım ($X^2_{(3)} = 0.068$, $p > 0.05$), kendine yetme ($X^2_{(3)} = 0.907$, $p > 0.05$) boyutlarında benlik saygısı düzeylerine ilişkin algıları çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimi türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başarma ve üretkenlik ($X^2_{(3)} = 8.350$, $p < 0.05$) boyutunda ise okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşleri çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimi türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Fark yaratan grubun tespit edilmesi için yapılan karşılaştırmalar sonucunda; köyde görev yapan okul müdürlerinin ilçe merkezi ve il merkezinde görev yapan okul

müdürlerinden daha düşük başarıma ve üretkenlik puanına sahip olduğu bulunmuştur (Mann Whitney U Test; $p < 0.05$).

Tablo 6'ya göre okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinde kendiliğinden başlama ($X^2_{(3)} = 6.284$, $p > 0.099$) boyutunda kurumun bulunduğu yerleşim birimi türüne göre anlamlı farklılaşma yoktur. Ancak proaktiflik ($X^2_{(3)} = 17.840$, $p < 0.05$) ve ısrarcılık ($X^2_{(3)} = 8.619$, $p < 0.05$) boyutlarında okul müdürlerinin görüşleri kurumlarındaki yerleşim birimi türüne göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Mann-Whitney U testi analizleri sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri, proaktiflik boyutunda; yerleşim birimi köy olanlar ile yerleşim birimi türü belde ($U = 92.000$; $Z = -2.274$; $p < 0.05$) olanlar, yerleşim birimi türü köy olanlar ile yerleşim birimi türü ilçe merkezi ($U = 794.500$; $Z = -3.333$; $p < 0.05$) olanlar ve kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü köy olanlar ile kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü il merkezi ($U = 336.000$; $Z = -3.985$; $p < 0.05$) olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yine okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri, ısrarcılık boyutunda; yerleşim birimi köy olanlar ile kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü ilçe merkezi ($U = 916.000$; $Z = -2.551$; $p < 0.05$) olanlar ve kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü köy olanlar ile kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü il merkezi ($U = 464.000$; $Z = -2.649$; $p < 0.05$) olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Sıra ortalamalarına yerleşim birimi köy olan okul müdürleri proaktiflik boyutunda okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri yerleşim birimi belde, ilçe merkezi ve il merkezi olan okul müdürlerine göre daha düşük bulunmuştur. İsrarcılık boyutunda da yerleşim birimi köy olan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri yerleşim birimi türü ilçe merkezi ve il merkezi olan okul müdürlerine göre daha düşük bulunmuştur.

Üçüncü alt probleme ait bulgular

Okul müdürlerinin benlik saygıları ile kişisel inisiyatif alma durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Kişisel İnisiyatif Alma Durumları Arasındaki İlişki

		Kişisel İnisiyatif	Benlik Saygısı
Kişisel İnisiyatif	r	1	,683**
	p		0,000
	n	161	161
Benlik Saygısı	r	,683**	1
	p	0,000	
	n	161	161

**Korelasyon.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7'de görüldüğü gibi gerçekleştirilen korelasyon analizinden elde edilen bulgulara göre okul müdürü benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasında ($r = .683$) orta düzeyde pozitif düzeyde bir ilişki vardır. Okul müdürlerinin benlik saygısı düzeyleri arttıkça kişisel inisiyatif alma durumlarının da arttığı söylenebilir.

Dördüncü alt probleme ait bulgular

Öğretmen adaylarının tartışma becerilerinin iletişim becerilerinin yordayıcısı olmasına dair elde edilen bulgu Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Okul Müdürlerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumlarını Yordama Düzeyi

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Kendiliğinden Başlama (Sabit)	1,072	0,313	-	3,422	0,001	-	-
Benlik Değeri	0,194	0,081	0,211	2,394	0,018	0,565	0,189
Özgüven	0,307	0,118	0,275	2,614	0,010	0,611	0,205
Depresif Duygulanım	-0,063	0,071	-0,070	-0,881	0,380	0,399	-0,071
Kendine Yetme	-0,068	0,081	-0,066	-0,840	0,402	0,392	-0,067
Başarma ve Üretkenlik	0,347	0,093	0,362	3,748	0,000	0,626	0,288
R= 0,678 R ₂ =0,459 Adj R ₂ = 0,442 F _(5,155) = 26,340 p= 0,000							
Proaktiflik (Sabit)	0,416	0,344	-	1,209	0,229	-	-
Benlik Değeri	0,241	0,089	0,231	2,703	0,008	0,597	0,212
Özgüven	0,435	0,129	0,343	3,373	0,001	0,657	0,262
Depresif Duygulanım	0,040	0,078	0,039	0,506	0,614	0,477	0,041
Kendine Yetme	-0,086	0,089	-0,073	-0,961	0,338	0,414	-0,077
Başarma ve Üretkenlik	0,247	0,102	0,227	2,429	0,016	0,618	0,191
R= 0,702 R ₂ = 0,492 Adj R ₂ = 0,476 F _(5,155) = 30,060 p= 0,000							
İsrarcılık (Sabit)	1,105	0,322	-	3,435	0,001	-	-
Benlik Değeri	0,198	0,083	0,212	2,379	0,019	0,562	0,188
Özgüven	0,376	0,121	0,332	3,119	0,002	0,621	0,243
Depresif Duygulanım	-0,017	0,073	-0,019	-0,229	0,819	0,423	-0,018
Kendine Yetme	-0,086	0,083	-0,082	-1,033	0,303	0,382	-0,083
Başarma ve Üretkenlik	0,260	0,095	0,267	2,737	0,007	0,597	0,215
R=0,668 R ₂ =0,446 Adj R ₂ =0,428 F _(5,155) =24,934 p= 0,000							

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının benlik saygısı düzeyleri tarafından yordama düzeyini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre Tablo 8’de görüldüğü gibi benlik saygısı alt boyutlarının kendiliğinden başlamayı yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{(5-155)} = 26.340$, $p < 0.05$). Benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarıma ve üretkenlik boyutları birlikte kendiliğinden başlamanın % 44’ünü yordamaktadır (Adj. $R_2 = 0.442$). Benlik saygısı alt boyutlarının ısrarcılığı yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{(5-155)} = 30.060$, $p < 0.05$). Benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarıma ve üretkenlik boyutları birlikte proaktifliğin % 47’sini yordamaktadır (Adj. $R_2 = 0.476$). Benlik saygısı alt boyutlarının proaktifliği yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{(5-155)} = 24.934$, $p < 0.05$). Benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarıma ve üretkenlik boyutları birlikte ısrarcılığın % 42’sini yordamaktadır (Adj. $R_2 = 0.428$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre; alınan puan ortalamaları dikkate alındığında okul müdürleri benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarında en yüksekten en düşüğe sırasıyla kendine yetme, özgüven, başarıma ve üretkenlik, depresif duygulanım ve benlik değeri boyutlarında “tamamen katılıyorum” düzeyinde yüksek şekilde yeterli görmektedir. Bu durumda okul müdürlerinin girişken, sosyal, dışa dönük, kendilerine inanan ve güvenen bireyler oldukları söylenebilir. Bu

açıdan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almaya hazır oldukları söylenebilir. Madenoğlu'nun (2010) çalışmasında da eğitim örgütü yöneticilerinin orta ve yüksek benlik saygısı düzeylerine sahip olduğu bulunmuştur.

Okul müdürlerinin kendine yetme boyutunda benlik saygısı düzeylerine ilişkin algılarının mesleki hizmet sürelerine göre farklılaştığı görülmüştür. Fark yaratan grubun tespit edilmesi için yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda; 31 yıl ve üstü mesleki hizmet süresine sahip okul müdürlerinin 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21-30 yıl arası mesleki hizmet süresine sahip okul müdürlerinden daha yüksek kendine yetme puanına sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu mesleki hizmet süresi 31 ve üstü yıl olan okul müdürlerinin 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21-30 yıl arası mesleki hizmet süresine sahip okul müdürlerine göre bireyin zihinsel ve davranışsal anlamda kendi beklentilerini, hedeflerini gerçekleştirme durumu anlamına gelen kendine yetme boyutunda kendileriyle daha barışık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yine bu farklılığın sebebi mesleki hizmet süresi 31 ve üstü yıl olan okul müdürlerinin yıllar içinde edindikleri deneyim, karşılaştıkları sorunların çeşitliliği ve mesleklerinin inceliklerini daha iyi kavramalarından kaynaklanan daha gerçekçi beklenti ve hedefler oluşturabilme becerilerinin gelişmesi veya oluşturdukları beklenti ve hedeflerini yıllar içinde gerçekleştirmeleri, tamamlamaları olabilir.

Başarma ve üretkenlik boyutunda okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşleri çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimi türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Fark yaratan grubun tespit edilmesi için yapılan karşılaştırmalar sonucunda; köyde görev yapan okul müdürlerinin ilçe merkezi ve il merkezinde görev yapan okul müdürlerinden daha düşük başarma ve üretkenlik puanına sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim biriminin türü köy olan okul müdürlerinin benlik saygısı düzeylerinin bireyin kendini yeterince başarılı ve faydalı görme durumu anlamına gelen başarma ve üretkenlik boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim biriminin türü ilçe merkezi ve il merkezi olan okul müdürlerine göre daha az başarılı ve faydalı görüyor oldukları şeklinde yorumlanabilir. Görev yaptıkları kurumlarının bulunduğu yerleşim biriminin türü köy olan okul müdürlerinin kendilerini kurumlarının bulunduğu yerleşim birimi türü ilçe merkezi ve il merkezi olan okul müdürlerine göre daha az başarılı ve faydalı görmelerinde görev yaptıkları yerleşim birimi olan köylerin ilçe merkezi ve il merkezlerine göre daha yalıtılmış yerler olmasından kaynaklanıyor olabilir. Köylerde görev yapan okul müdürlerinin okulları ile ilgili yapmak isteyip de köyde olmanın getirdiği birtakım olumsuz şartlar dolayısıyla bu isteklerini ertelemeleri veya bu isteklerinden vazgeçmeleri onların il ve ilçe merkezlerindeki okullarda görev yapan okul müdürlerine göre kendilerini daha az başarılı görmelerine sebep oluyor olabilir.

Alınan puan ortalamaları dikkate alındığında okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinde en yüksekte en düşüğe sırasıyla ısrarcılık, proaktiflik ve kendiliğinden başlama boyutlarında “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde yüksek şekilde yeterli görmektedir. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma davranışları sergilemekten çekinmedikleri söylenebilir. Akın'ın (2012) çalışmasında da okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında “tamamen katılıyorum” düzeyinde yüksek şekilde olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ısrarcılık boyutunda eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Lisansüstü mezuniyete sahip olan okul müdürlerinin lisans mezunu olan okul müdürlerine göre daha yüksek ısrarcılık puanına sahip olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre lisansüstü mezuniyete sahip olan okul müdürlerinin kendi görüşlerine göre uzun vadeli hedeflerin uygulanmasında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmede fırsat arayışından vazgeçmeme anlamına gelen kişisel inisiyatif almada ısrarcı olma konusunda kendilerini lisans mezunu okul müdürlerine göre daha yeterli gördükleri söylenebilir. Lisansüstü mezuniyete sahip okul müdürleri mesleki becerilerini arttırmak amacıyla aldıkları lisansüstü eğitimin, onların hedeflerine ulaşırken karşılaştıkları zorluklara yönelik çözüm üretmekten ve fırsat aramaktan vazgeçmemede kolaylık sağladığını düşünüyor olabilirler. Bu bakımdan lisansüstü eğitim ile edinilen uzmanlık bilgisi ve bilimsel, metodolojik bakış açısının

okul müdürlerinin hedeflerine ulaşırken zorluklar karşısında fırsat arayışında ısrarcı olmalarını ve kişisel inisiyatif almalarını sağladıkları söylenebilir. Akın'ın (2012) okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin çalışmasında ise okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucunu bulunmuştur.

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları proaktiflik boyutunda yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. 51 ve üstü yaşa sahip olan okul müdürleri 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş aralıklarında olan okul müdürlerine göre daha yüksek proaktiflik puanına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya göre 51 ve üzeri yaş grubu okul müdürleri kendi görüşlerine göre gelecekte ortaya çıkabilecek talep, tekrarlanan sorun ve fırsatları dikkate alarak bunlar hakkında tanımlanmış rollerinin dışına çıkıp hazırlıklı olma anlamına gelen kişisel inisiyatif almada proaktif olma konusunda 21-30, 31-40 ve 41-50 arası yaş gruplarına göre kendilerini daha yeterli görmektedir. 51 ve üzeri yaşta olan okul müdürleri yaş itibarıyla gerek hayat ile ilgili gerekse mesleki deneyime sahip olduklarından ortaya çıkabilecek talep, sorun ve fırsatlara daha önceki deneyimlerinden hareketle daha hazır olabileceklerini düşünüyor olabilirler.

Okul müdürlerinin kişisel inisiyatife ilişkin görüşleri proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimi türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Köyde görev yapan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almanın proaktiflik boyutunda; belde, ilçe merkezi ve il merkezinde görev yapan okul müdürlerine göre, ısrarcılık boyutunda ise ilçe ve il merkezinde görev yapan okul müdürlerine göre daha düşük puana sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya göre 51 ve üzeri yaş grubu okul müdürleri kendi görüşlerine göre gelecekte ortaya çıkabilecek talep, tekrarlanan sorun ve fırsatları dikkate alarak bunlar hakkında tanımlanmış rollerinin dışına çıkıp hazırlıklı olma anlamına gelen kişisel inisiyatif almada proaktif olma konusunda 21-30, 31-40 ve 41-50 arası yaş gruplarına göre kendilerini daha yeterli görmektedir. 51 ve üzeri yaşta olan okul müdürleri yaş itibarıyla gerek hayat ile ilgili gerekse mesleki deneyime sahip olduklarından ortaya çıkabilecek talep, sorun ve fırsatlara daha önceki deneyimlerinden hareketle daha hazır olabileceklerini düşünüyor olabilirler. Koçak ve Eves'in (2010) okul yöneticileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, okul yöneticilerinin problem çözme becerisi toplam puanlarında okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre kasaba, köy ya da beldede çalışan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin il ve ilçe merkezinde çalışan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinden düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmada okul müdürlerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul müdürlerinin benlik saygıları arttıkça kişisel inisiyatif alma durumları da artış göstermektedir. Yani okul müdürlerinin kişisel inisiyatif davranışı göstermesinde kendilerine ilişkin olumlu algıları önemli bir yer teşkil etmektedir. Okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almalarını teşvik etmede benlik saygılarının önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Proaktiflik ve ısrarcılığın en önemli yordayıcısı özgüven iken, kendiliğinden başlamanın en önemli yordayıcısı başarı ve üretkenliktir. Buna göre açıkça belirtilmeksizin iş tanımının ötesinde bir hedefin geliştirilip izlenmesi anlamına gelen kendiliğinden başlama davranışının okul müdürlerinin kendini yeterince başarılı ve faydalı görme durumu anlamına gelen başarı ve üretkenlikten kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca uzun vadeli hedefleri uygularken karşılaşılabilecek sorun ve fırsatlara hazırlıklı olma anlamına gelen proaktiflik davranışı ile karşılaşılan sorun ve fırsatların üstesinden gelmede fırsat arayışından vazgeçmeme anlamına gelen ısrarcılık davranışının daha çok kendi özelliklerine bir değer atfetme ve bu değerler sayesinde kendini onaylama durumu anlamına gelen özgüvenden beslendiği görülmüştür. Bu farklılığın sebebi ise kendiliğinden başlama davranışının başarı ve üretkenlik algıları ile; proaktiflik ve ısrarcılık davranışlarının ise özgüven algıları ile ilgili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öneriler

1- Araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almada üst makamların etkisinde olarak daha çok üst makamların talimatlarına göre hareket ettiklerini göstermektedir. Bu bakımdan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almada üst makamlarca desteklenmeleri onların daha fazla kişisel inisiyatif almalarını sağlayabilir. Üst makamlarca okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alabilecekleri alanların genişletilmesi sağlanabilir.

2- Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü mezuniyete sahip okul müdürlerinin lisans mezunu okul müdürlerine göre kişisel inisiyatif almada daha fazla ısrarcı davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Bu bakımdan okul müdürlerinin özellikle eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitiminin okul yöneticilerinin daha fazla kişisel inisiyatif almalarını sağlayacaktır. Bu bakımdan okul müdürlerinin lisansüstü eğitimi MEB tarafından teşvik edilmelidir.

3- Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almada proaktif davranışları yaş ilerledikçe artış göstermektedir. Yine okul müdürlerinin mesleki hizmet süreleri arttıkça benlik saygıları kendine yetme boyutunda artmaktadır. Bu bakımdan genç yaştaki veya mesleğin başındaki okul müdürlerinin okul yönetiminde öngörülü olabilmeleri, yenilik yaratabilmeleri ve deneyimlerini arttırabilmeleri için deneyimli okul müdürlerinden yararlanabilecekleri ortamların, platformların, e-forumların oluşturulması sağlanabilir.

4- Araştırma sonuçlarına göre görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim birimi büyüdükçe okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları özellikle proaktiflik ve ısrarcılık davranışları açısından artış göstermektedir. Yine benlik saygısı bakımından görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimi köy olan okul müdürlerinin, görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim birimi ilçe ve il merkezi olan okul müdürlerine göre daha düşük başarı ve üretkenlik puanına sahip olduğu görülmüştür. Bu sebeple küçük yerleşim birimlerinde görev yapan okul müdürlerinin görev yaptıkları yerleşim biriminin eğitim öğretim olanaklarının geliştirilmesi yahut olanaklara ulaşım yollarının desteklenmesi sağlanabilir.

5- Araştırma sonuçları okul müdürlerinin benlik saygılarının arttıkça kişisel inisiyatif alma davranışlarının da arttığını göstermektedir. Bu sebeple okul müdürlerinin benlik saygılarının yükselmesi için konunun uzmanlarınca kişisel gelişimlerini sağlayacak seminerler düzenlenmesi sağlanabilir. Yine okul müdürlerinin seçiminde benlik saygısı düzeylerinin de dikkate alınacağı bir model geliştirilebilir.

Kaynaklar

- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz yeterlikleriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcak, O. T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik saygısı ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (10. Baskı). Ankara: PegemA.
- Balcı, A. (2000). İkibinli Yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 495-508.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krugger, J. I. ve Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (8. Baskı). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of self- esteem*. San Francisco: W.H. Freeman & Co.
- Çelik, V. (2004). *Eğitimsel reform için yeni bir okul kültürü. eğitime bakışlar*. İ. Fındıkçı (Yay. haz.). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2001). Friedman okul müdürleri tükenmişlik ölçeğinin türkiye'ye uyarlama çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(26), 221-225.
- Fay, D. ve Frese, M. (2000). *Self-Starting behavior at work: toward a theory of personal initiative. motivational psychology of human development*. J.H. (Yay. haz.). Amsterdam: Elsevier Science.
- Frese, M. (2009). Toward a psychology of entrepreneurship-an action theory perspective. *Foundations And Trends In Entrepreneurship*, 5(6), 435-494.
- Frese, M. ve Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21. Century. *Research in Organizational Behavior* (23), 133-187.
- Frese, M., Garst, H. ve Fay, D. (2007). Making Things happen: reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative (PI) in a Four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1084-1102.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A. ve Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Defferences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39(1), 37.
- George, D. ve Mallery, P. (2013). *SPSS for windows step by step: a simple guide for reference 11.0 update*. (4th Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Grant, A. M. ve Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research In Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar- ilkeler- teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçak, R. ve Eves, S. (2010). Okul Yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 193-212.
- Kuzgun, Y. (2002). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Madenoğlu, C. (2010). *Eğitim örgütü yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma tarzlarının benlik saygısı düzeyleriyle olan ilişkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Mann, M. M., Hosman, C., Schaalma, H. ve Vries, N. D. (2004). Self-Esteem in A broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357-372.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi. eğitim ve okul yöneticiliği*. Y.Özden (Yay. haz.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2003). *Okul çağı çocuğu* (9.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı ruh sağlığı eğitimi ve ruhsal sorunları* (11.Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Personal initiative is an active performance concept that expresses the employee's interpretation of the role, the creation of new objectives for the benefit of the organization and the persistent implementation of these objectives (Akin, 2012). The self-determination of the employee to create innovation, the desire to do more than expected in his / her job, the desire to tackle the difficulties faced, the determination to overcome the obstacles, the level of being proactive, his /

her qualifications and character traits determine the level of initiative of individuals (Fay and Frese, 2001). The initiative has become increasingly important in today's organizations, and they want employees who are innovative and can take action without waiting for someone to tell them what to do. As a result, such flexibility and elasticity enable organizations to increase their innovation and overcome difficulties (Frese, 2009). In the traditional system, the principal task of the school principal was to concentrate on the provision of resources, management processes and functions necessary for the school to achieve its goals. The duties and responsibilities of today's school principals, leadership, communication, group processes, program development, teaching and learning processes, performance evaluation is gathered under many different headings (Şişman & Turan, 2004). The contemporary school has neither a complete mechanic-bureaucratic structure nor a complete "loose structure". It is not possible to bind everything to a rule in the school, to specify subordinate-parent relations between the staff and to apply close supervision, thus expecting efficiency (Balci, 2000). Excessive adherence to bureaucracy and hierarchy can cause the school administrator to fail to meet the expectations and needs of today's schools and to make it a passive condition that is solely responsible for doing what is said. However, today's organizations expect their employees to act with a high sense of organizational citizenship and take self-initiative, take personal initiative without instruction, which go beyond the expected role behaviors that set goals in line with the objectives of the organization (Frese, Kring, Soose & Zempel, 1996). In other words, the roles and tasks that the manager has to perform, routine tasks go far beyond correspondence, formalities, bureaucratic work and procedures. It is inevitable for school administrators to take personal initiative to fulfill what is expected of them. School administrators are influenced by many factors in performing their roles. One of these factors is their perceptions. The concept that includes how the individual sees himself in relation to these roles is the concept of self (Güngör, 1989). While the perception of the individual about his / her personality and roles is within the scope of self concept, the degree of this perception is expressed with self-esteem. Individuals with high self-esteem approach events with the expectation of being successful and being well received. Individuals with positive evaluations rely on their own perceptions and judgments. They believe that they can solve their problems when they show effort. They are more effective and entrepreneurial in their social relationships. Individuals with low self-esteem do not trust themselves and are afraid to come up with different ideas. Their social relations are weak, and they are involved in communication with people rather than as listeners (Coopersmith, 1967). The school administrator has to examine the different factors affecting the school, regulate the school environment relations, and establish relationships with parents and interest groups of the society (Çelik, 2004). High level of social skills is very important for school administrators to be successful in social communication inside and outside the school. Therefore, school administrators can be expected to have high self-esteem. Because individuals with high self-esteem become more entrepreneurial, safer and more aggressive in their social relationships (Kuzgun, 2002). Self-esteem contributes to positive social behavior and mental health. Low self-esteem causes many social behavior problems and psychological disorders such as depression, suicidal tendency, eating disorders and anxiety disorders, aggression and substance use disorders (Mann, Hosman, Schaalma & De Vries, 2004). Welch, Meideros and Tate (1982); school administrators experience constant stress due to their abstraction in the workplace, unscheduled activities due to the nature of the work, problematic human relations, limited powers and special positions (Akt. Dönmez & Güven, 2001). Therefore, the high self-esteem of school principals can be one of the factors that make it easier for them to cope with stress. In this regard, school administrators can be expected to have high self-esteem. Because the school principal has to be the leader of the internal elements that will realize the aims of the school, keep the structure alive and protect the atmosphere (Bursalioğlu, 1991). It can be said that personal initiative behavior is related to the level of self-esteem of the individual because of the behavior initiated and maintained by the individual himself. In other words, high self-esteem school administrators can be expected to contribute more to their organizations in taking personal initiatives.

Method

In this study, which is aimed to reveal the relationship between school principals' self-esteem levels and taking personal initiative, relational screening model was used. Screening models are research approaches aiming to describe a situation that existed in the past or present (Karasar, 2008). The population of the study consists of 225 school principals working in official primary, secondary and high schools of the Ministry of National Education in Edirne city center, Keşan, Uzunköprü, İpsala, Havsa, Enez, Süloğlu, Meriç and Lalapaşa districts in the 2018-2019 academic year. In this research, the whole universe was not sampled. The scale was delivered to 210 school principals that were accessible within the scope of the research; After the incorrect, incomplete and sloppy fillings were removed from the returning scales, the 161 scale forms filled by the school principals were evaluated for data analysis. In this research, Arıçak Self-Esteem Scale geliştiril developed by Arıçak (1999) and Kişisel Personal Initiative Measurement School Principal Form in School Principals tarafından developed by Akın (2012) were used to measure the self-esteem levels of school administrators.

Result and Discussion

According to the research findings; When the mean scores of the students are taken into consideration, they perceive the school principals' self-esteem levels as high enough as “fully agree” in terms of self-esteem, self-confidence, achievement and productivity, depressive affect and self-value, respectively. In this case, it can be said that school principals are sociable, social, extrovert, believing and trusting individuals.

It was seen that school principals' perceptions about self-esteem levels in self-sufficiency dimension differed according to their professional service periods. As a result of multiple comparisons made to identify the difference group; It was found that school principals with 31 years or more professional service period had higher self-sufficiency scores than school principals with 1-10 years, 11-20 years and 21-30 years professional service period.

In terms of achievement and productivity, the opinions of school principals about self-esteem levels differ significantly according to the type of settlement in which they work. As a result of the comparisons made to identify the difference group; it was found that school principals working in the village had lower achievement and productivity points than school principals working in the district center and provincial center.

Considering the averages of scores obtained, the school principals consider their opinions about taking personal initiative to be highly sufficient in terms of persistence, proactivity and self-initiation, from the highest to the lowest, respectively. It can be said that school principals do not hesitate to take personal initiative.

The level of personal initiative of the principals differed significantly according to their educational level in terms of persistence. It can be said that school principals who have graduate degree have higher persistence score than school principals who have graduate degree.

The level of personal initiative of school principals varies significantly in terms of proactivity according to their age. School principals aged 51 and older had higher proactivity scores than school principals aged 21-30, 31-40 and 41-50.

The opinions of school principals about personal initiative differed significantly in terms of proactivity and persistence according to the type of settlement where the institution they work in. In the proactivity dimension of taking personal initiative of school principals working in the village; It was observed that they had lower scores than the school principals working in the district, district center and provincial center, and the school principals working in the district and provincial center.

In the study, it was found that there was a moderate positive relationship between the self-esteem levels of school principals and their personal initiative. As the self-esteem of the school principals increased, the status of taking personal initiative increased.

While the most important predictor of proactivity and persistence is self-confidence, the most important predictor of spontaneous start-up is achievement and productivity. In addition, it is seen that proactive behavior, which means being prepared for the problems and opportunities

that may be encountered while implementing long-term goals, and persistence, which means not to give up the search for opportunities to overcome the problems and opportunities, are fed from self-esteem which means to attach a value to its own characteristics and to approve itself through these values.

5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik Motivasyonları, Tutumları ve Fen Başarıları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Fifth-Grade Students' Motivations, Attitudes Towards Science And Science Achievement

Hüseyin Cihan BOZDAĞ*

Öz: Bu araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyon ve tutumlarının birbirleri üzerinde ve fen bilimleri dersi başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, İzmir şehir merkezindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 188 (98'i kız, 90'ı erkek) beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği (FÖMÖ), Ortaokul öğrencilerine yönelik fen ve teknoloji tutum ölçeği (FBTÖ) ile fen başarı notu için birinci dönem sonu fen bilimleri dersi karne notu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile fen bilimlerine yönelik tutumları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunduğu, öğrencilerin yüksek motivasyon düzeyinde olduğu, tutum düzeylerinin orta seviyede olduğu, fen öğrenmeye yönelik motivasyon ve fen bilimlerine yönelik tutumları ile fen bilimleri dersi başarısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, FÖMÖ ve FBTÖ arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçlarına göre; FÖMÖ'nün tüm alt boyutlarının öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir ilişki sergilediği ile FBTÖ'nün tüm alt boyutlarının öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı bir ilişki sergilediği belirlenmiştir. Sonuç olarak, motivasyon ve tutum gibi duyuşsal faktörlerin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarısı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Başarı, fen, motivasyon, tutum

Abstract: In this study, it is aimed to investigate the effects of fifth grade students' motivation and attitudes towards science on each other and the science achievement. The study in which the review method was used was conducted with 188 (98 female, 90 male) fifth grade students studying at a secondary school in İzmir city center. Motivation scale for learning science (MSLS), science and technology attitude scale for secondary school students (SCAS), and science grade for end of the first semestr were used as data collection tools. In addition to descriptive statistical techniques, multiple linear regression analysis with pearson moments multiplication correlation technique was used for data analysis. According to the results obtained, it was determined that there is a positive, significant and moderate relationship between students' motivation towards science learning and their attitudes towards science, positive, significant relationship between motivation towards science learning, attitudes towards science and science, students have high motivation level, attitude levels are medium level. According to the results of the regression analysis conducted on the relationship between MSLS and SCAS; It was determined that all sub-dimensions of MSLS showed a significant relationship on students' attitudes towards science and all sub-dimensions of SCAS showed a significant relationship on students' motivation towards learning science. As a result, it was determined that affective factors such as motivation and attitude had positive effects on students' science achievement.

Keywords: Achievement, attitude, motivation, science

Giriş

Günümüz bilim ve teknoloji çağında, gelişen ve gelişmekte olan tüm toplumların temel eğitim felsefesi araştıran, sorgulayan, problem çözen, yaratıcı, üst düzey düşünme becerilerine haiz geleceğin bireylerini yetiştirmektir. Bununla birlikte küreselleşen dünyada bilginin hızlı

*Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Gazi Ortaokulu, Buca/İzmir, ORCID: 0000-0001-6735-7096, e-posta: chnbzd@gmail.com

değişimi günümüzde öğrencilerin bilgiyi hatırlamasından ziyade onu işleme ve kullanma becerilerine sahip olmalarını da zorunlu kılmıştır. Bu durum bireylerin temel bilgi ve becerilerin ötesinde 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bir dizi beceriye de sahip olmalarını gerektirmiştir. Çağın şartlarına uyum sağlayan bireylerde bulunması istenilen bu beceriler; yaratıcı ve eleştirel düşünme, bilgi, bilim, iletişim ve medya okuryazarlığı, işbirliği, esneklik ve uyum, problem çözme, iletişim, yaratıcılık ve entelektüel merak becerileri, işbirliği ve sosyal beceriler, öz yönlendirme, hesap verebilirlik ve uyarlanabilirlik ile liderlik becerilerini içermektedir (Partnership For 21st Century Skills, 2013; Şahin, 2009; Uluyol ve Eryılmaz, 2015).

21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alan fen okuryazarlığı kavramı her geçen gün gelişen teknoloji ve eğitim anlayışı ile bir adım daha öne çıkmaktadır. Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığınca 2018 yılında yenilenen Fen bilimleri öğretim programı ile bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). Buna karşın Türk öğrencilerinin fen alanındaki bilgi, beceri ve okuryazarlıklarına ilişkin ulusal ve uluslararası değerlendirme raporları istenilen seviyeye ulaşamadığını belgelemektedir. Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığı'na hazırlanan ABİDE 2018 (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) raporuna göre 4. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri alanına ilişkin yeterlilik düzeylerinin; %11,4 temel altı, %26,1 temel, %32,5 orta, %26,8 orta üstü ve %3,2 ileri düzeyde yer aldığı, 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri alanına ilişkin yeterlilik düzeylerinin ise %9,4 temel altı, %30,4 temel, %46,3 orta, %11,4 orta üstü ve %2,5 ileri düzeyde yer aldığı belirlenmiştir (MEB, 2019a; 2019b). Elde edilen sonuçlar öğrencilerin yaklaşık %40'ının temel yeterlilik düzeyinde olduğunu, buna karşın üst düzey bilişsel yeteneklere ilişkin becerilerin yer aldığı ileri düzeyde ise yaklaşık %3'lük bir kısmın yer aldığını göstermektedir. Ayrıca PISA 2015 araştırması ulusal raporunda, öğrencilerin fen okuryazarlığı alanındaki ortalama puanları 425 iken, katılımcı tüm ülkelere ilişkin ortalama puanın 465 olduğu belirtilmiştir. PISA 2015'de fen okuryazarlığı alanında Türkiye'de 1. düzey ve altında (alt yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranı %44,4, OECD ülkelerinde %23,3, tüm katılımcı ülkelerde ise %31,4'tür. 5. düzey ve üstünde (üst yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları ise tüm ülkeler için %5,3, OECD ülkeleri için %7,8 ve Türkiye için %0,3'tür (MEB, 2016; OECD, 2018). Elde edilen bu sonuçlar öğrencilerin fen okuryazarlıkları, fen başarıları ve akademik başarıları ile ilişkili bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklerle ilgili belirlemeler yapılmasını zorunlu kılmıştır.

Alanyazındaki birçok çalışma bulgusu özellikle duyuşsal özelliklerin öğrencilerin akademik ve/veya belirli bir alan/ders başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Anıl, 2010; Barlia, 1999; Chua ve Karpudewan, 2017; Çakır, Şenler ve Taşkın, 2007; İrven ve Şenler, 2017; MEB, 2016; 2019a; 2019b; OECD, 2018; Ozel, Caglak ve Erdogan, 2013; Potvin ve Hasni, 2014). Duyuşsal beceriler ilgi, tutum, motivasyon, değer, inanç ve öz-yeterlik gibi birçok faktörden oluşmaktadır. Öğrencilerin bilgi ve becerileri üzerinde bu faktörlerin etkilerinin ortaya çıkarılması önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu faktörlerden birisi olan motivasyon, öğrencilerin başarılı olmalarında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Lee ve Brophy, 1996). Pintrich ve Schunk (2002) tarafından motivasyon, bireylerin hedefe yönelik eylemleri başlatması ve sürdürmesinde etkili olan süreç olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin akademik faaliyetlerde bulunmaları, belirlenen entelektüel yeterlilik standartlarını karşılamaları, sosyal ilişkiler içerisinde bulunmaları, okul topluluğunun parçası olarak etkinliklerde bulunmaları beklenmektedir. Bu etkinliklerdeki başarılarını anlamının merkezinde yer alan motivasyon, öğrencilerin okuldaki akademik ve sosyal faaliyetleri için harcadıkları enerji, hangi görevleri yerine getireceklerini belirleyen inançlar, değerler ve hedefler ile bu hedeflere ulaşmadaki kararlılıkları, bir görevin ne zaman tamamlandığına ilişkin belirledikleri standartları ifade eder (Wentzel ve Miele, 2009). Fene yönelik motivasyon ise öğrencilerin fen bilimlerini daha iyi anlamak ve bunu yapmak için aktif stratejiler elde etmeye yönelik fen etkinliklerine katılmaları olarak ifade edilmektedir (Lee ve Brophy, 1996). Motive edilmiş öğrenciler etkinliklere ilgi gösterir, başarılı olmak için çaba harcar ve görevlerine devam ederler. Motive olan öğrenciler genellikle öğrenmek için etkili görev, bilişsel ve öz düzenleme stratejileri kullanırken, öğrencilerin ilgisizliği ve motivasyon eksikliği ise akademik olarak

başarısızlıklarına zemin hazırlar (Altun, 2006; Pintrich ve Schunk, 2002). Dolayısıyla motivasyonun öğrenme süreçlerinde ihmal edilmemesi ve fen bilimlerine yönelik akademik başarı üzerindeki etkilerinin gözlenmesi önem arz etmektedir. Nitekim, birçok çalışma bulgusu fene yönelik motivasyonun, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Alkan ve Bayrı, 2017; Atay, 2014; Bircan ve Sungur, 2016; Bolat, 2007; Bryan, Glynn ve Kittleson, 2011; Cavas, 2011; Chow ve Yong, 2013; Demir, Öztürk ve Dökme, 2012; Nolen, 2003; Sevinc, Ozmen ve Yigit, 2011; Singh, Granville ve Dika, 2002; Uzun ve Keleş, 2012; Yenice, Saydam ve Telli, 2012). Bunun yanı sıra öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarının, onların motivasyon düzeylerine göre bir farklılık göstermediğine (Ceylan, Sağiremekçi, Tatar ve Bilgin, 2015) ya da fen öğrenmeye ilişkin motivasyon ile fen başarısı arasında negatif anlamlı ilişki bulunduğu (Ozel, Caglak ve Erdogan, 2013) ilişkin çalışma bulgularına da rastlamak mümkündür. Diğer bir duyuşsal faktör olan tutum ise kişinin bazı nesne, eylem veya olaylar gibi uyaranlara karşı duygusal boyuttaki genel hissiyatını, olumlu ya da olumsuz görüşlerini ifade eder (Fishbein ve Ajzen, 1975). Tutumlar bireyin gerçekleştirdiği olumlu ya da olumsuz yöndeki değerlendirmelerdir (Hamurcu, 2002). Fen bilimlerine yönelik tutum ise, öğrencilerin fen bilimleri hakkındaki olumlu ve olumsuz düşünceleri olarak tanımlanabilir (Craker, 2006). Tutumlar, karmaşık bir biliş, duygu ve eylem eğilimi sistemini temsil eder ve nihayetinde öğrencilerin fen ve fen ile ilgili konulara yönelik olumlu ve yapıcı tepkiler konusundaki ilgilerini ve eğilimlerini sürdürmelerini etkilemektedir (Bybee ve McCrae, 2011). Öğrencilerin fene yönelik tutumları erken yaşlarda gelişmekte ve 11-12 yaşına gelene kadar hangi konuları sevdiği hakkında kesin tutumları yerleşmektedir. Ancak çevresel faktörlerin etkisiyle birçok öğrenci feni karışık, zor olarak görmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumu genel olarak ortaokul ve lise dönemlerinde azalmaktadır. Bu durum öğrencilerin fen başarılarını etkilemektedir (George, 2000; Hamurcu, 2002). Tutum, öğrencilerin karar ve davranışlarının oluşmasındaki etkisi nedeniyle öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Altınok ve Açıkgoz, 2006). Fen dersinde daha etkin ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları önemli bir rol oynamaktadır (Özbaş, 2016). Bu nedenle öğrencilerin fen bilimlerindeki tutumları ile başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Alanyazındaki birçok çalışma bulgusu da fen bilimlerine yönelik tutum ile ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir (Anıl, 2010; Gürkan ve Gökçe, 2000; Hough ve Piper, 1982; Ilgaz, 2006; Karaer, 2007; Külçe, 2005; Narmadha ve Chamundeswari, 2013; Papanastasiou ve Zembylas, 2002; Singh, Granville ve Dika, 2002; Sünbül, Afyon, Yağız ve Aslan, 2004; Uyanık, 2017; Yıldırım ve Kansız, 2017).

Akademik başarının dolaylı ya da doğrudan birçok faktörle ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Sarier, 2016). Tutum, öz yeterlik, motivasyon, kaygı gibi duyuşsal faktörlerin, başta öğrencilerin derse karşı istek ve ilgilerini olmak üzere birçok faktörü etkileyeceği ve bunun da öğrencilerin performanslarını dolayısıyla akademik başarılarını etkilediği gözlenmektedir (Kan ve Akbaş, 2005). Öğrencilerin belirli bir konu alanında öğrenmelerini etkilemesi ve davranışlarına şekil vermesi nedeniyle özellikle tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin akademik etkilerinin belirlenmesi yürütülen çalışmaların merkezinde yer almaktadır. Buna karşın ilgili alanyazında duyuşsal faktörler ve bu faktörlerin alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik kısıtlı çalışma bulgusuna (Azizoğlu ve Çetin, 2009) rastlanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin fen başarısı ile tutum ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmaya değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra yürütülen çalışmanın güçlü yönlerinden biri de tutum ve motivasyona ilişkin betimsel istatistik değerlerinin karşılaştırılmasından ziyade motivasyon ve tutum duyuşsal faktörlerinin alt boyutlar düzeyinde birbirleri ve fen başarısıyla ilişkisi ve fen başarısı üzerindeki görece önem sırasının belirlenmeye çalışılmasıdır. Bu yönüyle yordayıcı değişkenlerin birbirleriyle ve fen başarısı ile ilişkisine yönelik bir incelemeye fırsat tanınması yönünden araştırma sonuçlarının alana katkı sağlaması umulmaktadır. Tüm bu anlatımlar ışığında yürütülen çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının belirlenmesi ile bu faktörlerin birbirleri ve fen bilimleri dersi başarısı arasındaki ilişkisinin

incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yürütülen çalışmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- 5. Sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri nedir?
- 2- Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile alt boyutları arasındaki korelasyon düzeyi nedir?
- 3- 5. Sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum düzeyleri nedir?
- 4- Fen bilimlerine yönelik tutum ile alt boyutları arasındaki korelasyon düzeyi nedir?
- 5- Fen öğrenmeye ilişkin motivasyon, Fen Bilimlerine yönelik tutum ve fen başarısı arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 6- Fen öğrenmeye ilişkin motivasyon ve Fen Bilimlerine yönelik tutumun fen başarısını yordama gücü nedir?
- 7- Fen başarısı üzerinde fen öğrenmeye ilişkin motivasyon ve Fen Bilimlerine yönelik tutumun önem sırası nedir?
- 8- Fen öğrenmeye ilişkin motivasyon alt boyutları ve Fen Bilimlerine yönelik tutum alt boyutları birbirleri ile nasıl bir ilişki içindedir?

Yöntem

Araştırma modeli

Yürütülen çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin Fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve Fen Bilimlerine yönelik tutumları ile fen bilimleri dersi başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2015). Tekil tarama modeli, değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesini amaçlar. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015). Betimsel olarak, motivasyon, tutum ve fen başarısı analizleri gerçekleştirilmiştir. İlişkisel modele göre ise, motivasyon, tutum ve fen başarısı arasındaki ilişki, fen başarısı üzerinde değişkenlerin göreceli önem sırası, motivasyon alt boyutları ve tutum alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmada yer alan gruplar basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız şansa sahiptir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Güçlü bir temsil özelliğine sahip örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir. Seçkisiz örneklemin dedahil olduğu hiçbir örnekleme evreni tam olarak temsil etme garantisi vermez ancak fakat bu yöntem temsil özelliği bakımından diğerlerinden daha yüksek bir olasılığa sahiptir (Özen ve Gül, 2007). Bu kapsamda araştırma İzmir merkezindeki bir devlet ortaokulunda 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 188 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin, %48'i (n=90) erkek ve %52'si (n=98) kızdır.

Veri toplama araçları

Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirliği sağlanan, *Araştırmaya yönelik motivasyon, Performansa yönelik motivasyon, İletişime yönelik motivasyon, İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon ve Katılıma yönelik motivasyon* boyutlarından oluşan “Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği (FÖMÖ)” kullanılmıştır. Ölçek, ikisi olumsuz olmak üzere 23 maddeden oluşan, beşli likert tipi bir ölçme aracıdır.

FÖMÖ tamamında öğrencilerin alabilecekleri puanlar en düşük 23 ve en yüksek 115 puan arasında değişmektedir. FÖMÖ'nün alt boyutlarında ise araştırma yapmaya yönelik

motivasyon puanları 6 ile 30, performansa yönelik motivasyon puanları 5 ile 25, iletişime yönelik motivasyon puanları 5 ile 25, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon puanları 4 ile 20 ve katılıma yönelik motivasyon puanları 3 ile 15 puan arasında değişebilmektedir. Ölçekte yer alan alt boyutların madde düzeltilmiş madde toplam korelasyonları 0,24 ile 0,54 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile belirlenmiş ve cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,672 olarak bulunmuştur. Ölçek araştırmacı tarafından ilgili eğitim öğretim yılının birinci dönemi sonunda bir ders saati içerisinde uygulanmıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Fen Bilimleri Tutum Ölçeği

Keçeci ve Zengin (2015) tarafından geçerlik ve güvenilirliği sağlanan “Ortaokul öğrencilerine yönelik fen ve teknoloji tutum ölçeği (FBTÖ)” kullanılmıştır (Ders adı Fen Bilimleri olarak güncellendiğinden, çalışmanın bundan sonraki kısımlarında ölçek Ortaokul öğrencilerine yönelik fen bilimleri tutum ölçeği olarak anılacaktır). *Fen bilimleri sevmeye ile ilgili tutum, Fen bilimleri merak ile ilgili tutum ve Fen bilimleri günlük hayatla ilişkilendirme ile ilgili tutum* boyutlarından oluşan beşli likert tipi ölçek on ikisi olumsuz toplam 31 maddeden oluşmaktadır.

FBTÖ bir bütün olarak ele alındığında öğrencilerin alabileceği en düşük puan 31 ve en yüksek puan 155’dir. FBTÖ’nün alt boyutlarında ise fen bilimleri sevmeye ile ilgili tutum puanları 12 ile 60, fen bilimleri merak ile ilgili tutum puanları 11 ile 55 ve fen bilimleri günlük hayatla ilişkilendirme tutum puanları 8 ile 40 puan arasında değişebilmektedir. Ölçekte yer alan alt boyutların madde düzeltilmiş madde toplam korelasyonları 0,49 ile 0,70 arasında değişmekte olup; güvenilirlik katsayısı 0,719 olarak belirlenmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından ilgili eğitim öğretim yılının birinci dönemi sonunda bir ders saati içerisinde uygulanmıştır.

Alanyazında farklı değerler belirtilse de genel olarak 0,6-0,8 aralığındaki cronbach alpha değerleri kabul edilebilir olarak değerlendirildiğinden çalışmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir (Hinton, Brownlow, McMurray ve Cozens, 2014; Kılıç, 2016; Mallery ve George, 2003; Özdamar, 1999).

Fen bilimleri dersi başarısı

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine ilişkin başarılarını belirlemek için uygulamanın yapıldığı eğitim öğretim yılının birinci dönem sonu fen bilimleri dersi karne notu kullanılmıştır. Öğrencilerin fen bilimleri not ortalaması 73.13, en düşük not 23.56 ve en yüksek not 100, standart sapması ise 15.03’tür.

Verilerin analizi

Yürütülen çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin Fen öğrenmeye yönelik motivasyonları, Fen Bilimlerine yönelik tutumları ve fen bilimleri dersi başarısı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Bu amaçla fen öğrenmeye yönelik motivasyon ve fen bilimleri yönelik tutumun fen bilimleri dersi başarısı üzerindeki etkisini incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ancak verilerin çok değişkenli analizinin gerçekleştirilmesi öncesinde i) uç değer, ii) normallik, doğrusallık ile iii) çoklu bağlantı problemi gibi bazı durumların incelenmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Uç değerlerin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle mahalnobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve elde edilen veriler kikare değeri ile karşılaştırılmıştır. Veri setinde gerçekleştirilen inceleme neticesinde dört değer normallik ve doğrusallık varsayımını güçleştirdiği anlaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Dolayısıyla bu dört veriye ilişkin değerler veri setinden çıkarılmış ve regresyon analizi bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Bir diğer incelenmesi gereken durum olan normallik varsayımının karşılanabilmesi amacıyla veri setine ilişkin betimsel istatistik verileri değerlendirilmiştir (Tablo 1). Verilerin dağılımlarının, aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık gibi istatistikler üzerinden incelenmesi, betimsel yöntemler olarak belirtilmektedir (Abbott, 2011; Kirk, 2008).

FÖMÖ ile FBTÖ’nün her bir boyutundan elde edilen puanların aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2

aralığında olduğundan normal dağılıma sahip olduğu (George ve Mallery, 2010) görülmektedir. Bunun yanı sıra tüm boyutlarda standart sapma değerlerinin 2'den ve varyasyon katsayılarının 0,50'den düşük değerler alması örneklem dağılımının benzer ve birbiriyle karşılaştırılabilir olduğuna işaret etmektedir (Tektaş, Camgöz ve Metin, 2010).

Tablo 1.

Veri Setine İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Betimsel Değerler	MB1	MB2	MB3	MB4	MB5	TB1	TB2	TB3
Ortalama	4,33	4,15	4,27	4,25	4,37	4,16	3,99	4,48
Ortanca	4,33	4,20	4,40	4,50	4,67	4,42	4,13	4,64
Varyans	0,28	0,46	0,30	0,56	0,47	0,57	0,32	0,24
Standart sapma	0,53	0,68	0,55	0,75	0,69	0,76	0,56	0,49
Varyasyon katsayısı	0,12	0,16	0,13	0,18	0,16	0,18	0,14	0,11
Değişim aralığı	2,33	2,80	2,20	3,50	3,00	3,67	2,88	2,18
Çarpıklık	-0,81	-0,55	-0,69	-1,12	-1,24	-1,00	-0,71	-1,23
Basıklık	0,28	-0,54	0,16	1,17	1,22	0,48	0,23	1,16

M: Motivasyon, T: Tutum, B: Boyut, Varyasyon katsayısı: Standart sapma/Ortalama

MB1: Araştırma yapmaya yönelik motivasyon, MB2: Performansa yönelik motivasyon, MB3: İletişime yönelik motivasyon, MB4: İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon, MB5: Katılıma yönelik motivasyon

TB1: Fen bilimleri sevmeye ilişkin tutum, TB2: Fen bilimine merak ile ilgili tutum, TB3: Fen bilimleri günlük hayatla ilişkilendirme ile ilgili tutumu

Regresyon analizinde incelenmesi gereken diğer bir durum ise bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin bulunmamasıdır. Alanyazında basit korelasyon matrisinin, bağımsız değişkenler ilave edildiğinde R²'deki değişimin, kısmi korelasyon katsayılarının, varyans artış faktörlerinin (VIF), tolerans değerlerinin (TV) ve durum indeksinin incelenmesi çoklu bağlantı probleminin varlığının saptanmasında tercih edilen unsurlardır. Buna göre eğer VIF değeri 10'a eşit yada daha büyükse (VIF≥10), TV değerleri 0,10 eşit veya daha küçükse (TV≤0,10) çoklu bağlantı problemi var demektir (Albayrak, 2012; Bahçecitapar ve Aktaş, 2017; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Veri setinin analizi neticesinde VIF değerleri 1,204-2,363 ve TV değerleri 0,423-0,830 arasında değiştiğinden, değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda veri setinde dört verinin dışarıda bırakılmasıyla birlikte 188 veriyle regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ilk aşamada öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile alt boyutları arasındaki korelasyon, fen bilimleri yönelik tutum düzeyleri ile alt boyutları arasındaki korelasyon genel olarak incelenmiş, ikinci aşamada ise öğrencilerin fen bilimleri dersi başarıları üzerinde etkisi olduğu düşünülen, FÖMÖ içerisinde yer alan beş ve FBTÖ içinde yer alan üç alt boyut olmak üzere sekiz değişkene yönelik çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri

FÖMÖ'nün geneli ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar alınabilecek en düşük ve en yüksek puan birlikte değerlendirilerek düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2'deki verilere göre; 5. Sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ortalaması $\bar{X}$ =98,14 (23.00-53.66: düşük, 53.67-84.32: orta, 84.33-115.00: yüksek), araştırma yapmaya yönelik motivasyon ortalaması $\bar{X}$ =25,99 (6.00-14.00: düşük, 14.01-22.00: orta, 22.01-30: yüksek), performansa yönelik motivasyon ortalaması $\bar{X}$ =20,73 (5.00-11.66: düşük, 11.67-18.32: orta ve 18.33-25.00: yüksek), iletişime yönelik motivasyon ortalaması $\bar{X}$ =21,36 (5.00-

11.66: düşük, 11.67-18.32: orta ve 18.33-25.00: yüksek), işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon ortalaması $\bar{X}=16,98$ (4.00-9.33: düşük, 9.34-14.66: orta, 14.67-20.00: yüksek) ve katılıma yönelik motivasyon ortalaması $\bar{X}=13,10$ (3.00-7.00: düşük, 7.01-11.00: orta, 11.01-15.00: yüksek) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, 5. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye, araştırma yapmaya, performansa, iletişime, işbirlikli çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.

Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon İle Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	$\bar{X}$	SS
FM: Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	188	98,14	9,580
M1: Araştırma Yapmaya Yönelik Motivasyon	188	25,99	3,189
M2: Performansa yönelik motivasyon	188	20,73	3,396
M3: İletişime yönelik motivasyon	188	21,36	2,737
M4: İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon	188	16,98	2,987
M5: Katılıma yönelik motivasyon	188	13,10	2,065

Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile alt boyutları arasındaki korelasyon düzeyi

FÖMÖ iletişime yönelik motivasyon, performansa yönelik motivasyon, araştırma yapmaya yönelik motivasyon, katılıma yönelik motivasyon ve işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon alt boyutlarında oluşmakta olup; FÖMÖ ve alt boyutları arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.

Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon İle Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	FM	M1	M2	M3	M4	M5
FM: Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	1	0,694	0,715	0,731	0,506	0,683
M1: Araştırma Yapmaya Yönelik Motivasyon		1	0,334	0,422	0,134	0,367
M2: Performansa yönelik motivasyon			1	0,443	0,077	0,455
M3: İletişime yönelik motivasyon				1	0,228	0,353
M4: İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon					1	0,261
M5: Katılıma yönelik motivasyon						1

N=188, p<0,01

Tablo 3'te belirtilen pearson korelasyon analizi verilerine göre; fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile iletişime yönelik motivasyon ($r=0,731$; $p<0,01$), performansa yönelik motivasyon ($r=0,715$; $p<0,01$) araştırma yapmaya yönelik motivasyon ($r=0,694$; $p<0,01$) ve katılıma yönelik motivasyon ($r=0,683$; $p<0,01$) arasında pozitif ve yüksek düzeyde, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon ($r=0,506$; $p<0,01$) arasında ise pozitif ve orta düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Diğer yandan alt boyutlar arasında ise en yüksek korelasyon katılıma yönelik motivasyon ile performansa yönelik motivasyon arasında ($r=0,455$; $p<0,01$), en düşük korelasyon ise performansa yönelik motivasyon ile işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon ($r=0,077$; $p<0,01$) arasında tespit edilmiştir.

5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik Tutum Düzeyleri

FBTÖ'nün geneli ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar, alınabilecek en düşük ve en yüksek puan birlikte değerlendirilerek düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4.

Fen Bilimlerine Yönelik Tutum İle Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	$\bar{X}$	SS
FT: Fen Bilimlerine Yönelik Tutum	188	133,15	16,613
T1: Fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum	188	49,95	9,077
T2: Fen bilimlerine merak ile ilgili tutum	188	49,25	4,492
T3:Fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu	188	31,88	5,398

Tablo 4'teki verilere göre; 5. Sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum ortalaması $\bar{X}=133,15$ (31.00-72,33: düşük, 72,34-113,67: orta, 113,68-155.00: yüksek), fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum ortalaması $\bar{X}=49,95$ (12,00-28,00: düşük, 28,01-44,01: orta, 44,02-60,00: yüksek), fen bilimlerine merak ile ilgili tutum ortalaması $\bar{X}=49,25$ (11,00-24,33: düşük, 24,34-37,67: orta, 37,68-55,00: yüksek) ve fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutum ortalaması $\bar{X}=31,88$ (8,00-18.66: düşük, 18.67-29,33: orta ve 29,34-40,00: yüksek) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının genel olarak ve alt boyutlar düzeyinde yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

Fen bilimlerine yönelik tutum ile alt boyutları arasındaki korelasyon düzeyi

Fen öğrenmeye yönelik tutum ile alt boyutları arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile gerçekleştirilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

Fen Bilimlerine Yönelik Tutum İle Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	FT	T1	T2	T3
FT: Fen Bilimlerine Yönelik Tutum	1	0,878	0,839	0,670
T1: Fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum		1	0,558	0,342
T2: Fen bilimlerine merak ile ilgili tutum			1	0,605
T3: Fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu				1

N=188, p<0,01

Tablo 5'teki verilere göre; fen bilimlerine yönelik tutum ile fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum ($r=0,878$; $p<0,01$), fen bilimlerine merak ile ilgili tutum ($r=0,839$; $p<0,01$) ve fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu ($r=0,670$; $p<0,01$) arasında pozitif ve yüksek düzeyde korelasyon belirlenmiştir (Tablo 5). Diğer yandan alt boyutlar arasında ise en yüksek korelasyon fen bilimlerine merak ile ilgili tutum ve fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu arasında ($r=0,605$; $p<0,01$) tespit edilmiştir.

Fen Öğrenmeye İlişkin Motivasyon, Fen Bilimlerine Yönelik Tutum ve Fen Başarısı Arasındaki İlişki

Öğrencilerin fen bilimleri dersi başarıları ile fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve fen bilimlerine yönelik tutumları arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6.

Fen Öğrenmeye İlişkin Motivasyon, Fen Bilimlerine Yönelik Tutum İle Fen Başarısı Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	FB	M	T
FB: Fen bilimleri dersi başarıları	73,13	15.03	1		
M: Fen öğrenmeye yönelik motivasyon	4,27	0,42	0,34	1	
T: Fen bilimlerine yönelik tutum	4,30	0,54	0,40	0,56	1

N=188, p<0,01

Tablo 6’da verilen bilgilere göre, fen bilimleri dersi başarısı ile fen bilimlerine yönelik tutum arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=0,400$; $p<0,01$), fen bilimleri dersi başarısı ile fen öğrenmeye yönelik motivasyon arasında ise pozitif ve zayıf düzeyde ($r=0,343$; $p<0,01$) korelasyon bulunduğu, fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile fen bilimlerine yönelik tutum arasında ise pozitif ve orta düzeyde ($r=0,560$; $p<0,01$) korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir.

Diğer yandan FÖMÖ ve FBTÖ alt boyutları ile fen bilimleri dersi başarısı arasındaki ilişki de pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7.

FÖMÖ Alt Boyutları ve FBTÖ Alt Boyutları İle Fen Bilimleri Dersi Başarısı Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Değişkenler	$\bar{x}$	Ss	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
	D1 Fen başarısı	73,13	15.03	1								
Motivasyon	D2 Araştırma yapmaya yönelik motivasyon	4,33	0,53	0,28	1							
	D3 Performansa yönelik motivasyon	4,15	0,68	0,16	0,33	1						
	D4 İletişime yönelik motivasyon	4,27	0,55	0,18	0,42	0,44	1					
	D5 İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon	4,25	0,75	0,32	0,13	0,08	0,23	1				
	D6 Katılıma yönelik motivasyon	4,37	0,69	0,21	0,37	0,46	0,35	0,26	1			
	D7 Fen bilimlerini sevmeye yönelik tutum	4,16	0,76	0,49	0,35	0,20	0,31	0,32	0,15	1		
Tutum	D8 Fen bilimlerine merak ile ilgili tutum	4,48	0,49	0,27	0,58	0,39	0,42	0,17	0,28	0,56	1	
	D9 Fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu	3,99	0,56	0,10	0,54	0,34	0,27	0,08	0,20	0,34	0,61	1
$p<0,05$, N=188												

Tablo 7’deki verilere göre, FÖMÖ içerisinde yer alan beş ve FBTÖ içinde yer alan üç alt boyut olmak üzere sekiz değişkene yönelik korelasyon değerlerine göre ise fen bilimleri dersi başarısı ile fen bilimlerini sevmeye yönelik tutum arasındaki ilişki en yüksek korelasyon değerine sahiptir ($r=0,49$, $p<0,05$). Bu değeri sırası ile fen bilimleri dersi başarısı ile işbirlikli çalışmaya yönelik ($r=0,32$, $p<0,05$), fen bilimleri dersi başarısı ile araştırma yapmaya yönelik motivasyon ($r=0,28$, $p<0,05$), fen bilimleri dersi başarısı ile fen bilimlerine merak ile ilgili tutum ($r=0,27$, $p<0,05$), fen bilimleri dersi başarısı ile katılıma yönelik motivasyon ($r=0,21$, $p<0,05$), fen bilimleri dersi başarısı ile iletişime yönelik motivasyon ($r=0,18$, $p<0,05$), fen bilimleri dersi başarısı ile performansa yönelik motivasyon ($r=0,16$, $p<0,05$), ve fen bilimleri dersi başarısı ile fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme ile ilgili tutum ($r=-0,10$, $p<0,05$) arasındaki ilişkiler takip etmektedir. İlgili değişkenler arasında ise fen bilimlerine merak ile ilgili tutum ve fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme ile ilgili tutum arasındaki korelasyonun en yüksek olduğu belirlenmiştir ($r=0,61$, $p<0,05$).

Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ve fen bilimlerine yönelik tutumun fen başarısını yordama gücü

Öğrencilerin fen bilimleri dersi başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen, FÖMÖ içerisinde yer alan beş ve FBTÖ içinde yer alan üç alt boyut olmak üzere sekiz değişkene yönelik çoklu regresyon analizi sonucunda, söz konusu değişkenlerin fen bilimleri dersi başarı üzerinde anlamlı bir ilişki ($R=0,552$; $R^2=0,305$) sergiledikleri belirlenmiştir ($F_{8-179}=9,829$, $p<0,05$). Belirtme katsayısı (R^2), doğrusal modelin uyum iyiliğinin en iyi ölçüsüdür. Söz konusu katsayı,

bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarının bağımsız değişken(ler) tarafından açıklandığını ifade eder. Dolayısıyla yürütülen çalışma sonucunda elde edilen veriler belirtilen sekiz değişkenin fen bilimleri dersi puanlarındaki değişimin %31'ini açıkladığına işaret etmektedir.

Fen başarısı üzerinde fen öğrenmeye yönelik motivasyon ve fen bilimlerine yönelik tutumun önem sırası

Fen bilimleri dersi başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen yordayıcı değişkenlerin önem sırasını belirlemek amacıyla regresyon analizi verileri incelenmiştir (Tablo 8).

Tablo 8.

Fen Bilimlerine Yönelik Tutum, Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ve Fen Bilimleri Ders Başarısına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t
Sabit	17,497	10,589		1,652
Araştırma yapmaya yönelik motivasyon	5,380	2,387	0,190	2,254
Performansa yönelik motivasyon	1,357	1,715	0,061	0,791
İletişime yönelik motivasyon	-1,958	2,091	-0,071	-0,936
İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon	3,299	1,376	0,164	2,398
Katılıma yönelik motivasyon	1,493	1,642	0,068	0,909
Fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum	8,784	1,559	0,442	5,635
Fen bilimlerine merak ile ilgili tutum	-1,062	2,932	-0,035	-0,362
Fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu	-4,333	2,219	-0,162	-1,952

$F_{8-179}=9,83$, $p<0.05$; $R=0,552$; $R^2=0.305$

Yordayıcı değişkenlerin fen bilimleri dersi başarısı üzerindeki önem sırası standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre; fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum ($\beta=0.442$), araştırma yapmaya yönelik motivasyon ($\beta=0.190$), işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon ($\beta=0.164$), fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu ($\beta=-0.162$), iletişime yönelik motivasyon ($\beta=-0.071$), katılıma yönelik motivasyon ($\beta=0,068$), performansa yönelik motivasyon ($\beta=0,061$) ve fen bilimlerine merak ile ilgili tutum ($\beta=-0,035$) şeklindedir. Bunun yanı sıra her bir değişkene ilişkin B katsayısı değeri fen bilimleri dersi başarısındaki değişime ilişkin sonuçları vermektedir. Örneğin, diğer değişkenler sabit tutulduğunda fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutumdaki bir birim artış fen bilimleri dersi başarısında 8,784 birimlik artışa, araştırma yapmaya yönelik motivasyondaki bir birim artış fen bilimleri dersi başarısında 5,380 birimlik artışa, fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumundaki bir birim azalış ise fen bilimleri dersi başarısında 4,333 birimlik artışa neden olmaktadır.

Fen öğrenmeye yönelik motivasyon alt boyutları ve fen bilimlerine yönelik tutum alt boyutları arasındaki ilişki

FBTÖ'nün alt boyutları ile öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişki çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir (Tablo 9).

Tablo 9.

FBTÖ'nün Alt Boyutları ile Öğrencilerin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t
Fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum	0,679	0,521		1,302
Araştırma yapmaya yönelik motivasyon	0,381	0,107	0,268	3,563
Performansa yönelik motivasyon	0,080	0,088	0,072	0,911
İletişime yönelik motivasyon	0,191	0,109	0,139	1,758
İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon	0,271	0,070	0,268	3,882
Katılıma yönelik motivasyon	-0,107	0,086	-0,097	-1,239

R=0,470; R ² =0,221; F ₅₋₁₈₂ =10,297; p<0,05				
Değişken	B	Standart Hata	β	t
Fen bilimlerine merak ile ilgili tutum	1,474	0,298		4,952
Araştırma yapmaya yönelik motivasyon	0,424	0,061	0,459	6,956
Performansa yönelik motivasyon	0,141	0,050	0,195	2,801
İletişime yönelik motivasyon	0,120	0,062	0,134	1,931
İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon	0,049	0,040	0,074	1,226
Katılıma yönelik motivasyon	-0,032	0,049	-0,044	-0,640
R=0,630; R ² =0,396; F ₅₋₁₈₂ =23,914; p<0,05				
Değişken	B	Standart Hata	β	t
Fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu	1,226	0,360		3,408
Araştırma yapmaya yönelik motivasyon	0,532	0,074	0,504	7,223
Performansa yönelik motivasyon	0,173	0,061	0,210	2,858
İletişime yönelik motivasyon	-0,006	0,075	-0,006	-0,086
İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon	0,018	0,048	0,024	0,370
Katılıma yönelik motivasyon	-0,072	0,059	-0,088	-1,203
R=0,572; R ² =0,327; F ₅₋₁₈₂ =17,681; p<0,05				

Tablo 9'daki verilere göre; “fen bilimlerini sevme ile ilgili tutum” alt boyutu ile öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki çoklu regresyon analizi neticesinde ilgili değişkenin fen öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde anlamlı bir ilişki sergilediği belirlenmiştir (R=0,470; R²=0,221; F₅₋₁₈₂=10,297; p<0,05). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon, fen bilimlerini sevme ile ilgili tutumun yaklaşık %22'sini açıklamaktadır. Fen bilimlerini sevme ile ilgili tutum üzerinde değişkenlerin önem sırası standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre; araştırmaya yönelik motivasyon (β=0,268), işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon (β=0,268), iletişime yönelik motivasyon (β=0,139), katılıma yönelik motivasyon (β=-0,097) ve performansa yönelik motivasyon (β=0,072) şeklindedir. “Fen bilimlerine merak ile ilgili tutum” alt boyutu ile öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki çoklu regresyon analizi neticesinde ilgili değişkenin fen öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde anlamlı bir ilişki sergilediği belirlenmiştir (R=0,630; R²=0,396; F₅₋₁₈₂=23,914; p<0,05). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon, fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumunun yaklaşık %40'ını açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre fen bilimlerine merak ile ilgili tutum üzerinde değişkenlerin önem sırası; araştırmaya yönelik motivasyon (β=0,459), performansa yönelik motivasyon (β=0,195), iletişime yönelik motivasyon (β=0,134), işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon (β=0,074) ve katılıma yönelik motivasyon (β=-0,044) şeklindedir. “Fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu” alt boyutu ile öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki çoklu regresyon analizi neticesinde ilgili değişkenin fen öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde anlamlı bir ilişki sergilediği belirlenmiştir (R=0,572; R²=0,327; F₅₋₁₈₂=17,681; p<0,05). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon, fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumunun yaklaşık %33'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu üzerinde değişkenlerin önem sırası; araştırmaya yönelik motivasyon (β=0,504), performansa yönelik motivasyon (β=0,210), katılıma yönelik motivasyon (β=-0,088), işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon (β=0,024) ve iletişime yönelik motivasyon (β=-0,006) şeklindedir.

Bunun yanı sıra FÖMÖ alt boyutları ile öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları arasındaki ilişki çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir (Tablo 10).

Tablo 10.

FÖMÖ Alt Boyutları İle Fen Bilimlerine Yönelik Tutuma İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t
Araştırma yapmaya yönelik motivasyon	1,278	0,287		4,446
Fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum	0,029	0,049	0,041	0,590
Fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu	0,290	0,068	0,307	4,243
Fen bilimlerine merak ile ilgili tutum	0,397	0,089	0,367	4,481
R=0,625; R ² =0,391; F ₃₋₁₈₄ =39,416; p<0,05				
Değişken	B	Standart Hata	β	t
Performansa yönelik motivasyon	1,550	0,429		3,616
Fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum	-0,027	0,073	-0,030	-0,375
Fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu	0,190	0,102	0,157	1,862
Fen bilimlerine merak ile ilgili tutum	0,436	0,132	0,315	3,300
R=0,413; R ² =0,171; F ₃₋₁₈₄ =12,632; p<0,05				
Değişken	B	Standart Hata	β	t
İletişime yönelik motivasyon	2,142	0,343		6,242
Fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum	0,082	0,058	0,113	1,411
Fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu	0,033	0,082	0,034	0,410
Fen bilimlerine merak ile ilgili tutum	0,369	0,106	0,331	3,493
R=0,427; R ² =0,182; F ₃₋₁₈₄ =13,648; p<0,05				
Değişken	B	Standart Hata	β	t
İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon	3,028	0,491		6,167
Fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum	0,316	0,083	0,320	3,801
Fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu	-0,045	0,117	-0,033	-0,381
Fen bilimlerine merak ile ilgili tutum	0,018	0,151	0,012	0,117
R=0,316; R ² =0,100; F ₃₋₁₈₄ =6,828; p<0,05				
Değişken	B	Standart Hata	β	t
Katılıma yönelik motivasyon	2,564	0,458		5,604
Fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum	-0,005	0,078	-0,005	-0,062
Fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu	0,053	0,109	0,043	0,488
Fen bilimlerine merak ile ilgili tutum	0,360	0,141	0,257	2,551
R=0,282; R ² =0,080; F ₃₋₁₈₄ =5,299; p<0,05				

Buna göre; FÖMÖ'nün tüm alt boyutlarının öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir ilişki sergilediği belirlenmiştir. Fen bilimlerine yönelik tutum araştırma yapmaya yönelik motivasyonun yaklaşık %39'unu (R=0,625; R²=0,391; F₃₋₁₈₄=39,416; p<0,05), iletişime yönelik motivasyonun yaklaşık %18'ini (R=0,427; R²=0,182; F₃₋₁₈₄=13,648; p<0,05), performansa yönelik motivasyonun yaklaşık %17'sini (R=0,413; R²=0,171; F₃₋₁₈₄=12,632; p<0,05), işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyonun %10'unu (R=0,316; R²=0,100; F₃₋₁₈₄=6,828; p<0,05) ve katılıma yönelik motivasyonun %8'ini (R=0,282; R²=0,080; F₃₋₁₈₄=5,299; p<0,05) açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre değişkenlerin önem sırası incelendiğinde; araştırmaya yönelik motivasyon, performansa yönelik motivasyon, iletişime yönelik motivasyon ve katılıma yönelik motivasyon üzerinde “fen bilimlerine merak ile ilgili tutumun” en önemli değişken olduğu (sırasıyla β =0,367, β =0,315, β =0,331, β =0,257), işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon üzerinde ise “fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutumun en önemli değişken olduğu belirlenmiştir (β =0,320).

Tartışma / Sonuç ve Öneriler

Yürütülen çalışmada öncelikle, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile alt boyutları arasındaki korelasyon, fen bilimlerine yönelik tutum düzeyleri ile alt boyutları arasındaki korelasyon genel olarak incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar irdelendiğinde 5. Sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları, öğrencilerin fen bilimlerine karşı genel olarak ve alt boyutlar düzeyinde yüksek motivasyon seviyesine sahip olduklarını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde fen öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin yapılan birçok çalışmada da öğrencilerin motivasyon düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Cavas, 2011; Ceylan, Sağirekmekçi, Tatar ve Bilgin, 2015; Chow ve Yong, 2013; Demir, Öztürk ve Dökme, 2012; Singh, Granville ve Dika, 2002). Bu araştırmalara ilaveten Uzun ve Keleş (2012) tarafından öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 651 öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda da öğrencilerin FÖMÖ ile alt boyutları baz alındığında motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer yandan, fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile alt boyutları arasındaki pearson korelasyon verileri, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile iletişime yönelik motivasyon, performansa yönelik motivasyon, araştırma yapmaya yönelik motivasyon ve katılıma yönelik motivasyon arasında pozitif ve yüksek düzeyde, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon arasında ise pozitif ve orta düzeyde korelasyon olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Uzun ve Keleş (2012) tarafından yürütülen çalışma neticesinde de fen öğrenmeye yönelik motivasyon ve alt boyutları arasında pozitif orta ve yüksek düzeyde korelasyon sonucuna ulaşılmıştır. Demir, Öztürk ve Dökme (2012) 280 öğrenci ile yürüttükleri çalışma neticesinde ortalama motivasyon seviyesinin orta düzeyin üzerinde olduğu ile alt boyutlar incelendiğinde en düşük ortalamanın orta düzey ile işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle öğrencilerin işbirlikli sınıf içi çalışmalarına önem verilmesi gerektiği, bu doğrultuda motivasyonun ve başarının artması yönünde etkili olacağı şeklinde bir değerlendirme yapılması mümkün görünmektedir. Cavas (2011) ise yürüttüğü çalışma neticesinde sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun belirgin ölçüde azaldığını belirlemiştir. İlkokul yıllarında öğrenciler kolay ya da zor olsun öğrenme görevlerini yerine getirebilme ve yüksek not alma kabiliyetlerine sahip olduklarına inanmaktadırlar. Buna karşın öğrenciler ortaokul ve liseye geçtiklerinde öğrenme vurgusu katılımdan ziyade performans odağına doğru kaymakta ve motivasyon düzeyi bu değişim çerçevesinde belirgin ölçüde değişime uğramaktadır (Cavas, 2011). Yürütülen araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 5. Sınıf öğrencilerinin henüz ilkokuldan ortaokula geçtikleri göz önüne alındığında motivasyon düzeylerinin yüksek olarak belirlenmesi alanyazındaki çalışma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının genel olarak ve alt boyutlar düzeyinde yüksek seviyede olduğudur. Benzer şekilde Uyanık (2017) 519 öğrenci ile yürüttüğü çalışması neticesinde öğrencilerin fen bilimlerine yönelik orta düzey üstünde tutum seviyesine sahip olduklarına sonucuna ulaşmıştır. Azizoğlu ve Çetin (2009), Ilgaz (2006) ve Külçe (2005) ise ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarda öğrencilerin fen dersine yönelik tutum ortalamalarını orta düzeyde belirlemişlerdir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarının öğretim kademesi ilerledikçe düşme eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur (Ilgaz, 2006). Nitekim alanyazındaki çalışmaların çoğunluğunda tutum düzeyi orta seviye şeklinde belirlenmiştir. Bu durum göz önüne alındığında yürütülen araştırmada çalışma grubunun 5. Sınıf öğrencileri olması nedeniyle, ilkokuldan ortaokula yeni geçen ve fen bilimleri dersi ile branş bazında ilk kez temas içinde bulunan bu öğrencilerin tutum düzeylerinin yüksek olarak belirlenmesinin bu yönüyle alana katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Pearson korelasyon analizine göre ise fen bilimlerine yönelik tutum ile fen bilimlerini sevmeye ilişkin tutum, fen bilimlerine merak ile ilgili tutum ve fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu arasında pozitif ve yüksek düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutum düzeylerinin yüksek olması ve alt boyutlar düzeyinde yine yüksek bir korelasyonun bulunduğu tespit

edilmesi 5. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersini ilgi ile dinledikleri, dersi sevdikleri, öğrenmeye istekli oldukları, meraklarını cezbediği ve fen bilimleri dersi ile güncel hayatta gerçekleşen olayları daha rahat anladıkları yönünde bir değerlendirilmeye ulaşılmasını mümkün kılmaktadır.

Diğer yandan, öğrencilerin fen bilimleri dersi başarısı, fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve fen bilimlerine yönelik tutumları arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Buna göre, fen bilimleri dersi başarısı ile fen bilimlerine yönelik tutum arasında pozitif ve orta düzeyde korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin fen bilimleri ders notu ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Karaer, 2007), ilköğretim II. Derece fen bilimleri dersine yönelik tutumların başarı üzerinde pozitif ve anlamlı ilişki içinde olduğu (Anıl, 2010; Narmadha ve Chamundeswari, 2013; Singh, Granville ve Dika, 2002; Sünbül ve diğerleri, 2004; Uyanık, 2017; Yıldırım ve Kansız, 2017), tutum ile ders başarısı arasında doğru bir orantı olduğu (Gürkan ve Gökçe, 2000), başarı durumu yüksek olan öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının da olumlu olduğu (Ilgaz, 2006) sonuçlarını desteklemektedir. Diğer yandan, Bybee ve McCrae (2011) 2006 PISA fen okuryazarlığı üzerinde etkili olan faktörlerden biri olan tutum üzerinde yürüttükleri çalışma neticesinde öğrencilerin tutumlarının konu alanına ilişkin direnç ve ilgisizliklerini etkilediğini belirlemişlerdir. Ceylan, Sağirekmekçi, Tatar ve Bilgin (2015) ise 180 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada fen bilgisine yönelik tutumu yüksek düzeyde olan öğrencilerin fen bilgisi dersi başarılarının da yüksek olduğu buna karşın öğrencilerin fen bilgisi dersi başarılarının, onların motivasyon düzeylerine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumları ile fen başarıları arasında sıkı ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Ilgaz, 2006). Hiç şüphesiz, öğrencilerin fenbilimlerine yönelik tutum düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları ile tutum ve fen başarısı arasındaki pearson korelasyon analiz sonuçları bir arada değerlendirildiğinde yüksek tutum düzeyine sahip olan öğrencilerin fen başarısı ile tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin belirlenmesi kaçınılmazdır. Elde edilen sonuçlar bu yönüyle alanyazındaki çalışma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise fen bilimleri dersi başarısı ile fen öğrenmeye yönelik motivasyon arasında zayıf, pozitif ve anlamlı korelasyon bulunmasıdır. Alanyazındaki birçok çalışmada da fen bilimleri dersi başarısı ile motivasyon arasında (Atay, 2014; Bolat, 2007; Chow ve Yong, 2013; Sevinc, Ozmen ve Yigit, 2011; Yenice, Saydam ve Telli, 2012) pozitif ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Benzer şekilde Demir, Öztürk ve Dökme (2012) 280 yedinci sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışma neticesinde öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, akademik başarıları ile arasında zayıf ancak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alkan ve Bayri (2017) ise öğrencilerin fene yönelik motivasyonları ile fen başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen 5903 kişilik örneklem hacmine sahip 6 çalışma üzerinde gerçekleştirdikleri meta analiz neticesinde fene yönelik motivasyon ile fen başarısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Bircan ve Sungur (2016) ise 861 yedinci sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışma neticesinde öğrencilerin motivasyonel inançlarının fen başarısını yordamada pozitif ve anlamlı ilişki sergilediği sonucuna varmışlardır. Bilindiği üzere fen öğrenmeye yönelik yüksek motivasyonu olan öğrenciler fen öğrenmede daha başarılıdır (Cavas, 2011).Yürütülen çalışma sonucunda pearson korelasyon ve regresyon analizi sonuçları bir arada değerlendirildiğinde fen başarısı ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu alanyazındaki benzer bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre yordayıcı değişkenlerin fen bilimleri dersi başarı üzerinde anlamlı bir ilişki sergilemeleridir. FÖMÖ içerisinde yer alan beş ve FBTÖ içinde yer alan üç alt boyut olmak üzere sekiz değişken fen bilimleri dersi puanlarındaki değişimin %31'ini açıklamaktadır. Fen bilimleri dersi başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen yordayıcı değişkenlere ilişkin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre değişkenlerin başarı üzerindeki önem sırası, fen bilimlerini sevme ile ilgili tutum, araştırma yapmaya yönelik motivasyon, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon, fen

bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu, iletişime yönelik motivasyon, katılıma yönelik motivasyon, performansa yönelik motivasyon ve fen bilimlerine merak ile ilgili tutum şeklindedir. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına dayalı olarak yürütülen çalışma sonucunda öğrencilerin fen dersi başarısı üzerinde en önemli yordayıcı değişkenlerden birinin tutum olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Yüksek tutum düzeyine ilişkin elde edilen korelasyon verileri aynı zamanda çoklu regresyon analizi sonuçları ile de örtüşmektedir. Nitekim elde edilen sonuçlar fen başarısı üzerinde görece önem sırası en yüksek olan yordayıcı değişkenin fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra fen başarısı üzerinde görece önem sırası yönünden gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları motivasyonun önemli bir değişken olduğuna da işaret etmektedir. Bu bağlamda yürütülen çalışma sonuçlarının her iki değişken ve alt boyutları düzeyinde fen başarısı yönünden ilişkisel bir incelemeye fırsat tanınması yönünden alana katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile fen bilimlerine yönelik tutum arasında ise pozitif ve orta düzeyde korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Azizoğlu ve Çetin (2009) çalışmalarında motivasyon ile tutum değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir ($r=0.197$, $p<0.001$). Chua ve Karpudewan (2017) 1003 öğrenci ile yürüttükleri çalışma neticesinde tutum, motivasyon ve fen laboratuvar öğrenme ortamı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, motivasyonun fen bilimlerine yönelik tutum geliştirmede önemli bir faktör olduğunu, motivasyon ve algının fen bilimlerine yönelik tutumun önemli birer yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Cavas (2011) ise 376 ortaokul öğrencisi ile yürüttüğü çalışma neticesinde öğrencilerin motivasyonel düzeylerinin fene yönelik tutum ve başarı üzerinde önemli etkisi olduğunu, motivasyon düzeyi arttıkça fene yönelik tutum ve fen başarısının arttığını göstermiştir. Singh, Granville ve Dika (2002) tarafından yürütülen çalışma neticesinde fen bilimlerine yönelik tutum ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş, daha fazla motive olan öğrencilerin daha pozitif tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin başarıya ilişkin motivasyonları yükselerek ders başarıları ve o derse karşı tutumlarının da artmasının sağlanabileceği bilinmektedir (Açıkgöz, 2013). Fen Bilimleri dersine karşı olumlu tutuma sahip olan öğrenci, sonraki öğrenim hayatında da Fen Bilimlerine karşı olumlu tutuma sahip olabilir (Uyanık, 2017). Fen bilimlerine yönelik yerleşen olumsuz tutumlar ise öğrenci motivasyonu ve öğrenmeye yönelik olumsuz faktörlerdir (Barlia, 1999). Öğrencilerin motivasyonları, tutumları ve ilgileri fen eğitiminde önemli unsurlardır. Çünkü bu duygusal unsurlar öğrencilerin fen öğrenimindeki başarısı ile büyük ölçüde ilişkilidir (Cavas, 2011). Dolayısıyla birbirleriyle anlamlı ilişkiler içinde yer alan motivasyon ve tutum fen bilimleri ders alanına ilişkin başarının da artmasına destek olabilir.

Çalışma sonuçları irdelendiğinde FBTÖ'nün alt boyutları ile öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; “fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutum”, “fen bilimlerine merak ile ilgili tutum” ve “fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumu” alt boyutları ile öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki anlamlı birer ilişki bulunduğu, fen öğrenmeye yönelik motivasyonun, fen bilimlerini sevmeye ile ilgili tutumun yaklaşık %22'sini, fen bilimlerine merak ile ilgili tutumun yaklaşık %40'ını, fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirme tutumunun yaklaşık %33'ünü açıkladığı görülmektedir. Ayrıca FÖMÖ alt boyutları ile öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları arasındaki ilişki de çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Buna göre; FÖMÖ'nün tüm alt boyutlarının öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir ilişki sergilediği, fen bilimlerine yönelik tutumun araştırma yapmaya yönelik motivasyonun yaklaşık %39'unu, iletişime yönelik motivasyonun yaklaşık %18'ini, performansa yönelik motivasyonun yaklaşık %17'sini, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyonun %10'unu ve katılıma yönelik motivasyonun %8'ini açıklamaktadır. Alanyazında motivasyon ve tutum değişkenlerinin bir arada ve alt boyutları düzeyinde ayrıntılı bir şekilde incelendiği sınırlı çalışma bulgusuna rastlanmıştır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların alanyazındaki sınırlı sayıdaki çalışma bulgularına katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile fen bilimlerine yönelik tutumları arasında pozitif, anlamlı

ve orta düzeyde ilişki bulunduğu, öğrencilerin yüksek motivasyon düzeyinde olduğu, tutum düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Hiç şüphesiz, tüm pozitif ve anlamlı ilişkiler sonucunda öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ve fen bilimlerine yönelik tutumları ile fen bilimleri dersi başarısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılması kaçınılmazdır. Ancak çalışmanın özgünlüğünü oluşturan motivasyon ve tutum değişkenlerinin alt boyutları nezdinde incelenmesi ve fen başarısı üzerindeki göreceli önem sırasının belirlenmesi yöndeki bulgulara katkı sağlayacak sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamıştır. Buna göre fen başarısı üzerinde etkili en önemli yordayıcı değişkenlerin fen bilimlerini sevme ile ilgili tutum, araştırma yapmaya yönelik motivasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra çoklu regresyon analizi sonuçları da fen bilimlerine yönelik tutumun araştırma yapmaya yönelik motivasyonun yaklaşık %39'unu açıkladığını göstermektedir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar tutum ve motivasyonun fen başarısı üzerinde ve birbirleri üzerinde ne denli etkili olduklarını göstermektedir. Diğer yandan özellikle motivasyon ve fen başarısı arasında belirlenen zayıf ilişki uyarınca motivasyonu oluşturan alt boyutların ayrı ayrı incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşmak mümkündür. Bu bakımdan öğrencilerin başta işbirlikli çalışma olmak üzere araştırma, performans, iletişim ve katılım boyutlarında motivasyonlarını artırıcı tedbirlerin alınması, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına dolayısıyla derse ilişkin başarılarına katkı sağlayacaktır. Tüm bu anlatımların yanı sıra çalışmanın belli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle çalışmanın en önemli sınırlılığı beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olmasıdır. Çalışma sırasında cinsiyete yönelik bir değerlendirmeye yer verilmemiştir. İlerideki çalışmalarda diğer sınıf düzeylerinde ve cinsiyet faktörünü de içeren bir araştırmaya yer verilebilir. Çalışmanın diğer bir sınırlılığı ise bir ders dönemi notları ile sınırlandırılmış olmasıdır.

Sonuç olarak, doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merakı uyandıran, üst düzey düşünce becerilerine haiz fen okuryazarı bireyler yetiştirmenin amaçlandığı fen bilimleri öğretim programı çerçevesinde motivasyon ve tutum gibi duyuşsal faktörlerin desteklenmesi öğrencilerin fen bilimleri dersi başarısı üzerinde olumlu etkiler oluşturacaktır. Bu doğrultuda öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanında duyuşsal özelliklerine de hitap etmeleri, fen bilimlerine yönelik motivasyon ve tutumlarını destekleyici etkinliklere yer vermeleri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bu yönde bir yol izlemelerinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. United States: John Wiley ve Sons, Inc.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Albayrak, A. S. (2012). Çoklu doğrusal bağlantı halinde en küçük kareler tekniğinin alternatifli yanlı tahmin teknikleri ve bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 1(1), 105-126.
- Alkan, İ. ve Bayri, N. (2017). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile fen başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta analiz çalışması. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (32), 865-874
- Altınok, H. ve Açıkgöz, K. Ü. (2006). İşbirlikli ve bireysel kavram haritalamanın fen bilgisi dersine yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 21-29.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında (PISA) Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17(1), 171-182.
- Barlia, L. (1999). *High school student's motivation to engage in conceptual change-learning in science* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University.
- Bahçecitapar, M. ve Aktaş, S. (2017). Çoklu doğrusal bağlantı durumunda doğrusal karma modelin kullanımı ve bir uygulama. *Sakarya University Journal of Science*, 21(6), 1349-1359.
- Bircan, H. ve Sungur, S. (2016). The role of motivation and cognitive engagement in science achievement. *Science Education International*, 27(4), 509-529.
- Bolat, N. K. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıflar fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon başarı düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bryan, R. R., Glynn, S. M. ve Kittleson, J. M. (2011). Motivation, achievement, and advanced placement intent of high school students learning science. *Science education*, 95(6), 1049-1065.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri. Erişim adresi. <http://w3.balikesir.edu.tr>
- Bybee, R. ve McCrae, B. (2011). Scientific literacy and student attitudes: Perspectives from PISA 2006 science. *International Journal of Science Education*, 33(1), 7-26.
- Cavas, P. (2011). Factors affecting the motivation of Turkish primary students for science learning. *Science Education International*, 22(1), 31-42.
- Ceylan, E., Sağirekmekçi, H., Tatar, E. ve Bilgin, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin merak, tutum ve motivasyon düzeylerine göre fen bilgisi dersi başarılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 39-52.
- Chow, S. J. ve Yong, B. C. S. (2013). Secondary school students' motivation and achievement in combined science. *Online Submission*, 3(4), 213-228.
- Chua, K. E. ve Karpudewan, M. (2017). The role of motivation and perceptions about science laboratory environment on lower secondary students' attitude towards science. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* içinde (Vol. 18, No. 2, pp. 1-16). Hong Kong Institute of Education. 10 Lo Ping Road, Tai Po, New Territories, Hong Kong.
- Craker, D. E. (2006). Attitudes toward science of students enrolled in introductory level science courses at UW-La Crosse. *UW-L Journal of Undergraduate Research IX*, 1-6.
- Çakır, N. K., Şenler, B. ve Taşkın, B. G. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 637-655.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Demir, R., Öztürk, N. ve Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-21.
- Fishbein, M., ve Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: An application of latent variable growth modeling. *Journal of science Education and Technology*, 9(3), 213-225.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı)*. Pearson Education India.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (2000). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, 6-8 Eylül: içinde (ss. 188-192).

- Hamurcu, H. (2002). Fen bilgisi öğretiminde etkili tutumlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 144-152.
- Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I. ve Cozens, B. (2014). *SPSS explained*. Routledge.
- Hough, L. W. ve Piper, M. K. (1982). The relationship between attitudes toward science and science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(1), 33-38.
- İlgaz, G. (2006). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları ve kullandıkları öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya Üniversitesi. Edirne.
- İrven, Ö. ve Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya University Journal of Social Science*, 19(2).
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Karaer, H. (2007). İlköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 107-120.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keçeci, G. ve Zengin, F. K. (2015). Ortaokul öğrencilerine yönelik fen ve teknoloji tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 143-168.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics an introduction* (Fifth edition). United States: Thomson Higher Education.
- Külçe, C. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Lee, O. ve Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(3), 303-318.
- Mallery, P. ve George, D. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn, Bacon, Boston.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Erişim adresi. <http://pisa.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara. Erişim adresi. <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019a). ABİDE 2018 araştırması 4. Sınıflar özet raporu. Erişim adresi. <http://odsgm.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019b). ABİDE 2018 araştırması 8. Sınıflar özet raporu. Erişim adresi. <http://odsgm.meb.gov.tr>
- Narmadha, U. ve Chamundeswari, S. (2013). Attitude towards learning of science and academic achievement in science among students at the secondary level. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 114.
- Nolen, S. B. (2003). Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 40(4), 347-368.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *PISA 2015 Results in focus*. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi. <https://www.oecd.org/>
- Ozel, M., Caglak, S. ve Erdogan, M. (2013). Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006. *Learning and Individual Differences*, 24, 73-82.
- Özbaş, S. (2016). Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 11(9). 659-668.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2013). *Framework For 21st Century Learning*. Erişim adresi. <https://www.ims.gov/>
- Papanastasiou, E. C. ve Zembylas, M. (2002). The effect of attitudes on science achievement: A study conducted among high school pupils in Cyprus. *International Review of Education*, 48(6), 469-484.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Potvin, P. ve Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in science education*, 50(1), 85-129.
- Sahin, M. C. (2009). Instructional design principles for 21st century learning skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1464-1468.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Sevinc, B., Ozmen, H., ve Yigit, N. (2011). Investigation of primary students' motivation levels towards science learning. *Science Education International*, 22(3), 218-232.
- Singh, K., Granville, M. ve Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The journal of educational research*, 95(6), 323-332.
- Sünbül, A. M., Afyon, A., Yağız, D. ve Aslan, O. (2004). İlköğretim 2. kademe fen bilgisi derslerinde akademik başarıyı yordamada öğrencilerin öğrenme strateji, stil ve tutumlarının etkisi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, içinde (ss. 15-18).
- Tektaş, Ö. Ö., Camgöz, M. S. ve Metin, İ. (2010). Akademik atıf tarzı: Türkiye ve İngiltere karşılaştırması. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 17-26.
- Uluyol, Ç. ve Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 86-93.
- Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi/evaluation of primary school students' motivation levels for science learning. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 313-327.
- Yenice, N., Saydam, G. ve Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.
- Yıldırım, H. İ. ve Kansız, F. (2017). Ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi-2. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12, 25.
- Wentzel, K. R. ve Miele, D. B. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.

Extended Abstract

Introduction

Students' attitudes and motivations towards science play an important role in their performance (Anıl, 2010; Barlia, 1999; Bryan, Glynn & Kittleson, 2011; Cavas, 2011; Chow & Yong, 2013; Chua & Karpudewan, 2017; Demir, Öztürk & Dökme, 2012). It has been suggested that academic success is directly and indirectly related to many factors. Affective characteristics can be considered as one of these factors. When considered in this context, it can be thought that affective factors such as attitude, self-efficacy, motivation, anxiety will affect many factors such as students' desire and interest towards the course and this may affect students' performances and academic achievement (Kan & Akbaş, 2005). The determination of the academic effects of

affective characteristics such as attitude and motivation is at the center of the studies carried out since it affects students' learning and shapes their behaviors in a particular subject area. In addition, it is possible to come across the findings of the study to determine the relationships between affective factors (Azizoğlu & Çetin, 2009). In this context, it is aimed to investigate the effects of fifth grade students' motivation and attitudes towards science on each other and the science achievement. For this purpose, the following questions were sought in the study.

- 1- What are the motivation levels of 5th grade students towards learning science?
- 2- What is the correlation between motivation towards learning science and its factors?
- 3- What are the attitude levels of 5th grade students towards science?
- 4- What is the correlation between attitudes towards science and its factors?
- 5- What is the relationship between science achievement and motivation towards science learning and attitude towards science?
- 6- What is the power of motivation towards science learning and the attitudes towards science to predict science achievement?
- 7- What is the importance of motivation towards science learning and attitudes towards science on science achievement?
- 8- How does the motivation towards science learning and the attitude towards science relate to each other?

Method

The study in which the review method was used was conducted with 188 (98 female, 90 male) fifth grade students studying at a secondary school in İzmir city center. Motivation scale for learning science (MSLS), science and technology attitude scale for secondary school students (SCAS), and science grade for end of the first semestr were used as data collection tools. In addition to descriptive statistical techniques, multiple linear regression analysis with pearson moments multiplication correlation technique was used for data analysis.

Results

Pearson moments multiplication correlation analysis results show that 5th grade students have high motivation for learning science, doing research, performing, communicating, collaborating and participating. According to the Pearson correlation analysis between motivation towards learning science and its sub-dimensions; there is a positive and high correlatin between motivation for science learning and communication motivation ($r = 0.731$; $p < 0.01$), motivation for science learning and performance motivation ($r = 0.715$; $p < 0.01$) motivation for science learning and motivation to conduct research ($r = 0.694$; $p < 0.01$), motivation for science learning and motivation for participation ($r = 0.683$; $p < 0.01$), positive and moderate correlation between motivation for science learning and motivation for cooperative study (0.506 ; $p < 0.01$). And also, results show that the attitudes of 5th grade students towards science are high in general and sub-dimensions. There is a positive and high correlation between attitude towards science and attitude towards loving science ($r = 0.878$; $p < 0.01$), attitude towards science and attitude towards curiosity towards science ($r = 0.839$; $p < 0.01$), and attitude towards science and attitude to associate science with daily life ($r = 0.670$; $p < 0.01$). According to pearson correlation analysis results; positive and moderate correlation between the science achievement and attitude towards science ($r = 0.400$; $p < 0.01$), positive and weak correlation between the science achievement and motivation towards learning science ($r = 0.343$; 01), positive and moderate correlation ($r = 0.560$; $p < 0.01$) between motivation towards science learning and attitude towards science was found, As a result of multiple regression analysis for eight variables, five sub-dimensions in the MSLS and three sub-dimensions in the SCAS, it was found that these variables showed a significant relationship ($R = 0.552$; $R^2 = 0.305$) on science achievement ($F_{8-179} = 9.829$, $p < 0.05$). The eight variables described account for 31% of the change in science course scores. The order of significance of the predictive variables on the science achievement is based on standardized regression coefficients; attitude towards loving science ($\beta = 0.442$), motivation to do research ($\beta = 0.190$), motivation for collaborative study (β

= 0.164), attitude towards associating science with daily life ($\beta = -0.162$), motivation for communication ($\beta = -0.071$), motivation for participation ($\beta = 0.068$), motivation for performance ($\beta = 0.061$) and attitude towards curiosity for science ($\beta = -0.035$). According to the results of the regression analysis conducted on the relationship between MSLS and SCAS; It was determined that all sub-dimensions of MSLS showed a significant relationship on students' attitudes towards science and all sub-dimensions of SCAS showed a significant relationship on students' motivation towards learning science.

Discussion

When the results obtained from the study are analyzed, descriptive statistics results related to the motivation levels of 5th grade students towards science learning show that students have high motivation level towards science in general and sub-dimensions. Similarly, in many studies on motivation levels for science learning, students' motivation levels were found to be moderate and high (Azizoğlu & Çetin, 2009; Cavas, 2011; Ceylan, Sağirekmekçi, Tatar & Bilgin, 2015; Chow & Yong, 2013; Demir, Öztürk & Dökme, 2012; Singh, Granville & Dika, 2002; Uzun & Keleş, 2012). Another result obtained from the study is that the attitudes of 5th grade students towards science were high in general and sub-dimensions. The results obtained correspond to the findings of the study in the literature (Azizoğlu & Çetin, 2009; Ilgaz, 2006; Külçe, 2005). Pearson correlation analysis was used to investigate the relationship between students' achievement in science lesson and their motivation towards science learning and their attitudes towards science. Accordingly, a positive and moderate correlation was found between the achievement of science course and attitude towards science. Another result obtained from the study is that there is a weak, positive and significant correlation between science lesson achievement and motivation for learning science. In many studies in the literature, positive and significant relationships were determined between the success of science courses and motivation (Atay, 2014; Bolat, 2007; Chow & Yong, 2013; Sevinc, Ozmen & Yigit, 2011; Yenice, Saydam & Telli, 2012). Another result obtained from the study is that according to the results of multiple regression analysis, the predictive variables have a significant relationship on science achievement. Eight variable explains 31% of the change in science course scores, As a result of the study, positive and moderate correlation was found between motivation towards learning science and attitude towards science.

When the results obtained from the study were evaluated together, it was determined that there was a positive, significant and medium level relationship between students' motivation towards science learning and their attitudes towards science, the students had high motivation level and their attitude level was moderate. Undoubtedly, as a result of all positive and meaningful relationships, it is inevitable to conclude that there is a positive and meaningful relationship between students' motivation towards learning science and their attitudes towards science and achievement in science courses. In this respect, taking measures to increase motivation of students in research, performance, communication, participation and cooperative working dimensions will contribute to students' attitudes towards the course and their success in the course. In addition to all these narratives, the study has certain limitations. First of all, the most important limitation of the study was that it was conducted with fifth grade students. No gender-based assessment was included in the study. Further studies may include a study at other grade levels and including gender. Another limitation of the study is that it is limited to one semester grade. As a result, supporting the affective factors such as motivation and attitude within the framework of science curriculum which aims to educate science literate individuals who have high level thinking skills and awakened interest and curiosity about the events taking place in nature and its immediate environment will have positive effects on the success of science course. In this respect, it is considered that teachers, who are the implementers of the curriculums, will address the affective characteristics of the students as well as their cognitive characteristics, include motivational and motivational activities to support their attitudes towards science, and follow a path in this direction regarding the teaching methods and techniques.

Annelerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Kitap Okuma ve Almaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*

Analyzing the Views of Mothers on Reading and Buying Books for Their Preschool Children*

Merve TEZEL**, Hande ARSLAN ÇİFTÇİ***, Gülden UYANIK****

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin çocuklarına kitap okuma ve kitap almaya ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu araştırma, karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir ve okul öncesi dönemde çocuğu olan 292 anneden öz-bildirimlerine dayalı soru formu aracılığıyla nicel veri ve 9 anne ile de yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla nitel veri elde edilmiştir. Elde edilen nicel veriler, frekans ve yüzdeleri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, annelerin çoğunun kendilerinin ayda bir kitap okuduğu; evinde kendilerine ve eşlerine ait 0-5 arasında kitap olduğu; çocuklarına iki-üç günde bir kitap okuduğu; çocuklarının evde kendine ait kitapların sayısının 0-5 arasında olduğu; çocuklarına yaklaşık üç yaşında kitap okumaya başladığı; çevrelerinde bir halk kütüphanesi olmadığı; çocuklarına kitap alırken, alacakları kitabı çocukları ile birlikte seçtiği bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya katılan annelerin çoğu, evlerinde çocuklarının kitaplarını koymak için ayırdıkları özel bir bölüm olduğunu; çocuklarına evde en çok kendilerinin kitap okuduğunu; çocuklarının onlara kitap okumalarından hoşlandığını; kendilerinin de çocuklarına kitap okumaktan hoşlandığını; çocuklarına kitap okuduktan sonra kitaptaki hikâye hakkında bazen sohbet ettiğini ve çocuklarından kitaptaki resimlere bakarak kendisinin bir hikâye oluşturmaması bazen istediğini; çocuklarına ayda bir ya da iki kez kitap aldığını belirtmiştir. Bununla birlikte annelerin çocuklarına kitap alırken, kitabın en çok çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasına, kitabın konusuna ve çocuklarının kitabı beğenmesine dikkat ettikleri bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, kitaplar, anneler, çocuklara kitap okuma, çocuklara kitap alma

Abstract: The aim of this research is to examine in depth the views of mothers about reading and buying books for their preschool children. This research was conducted through a mixed method. Quantitative data were obtained through question form from 292 mothers of preschool children based on their self-statement and qualitative data were obtained from face-to-face interviews with 9 mothers. The quantitative data obtained were evaluated by calculating frequency and percentage. Qualitative data were subjected to descriptive analysis. Results show that most of the mothers read a book in a month for themselves; have between 0 and 5 books belonging to themselves at home; read to their children every two or three days; have between 0 and 5 books belonging to their children at home; began to read books to their children at about three years old; do not have a public library in their neighborhood; choose books with their children together when buying books. In addition, most of them others stated that they have a special area at home to set aside their children's books; read to their children mostly themselves at home; like to read books to their children and their children also like being read to themselves; sometimes talk with their children about the story after reading; sometimes want from their children to make up a story by looking at the pictures in the book; buy books for their children once or twice a month. It was also found that when buying books for their children, mothers pay attention mostly to whether the book is suitable for children's developmental characteristics, topic of the book and whether their children like the book.

Keywords: Preschool period, books, mothers, reading to children, buying books for children

* Bu çalışma, 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde “sözlü bildiri” olarak sunulmuştur.

** Bilim Uzmanı, Osmangazi İlkokulu, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6816-6144, e-posta: mervetezel@gmail.com

***Araş. Gör. ,İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0001-5061-3882, e-posta: h.arslanciftci@gmail.com

**** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9947-8159, e-posta: guyanik@marmara.edu.tr

Giriş

Okuma, yaşam boyu öğrenmenin anahtarıdır. Bir çocuğun okuma becerilerinin okuldaki, işteki ve genel yaşamındaki başarısı için çok önemli olduğu inkâr edilemez. Ebeveynlerin çocuğuna kitap okuması, çocuğun yaşamı boyunca taşıyacağı okuma başarısı için gerekli olan anlayışı ve becerileri geliştirmek için en önemli etkinliktir. Kitaplara değer veren çocuklar, kendi başlarına okumaya motive olurlar ve muhtemelen hayatlarının geri kalanında da bunu yapmaya devam ederler. Bununla birlikte, çocuklarına düzenli olarak kitap okuyan ebeveynlerin çocuklarıyla daha güçlü bir ilişki kurabilecekleri de göz ardı edilemez bir gerçektir.

Çocuklara yüksek sesle kitap okuma, bir yetişkin veya iyi bir okuyucu ile bir çocuk veya bir grup çocuğun birlikte kitap okumasını kapsayan bir okuma stratejisidir. Kitap okuma, yeni kelime bilgisi, kafiye, resimler hakkında tartışma veya diğer etkileşimli deneyimleri içerebilir veya içermeyebilir (Cunningham ve Zibulsky, 2011). Çocuklar ilkokula başladıkları zaman okumaya karşı yoğun bir ilgi içerisindedirler. Okul öncesi dönemde evde kitapların bulunması, çocukların yetişkinleri okurken gözlemlemesi, yetişkin tarafından çocuğa kitap okunması, okuma ve çocuk edebiyatı hakkında çocukların yetişkinlerle sohbet etme şansı bulması, bu ilgiyi artıran faktörler arasındadır (Sawyer, 2004). Çocuklara kitap okuma, erken okuryazarlık gelişiminin en önemli yönlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Çocuklara yüksek sesle kitap okumanın yararları araştırmalarla kanıtlanmıştır. Çocuklara kitap okuma, erken okuryazarlığa ilişkin çeşitli beceri ve yetenekleri desteklemektedir. Örneğin, birçok araştırmacı, çocuklara kitap okumanın çocukların kelime dağarcığını artırdığını bulmuştur (Beck ve McKeown, 2001; Brabham ve Lynch-Brown, 2002; Sharif, Ozuah, Dinkevich ve Mulvihill, 2003). Çocuklara kitap okuma, çocukları yeni ve daha karmaşık sözcük dağarcığı, söz dizimi, cümle ve metin yapısıyla tanıştırır. Çocuklarla birlikte kitap okuma, çocukların yazı, fonolojik ve fonemik farkındalık, kelime bilgisi, kavrama ve öykü yapısı gibi erken okuma becerilerini geliştirmeleri için otantik bir ortam sağlar (Kennedy ve diğerleri, 2012). Ayrıca, çocuklara kitap okumanın onların dinleme becerilerini artırabileceğine dair kanıtlar da bulunmaktadır (Morrow ve Gambrell, 2002). Çocuklara kitap okumanın sözdizimsel gelişimlerini desteklediği bilinmektedir (Chomsky, 1972). Çocuklara kitap okuma ayrıca, doğru telaffuz, vurgu ve tonlamayı modellemek için de yararlı bir stratejidir. Bu, dil öğreniminin başlangıç aşamalarında özellikle önemlidir (Harris ve Ó Duibhir, 2011). Cunningham ve Zibulsky (2011), yorumlamayı ortaya çıkartarak, geribildirim vererek ve çocuğun dil becerilerine uyum sağlayarak çocuğun aktif katılımının teşvik edildiği bir süreç olan karşılıklı diyaloglarla kitap okumanın sadece sözel dil gelişimi için değil, aynı zamanda kelime tanıma gibi okuryazarlığın diğer kritik yönleri için de yararlı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Phillips, Norris ve Anderson (2008) yaptıkları araştırmada, çocuklara kitap okunmasının, çocukların okuryazarlık gelişimini hızlandırmayacağına fakat çocuğun okuma becerileri ve stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağına ve dezavantajlı çocukların da erken okuryazarlık becerisini geliştirmek için etkili bir araç olduğuna dikkat çekmiştir. Strommen ve Mates (2004), altıncı ve dokuzuncu sınıflarda okuyan çocukların ve gençlerin kitap okuma sevgileriyle ilgili yaptıkları araştırmada, evde ebeveynlerin kendilerinin de kitap, gazete, dergi okumalarının ve çocuklarına küçük yaşlarda kitap okumalarının ve kitaptaki karakterler, olaylar üzerine konuşma yapmalarının, çocukları ve gençleri iyi bir okur olma konusunda desteklediği bulunmuştur. Çocuklara kitap okuma uygulamaları ile ilgili yapılan bir araştırmada (Trivette, Simkus, Dunst ve Hamby, 2012) ise, çocuklara aynı kitabı tekrar tekrar okumanın hikâye ile ilgili kelime dağarcığını geliştirdiği ve çocukların hikâyeyi anlamasına olumlu etkisi olduğu bulunmuş ve çocuktan hikâyeyi anlatmasının istenmesinin ve açık uçlu soruların sorulmasının da çocuğun sözel ifadesini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Erken çocukluk döneminden itibaren ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma konusunda destek vermeleri önemlidir. Annelerinden veya babalarından okumak için çok destek gören gençlerin sık sık okuma ve okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olma ve okumanın hayatta başarmak için önemli olduğunu düşünme olasılıkları daha yüksektir (Clark ve Hawkins, 2010). İlgili alan yazın incelendiğinde, yetişkinler okuma sürecinde rehber olarak tanımlanmaktadır. Çocuklara uygun ortamlar sağlandığında, çocuklar okumada önemli unsurlar olan hayal gücü,

yaratıcılık ve eleştirel düşünmeyi kazanabilmektedirler (Majzub ve Abu, 2010). Pozitif ebeveyn davranışları (destekleyici ve ılımlı olma gibi), hikâye etkileşimi sırasında çocukların odaklanmasını ve heyecan duymasını sağlamaktadır (Kassow, 2006). Çocuklara kitap okuma sadece okuma eylemi ile kalmayıp, yetişkinlerin hikâye okunmasından önce, hikâye okuma sırasında ve sonrasında çocukla birlikte kitapla diyalog içinde olmayı da içermektedir. Bu durum, çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini teşvik ederken, kelime hazinesinin artmasına, kavrama becerilerinin gelişmesine ve okuldaki okuma yazma öğretiminde başarısının yükselmesine katkı sağlar. Çocuklar hikâyelerin yapısı, hikâyelerin dili ve okuma davranışının doğası hakkında olumlu bir farkındalık geliştirirler (Saracho ve Spodek, 2010).

Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve kitap alma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelendiği, anne babaların çocuklarına yönelik kitap ve kitap alımları hakkındaki görüşlerinin araştırıldığı, aile, çevre ve okul öncesi kurumların okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına etkilerinin değerlendirildiği ve okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında ailenin rolünün incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir (Ahmetoğlu ve Ceylan, 2011; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Çelebi Öncü, 2016; Tezel Şahin ve Tutkun, 2016).

Okul öncesi dönem çocuklarına annelerinin kitap alma ve okumalarına ilişkin araştırma yapılması, çocukların ebeveynlerinin desteği ile ne kadar kitaba ulaştığı ve evde kitaplarla nasıl bir etkileşime girdiği konusunda önemli bir veri sağlayacaktır. Çocuklarla kitap okumanın, okul öncesi dönem çocuğuna yararlarını ortaya koyan araştırmalar düşünüldüğünde, okul öncesinde çocukların kitaplarla daha fazla etkileşime girmelerini sağlayacak destek planlarının oluşturulması için çocuklara evde kitap okunma sıklığının ve niteliğinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin çocuklarına evde kitap okumalarının sıklığını ve niteliğini, tercih edilen çocuk edebiyatı kitaplarını ve ebeveynlerin kendi kitap okuma alışkanlıklarına yönelik görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir karma yöntem araştırmasıdır. Nicel sonuçlar, değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik genel açıklamalar sağlayabilirler ancak istatistiksel test veya etki büyüklüklerinin aslında ne anlama geldiğine yönelik ayrıntılı bir anlayış sunamazlar. Nitel veri ve sonuçlar, bu anlayışın inşa edilmesine yardımcı olabilirler (Creswell ve Clark, 2015). Bu nedenle bu araştırma iki aşamada tasarlanmıştır. İlk olarak, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan durumu, var olduğu biçimde ve nesnel bir yaklaşım ile ortaya koyma üzerine temellendirilmektedir (Karasar, 1999).

İkinci olarak, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceler ve bir olgu veya olayı derinliğine incelenmesine olanağı verir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Örneklem grubu

2016-2017 bahar döneminde İstanbul ili Bayrampaşa, Gaziosmanpaşa, Beyoğlu, Sancaktepe ve Ataşehir ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve tesadüfi olarak seçilen 4-6 yaş arası çocukların gönüllü olarak araştırmaya katılan annelerinden (n=292) oluşmaktadır. Tablo 1'de annelerin ve çocuklarının demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Annelerin ve Çocuklarının Demografik Bilgileri

Soru	Cevap	F	%
Okul	Özel	21	7,2
	Devlet	271	92,8
Okul türü	Bağımsız anaokulu	47	16,1
	Anasınıfı	245	83,9
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	155	53,1
	Erkek	137	46,9
Çocuğun Yaşı	4	36	12,3
	5	153	52,4
	6	103	35,3
Anne yaşı	25 ve altı	8	2,7
	26-30	104	35,6
	31-35	100	34,3
	36-40	56	19,2
	41-45	24	8,2
Anne Eğitim durumu	İlkokul	81	27,7
	Ortaokul	37	12,7
	Lise	105	36,0
	Lisans	62	21,2
	Lisansüstü	7	2,4
Annenin Çalışma Durumu	Evet	92	31,5
	Hayır	188	64,4
	İş arıyorum	12	4,1
Ailenin Gelir durumu	Üst	4	1,4
	Orta	253	86,6
	Alt	35	12,0

Annelerden alınan cevaplara göre, Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan annelerin çocuklarının %7,2’si (n=21) özel okul öncesi kurumunda; %92,8’i (n=271) ise devlet okul öncesi kurumunda eğitim görmektedir. Annelerin çocuklarının %53,1’i (n=155) kız, %46,9’u (n=137) erkektir. Annelerin çocuklarının %12,3’ü (n=36) 4 yaş grubunda, %52,4’ü (n=153) 5 yaş grubunda, %35,3’ü (n=103) ise 6 yaş grubunda bulunmaktadır. Araştırmaya katılan annelerin %2,7’si (n=8) 25 ve altı yaş grubunda; %35,6’sı (n=104) 26-30; %34,3’ü (n=100) 31-35; %19,2’si (n=56) 36-40; %8,2’si (n=24) ise 41-45 yaş grubunda bulunmaktadır. Ayrıca annelerin, %27,7’si (n=81) ilkokul; %12,7 (n=37) ortaokul; %36’sı (n=105) lise; %21,2’si (n=62) lisans; %2,4’ü (n=7) lisansüstü mezunu olduklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan annelerin %31,5’i (n=92) çalıştığını, %64,4’ü (n=188) çalışmadığını, %4,1’i (n=12) ise iş aradığını belirtmiştir. Annelerin %1,4’ü (n=4) aile gelir durumlarını üst; %86,6’sı (n=253) orta; %12’si (n=35) ise alt olarak belirtmiştir.

Araştırmaya katılan bu annelerden araştırmanın nitel boyutuna katılmada gönüllü olanlar arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla 9 anne belirlenmiştir. Tablo 2’de görüşmeye katılanbu annelerin ve çocuklarının demografik bilgileri verilmiştir.

Tablo 2.

Görüşmeye Katılan Annelerin ve Çocuklarının Demografik Bilgileri

	Okul Türü	Çocuğun Cinsiyeti	Çocuğun Yaşı	Anne Yaşı	Anne Eğitim Durumu	Annenin Çalışma Durumu	Ailenin Gelir Durumu
A1	Devlet	Erkek	6	36-40	İlkokul	Çalışmıyor	Orta
A2	Devlet	Erkek	4	31-35	Lise	Çalışmıyor	Üst
A3	Devlet	Erkek	5	26-30	İlkokul	Çalışmıyor	Orta
A4	Devlet	Erkek	6	31-35	Lise	Çalışmıyor	Orta
A5	Devlet	Erkek	6	36-40	Lisans	Çalışmıyor	Orta
A6	Devlet	Erkek	6	31-35	İlkokul	Çalışmıyor	Orta
A7	Devlet	Kız	6	26-30	İlkokul	Çalışmıyor	Orta
A8	Devlet	Kız	5	41-45	Lise	Çalışmıyor	Orta
A9	Devlet	Kız	6	36-40	İlkokul	Çalışmıyor	Alt

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan aile bilgi formu, soru formu ve görüşme formu kullanılmıştır.

Aile bilgi formu: Aile bilgi formunda annelerin ve çocuklarının demografik bilgilerine yönelik (çocuğun cinsiyeti, yaşı, eğitim gördüğü okul türü, anne yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu ve aile gelir durumu) 7 soru yer almaktadır.

Annelerin çocuklarına kitap okuma ve kitap almaya ilişkin görüşleri soru formu: Araştırmada annelerin öz-bildirimlerine dayalı soru formu aracılığıyla düşünceleri hakkında nicel veri elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formu, ilgili literatür incelenerek hazırlanmıştır. Daha sonra, hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulmuş (alanda görev yapan üç öğretim elemanı) ve gelen öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir.

Soru formunda, annelerin çocuklarına kitap okuma ve kitap alma uygulamalarına ilişkin 24 soru yer almaktadır. Soru formunda hem nicel hem de nitel analize uygun sorulara yer verilmiştir. Açık uçlu sorular ile annelerin görüşlerini daha detaylı olarak yazmalarına fırsat sağlamak ve derinlemesine bulgular elde etmek amaçlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Araştırmanın nitel boyutunda ise annelerin çocuklarına kitap okumaya ve kitap seçmeye ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu; annelerin çocuğuna kitap okumasının amacı ve önemi (2 soru), çocuklarına kitap okuma ile ilgili en çok hoşlarına giden nokta (1 soru) çocuklarına kitap okurken dikkat ettikleri noktalar (2 soru), kitap seçimi ve kitap alırken dikkat ettikleri noktalar (3 soru) hakkında deneyimlerini ve görüşlerini belirlemeye yönelik toplam 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

İşlem

Annelerle yapılan görüşmeler sınıfta gerçekleştirilmiştir ve yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler, annelerin izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerde yer alan dikkat çekici görüşlere alıntı olarak yer verilmiştir. Görüşmeye katılan anneler A1, A2, A3... şeklinde kodlanmıştır.

Görüşmeden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalara Miles ve Huberman'ın formülü (Güvenirlik= Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) uygulanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum %94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70 veya üzeri çıkması yeterli görülmektedir.

Verilerin analizi

Annelerden soru formları aracılığıyla elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler, frekans ve yüzdeleri hesaplanarak değerlendirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Görüşmelerden elde edilen veriler yazıya aktarıldıktan sonra araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sorusuna ilişkin kavramsal yapının önceden açık biçimde ortaya konulabilir olması betimsel analiz yönteminin seçilmesini etkileyen temel faktördür (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

Araştırmaya katılan 292 anneden anket aracılığı ile elde edilen bulgular nicel bulgular, 9 anneden görüşme aracılığı ile elde edilen bulgular ise nitel bulgular başlıkları altında sunulmuştur.

Nicel bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan annelerin çocuklarına kitap okuma ve kitap alma uygulamalarının incelenmesi amacıyla anket formunda yer alan bilgilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolarla sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Annelerin Kendilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarını Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Soru	Cevap	F	%
Kendiniz kitap okur musunuz?	Evet	197	67,5
	Hayır	95	32,5
Ne sıklıkta kendiniz kitap okursunuz?	Haftada bir kitap	21	7,2
	2-3 haftada bir kitap	35	12
	Ayda bir kitap	65	22,3
	İki-üç ayda bir kitap	50	17,1
	Altı ayda bir kitap	26	8,6
	Kitap okumuyorum	95	32,5
Evde sizin ve eşinizin kaç tane kitabı var?	0-5	96	32,9
	6-10	51	17,5
	11-15	24	8,2
	16-20	24	8,2
	20'den fazla	88	30,1
	Cevap yok	9	3,1

Tablo 3'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan annelerin % 67,5'i (n=197) kendileri kitap okumakta, %32,5'i (n=95) ise kitap okumamaktadır. Kendileri kitap okumayan annelerin (n=95) kitap okumama nedenleri incelendiğinde; küçük çocukları olduğu, zaman bulamadıkları, kitap okuma alışkanlıklarının olmadıkları, kitap okumayı sevmedikleri ve sıkıldıkları için kitap okumadıklarını belirttikleri görülmüştür. Annelerin %7,2'si (n=21) kendilerinin haftada bir kitap, %12'si (n=35) 2-3 haftada bir kitap, %22,3'ü (n=65) ayda bir kitap, %17,1'i (n=50) iki-üç ayda bir kitap, %8,6'sı (n=26) ise altı ayda bir kitap okuduklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan annelerin ve eşlerinin kendilerine yönelik evde %32,9'unun (n=96) 0-5 adet arasında kitabı olduğu, %17,5'inin (n=51) 6-10 adet arasında kitabı olduğu, %8,2'inin (n=24) 11-15 adet arasında kitabı olduğu, %8,2'inin (n=24) 16-20 adet arasında kitabı olduğu, %30,1'inin (n=88) 20 adetten fazla kitabı olduğu, %3,1'inin (n=9) ise cevap vermediği görülmüştür.

Tablo 4.

Araştırmaya Katılan Annelerin Çocuklarına Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerini Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Soru	Cevap	F	%
Çocuğunuza kitap okur musunuz?	Evet	250	85,6
	Hayır	42	14,4
Çocuğunuza ne sıklıkta kitap okursunuz?	Her gün	38	13,0
	2-3 günde bir	94	32,2
	Haftada bir	67	22,9
	İki haftada bir	30	10,3
	Ayda bir	21	7,2
	Kitap okumuyorum	42	14,4
Çocuğunuza kitap okumaya yaklaşık olarak ne zaman başladınız?	1 yaşından küçükken	33	11,3
	1 yaşında	37	12,7
	2 yaşında	49	16,8
	3 yaşında	72	24,7
	4 yaşında	46	15,8
	5 yaşında	32	11,0
	Cevap yok	23	7,9
Evinizin yakınında halk kütüphanesi var mı?	Evet	88	30,1
	Hayır	113	38,7
	Bilmiyorum	91	31,2
Çocuğunuza kitap almak için halk kütüphanesine gider misiniz?	Sık sık	1	0,3
	Ara sıra	57	19,5
	Hiçbir zaman	234	80,1
Çocuğunuzun evde kaç tane kendine ait kitabı var?	0-5	81	27,7
	6-10	70	24,0
	11-15	50	17,1
	16-20	26	8,9
	20'den fazla	56	19,2
	Cevap yok	9	3,1
Evinizde çocuğunuzun kitaplarını koymak için ayırdığınız kitaplık veya kutu gibi özel bir bölüm var mı?	Evet	235	80,5
	Hayır	57	19,5

Tablo 4'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan annelerin %85,6'sı (n=250) çocuğuna kitap okumakta, %14,4'ü (n=42) ise kitap okumamaktadır. Çocuğuna kitap okumadığını belirten annelerin (n=42) kitap okumama nedenleri incelendiğinde; zamanlarının ve kitap okuma alışkanlıklarının olmaması gibi nedenler belirttikleri görülmüştür. Annelerin %13,0'ının (n=38) her gün, %32,2'sinin (n=94) 2-3 günde bir, %22,9'unun (n=67) haftada bir, %10,3'ünün (n=30) iki haftada bir, %7,2'sinin (n=21) ise ayda bir çocuklarına kitap okudukları görülmüştür. Annelerin %11,3'ünün (n=33) çocuğuna kitap okumaya bir yaşından küçükken başladıkları, %12,7'sinin (n=37) bir yaşında, %16,8'sinin (n=49) iki yaşında, %24,7'sinin (n=72) üç yaşında, %15,8'inin (n=46) dört yaşında, %11,0'ının (n=32) beş yaşında başladığı, %7,9'unun (n=23) ise cevap vermediği görülmüştür. Annelerin %30,1'inin (n=88) evlerinin yakınında halk kütüphanesi olduğu, %38,7'inin (n=113) olmadığı, %31,2'sinin (n=91) ise evlerinin yakınında halk kütüphanesi olup olmadığını bilmediği bulunmuştur. Ayrıca, annelerin %80,1'inin (n=234) hiçbir zaman halk kütüphanesine gitmediği görülmüştür. Annelerin %27,7'sinin (n=81) çocuklarının evde kendilerine ait 0-5 adet arasında kitabı olduğu, %24,0'ının (n=70) 6-10 adet, %17,1'inin (n=50) 11-15 adet, %8,9'unun (n=26) 16-20 adet, %19,2'sinin (n=56) 20 adetten fazla

kitabı olduğu; %3,1'inin (n=9) ise cevap vermediği görülmüştür. Annelerin %80,5'inin (n=235) çocuklarının evde kitaplarını koymak için kitaplık veya kutu gibi özel bir bölümü olduğu görülmüştür.

Tablo 5.

Araştırmaya Katılan Annelerin Çocuklarıyla Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerini Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Soru	Cevap	F	%
Çocuğunuza evde en çok kim kitap okur?	Annesi	217	74,3
	Babası	28	9,6
	Abisi/ablası	32	11,0
	Diğer yetişkinler	2	7
	Cevap yok	13	4,5
Çocuğunuza kitap okumaktan hoşlanırmısınız?	Evet	263	90,1
	Hayır	24	8,2
	Cevap yok	5	1,7
Çocuğunuz ona kitap okunmasından hoşlanırmı?	Evet	269	92,1
	Hayır	18	6,2
	Cevap yok	5	1,7
Sizin teklif etmediğiniz zamanlarda, çocuğunuz sizden ona kitap okumanızı ister mi?	Her zaman	99	33,9
	Bazen	153	55,8
	Hiçbir zaman	24	8,2
	Cevap yok	6	2,1
Çocuğunuza kitap okuduktan sonra, çocuğunuzla kitaptaki hikâye hakkında sohbet eder misiniz?	Her zaman	120	41,1
	Bazen	151	51,7
	Hiçbir zaman	18	6,2
	Cevap yok	3	1,7
Çocuğunuza kitap okurken, kitaptaki resimler hakkında konuşur musunuz?	Evet	270	92,5
	Hayır	19	6,5
	Cevap yok	3	1,0
Çocuğunuzdan kitaptaki resimlere bakarak kendisinin bir hikâye oluşturmasını ister misiniz?	Her zaman	62	21,2
	Bazen	174	59,6
	Hiçbir zaman	52	17,8
	Cevap yok	4	1,4

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan annelerin %74,3'inin (n=217) evde çocuğa en çok annesinin, %9,6'sının (n=28) babasının, %11,0'ının (n=32) abisi veya ablasının, %7,0'ının (n=2) evdeki diğer yetişkinlerin kitap okuduğu, % 4,5'inin (n=13) cevap vermediği görülmüştür. Annelerin %90,1'inin (n=263) çocuklarına kitap okumaktan hoşlandığı görülmüştür. Annelerin çocuklarına kitap okumayı sevmeye nedenleri incelendiğinde; çocuklarının merak içinde olmaları, sorular sormaları, bilgilenmeleri, hayal dünyalarının ve kelime hazinelerinin gelişmesinin önemli olduğu, çocuklarının kitap okunurken sakinleşmeleri, mutlu olmaları, iletişimlerinin kuvvetlenmesi, kitap okuma alışkanlığı kazanmaları, uykuya rahat dalmaları ve çocuklarıyla birlikte zaman geçirmeleri gibi nedenler belirtmişlerdir. Annelerin çocuklarının %92,1'inin (n=269) kendilerine kitap okunmasından hoşlandığı bulunmuştur. Kendileri teklif etmediği zamanlarda annelerin çocuklarının %33,9'unun (n=99) her zaman, %55,8'inin (n=153) bazen kitap okumak istediği; %8,2'inin (n=24) hiçbir zaman kitap okumak istemediği; %2,1'inin (n=6) cevap vermediği bulunmuştur. Annelerin %41,1'inin (n=120) her zaman, %51,7'sinin (n=151) bazen kitap okuduktan sonra çocuklarıyla kitaptaki hikâye hakkında sohbet ettikleri; %6,2'sinin (n=18) hiçbir zaman etmediği; %1,7'sinin (n=3) cevap vermediği görülmüştür. Annelerin %92,5'inin (n=270) kitap okurken kitaptaki resimler hakkında çocuklarıyla konuştukları, %7,5'inin (n=22) konuşmadıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan annelerin %21,2'sinin (n=62)

her zaman, %59,6'sının (n=174) bazen çocuklarından kitaptaki resimlere bakarak kendisinin bir hikâye oluşturmasını istedikleri; %17,8'sinin (n=52) hiçbir zaman istemedikleri ve %1,4'ünün (n=4) cevap vermediği görülmüştür.

Tablo 6.

Araştırmaya Katılan Annelerin Çocuklarına Kitap Almaya İlişkin Görüşlerini Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Soru	Cevap	F	%
Çocuğunuza kitap alır mısınız?	Evet	271	92,8
	Hayır	21	7,2
Çocuğunuza ne sıklıkta kitap alırsınız?	Haftada birden fazla	6	2,1
	Haftada bir	25	8,6
	Ayda bir ya da iki kez	120	41,1
	Birkaç ayda bir	109	37,3
	Cevap yok	32	11
Çocuğunuza kitap alırken, alacağınız kitabı genelde kim seçer?	Anne/baba seçer	48	16,4
	Çocuğum seçer	71	24,3
	Birlikte seçeriz	162	55,5
	Cevap yok	11	3,8
Çocuğunuza kitap alırken en çok nelere dikkat edersiniz?*	Çocukların gelişimine uygun olması	229	29,6
	Kitabın konusu	188	24,3
	Çocuğumun kitabı beğenmesi	186	24
	Ekonomik olması	48	6,2
	Kitabın yazarı/yayınevi	48	6,2
	Resimlerinin kaliteli olması	30	3,8
	Kitabın dış görünüşü	29	3,5
	Cevap yok	15	1,9

*Bu soruya ilişkin katılımcılardan bazıları birden fazla yanıt verdikleri için, verilen yanıtlar ile katılımcı sayısı uyuşmamaktadır.

Tablo 6'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan annelerin %92,8'inin (n=271) çocuklarına kitap aldıkları, %7,2'sinin (n=21) ise almadıkları bulunmuştur. Annelerin %2,1'sinin (n=6) haftada birden fazla, %8,6'sı (n=25) haftada bir, %41,1'inin (n=120) ayda bir ya da iki kez, %37,3'inin (n=109) birkaç ayda bir çocuklarına kitap aldıkları, %11,0'ının (n=32) ise cevap vermediği görülmüştür. Annelerin %16,4'ü (n=48) çocuklarına kitap alırken alacakları kitapları anne-babanın seçtiğini, %24,3'i (n=71) çocuklarının, %55,5'i (n=162) ise çocuklarıyla birlikte seçtiklerini belirtmiştir. Çocuklarına kitap alırken annelerin %29,6'sının (n=229) kitabın çocuklarının gelişim özelliklerine uygun olmasına; %24,3'ünün (n=188) kitabın konusuna; %24,0'ının (n=186) çocuğunun kitabı beğenmesine; %6,2'sinin (n=48) ekonomik olmasına; %6,2'sinin (n=48) kitabı yazarına/yayınevine; %3,8'inin (n=30) resimlerinin kaliteli olmasına; %3,5'inin (n=29) kitabın dış görünüşüne dikkat ettiği bulunmuştur.

Nitel bulgular

Bu bölümde, 9 anneden görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler doğrultusunda elde edilen bulgular ele alınmıştır. Annelerin görüşlerini etkili bir biçimde yansıtmak amacıyla gerekli yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Annelere çocuklarına hangi amaçla kitap okudukları sorulduğunda; anneler çocuklarının konuşma becerilerinin gelişmesi, kelime dağarcıklarının gelişmesi, bilgilenmeleri, soru sormaları, hafızalarının gelişmesi, hayal güçlerinin gelişmesi, beraber vakit geçirebilmeleri ve çocuklarının hoşuna gitmesi gibi amaçlarla kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı annelerin ifadeleri şöyledir:

Hem kelimeleri daha iyi çözebilmesi konusunda, konuşurken neyi, ne söylediğini anlayabilmesi konusunda kitap okumaya çalışıyorum. A6

Çocuğumun hoşuna gittiği için okuyorum. Sevdiği için. Bilgileniyor. Merak ediyor. Soruyor ne olmuş ne etmiş. Merak ettiği için okuyorum. A7

Annelerin çocuklarına kitap okumada en çok hoşuna giden şeyler sorulduğunda; annelerin çocuklarının soru sormaları, sorulan sorulara cevap verebilmeleri, dinlemeleri, merak etmeleri, hayal kurmaları, bir şeyler öğrenmeleri, kitap okunmasını sevmeleri ve çocukların kitap okunmasını istemeleri, çocuklarıyla beraber vakit geçirmeleri, çocuklarının kitap sayesinde daha iyi cümle kurmaları, kendilerinin de kitaplardan bir şeyler öğrenebildikleri gibi cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu konuda bazı annelerin ifadeleri şöyledir:

Masal kitaplarından sonra daha çok hayal kurmaya başladı ve kendi cümleleri masal kitaplarına göre olmaya başladı. Daha önce devrik cümle kurarken şimdi daha anlamlı cümleler kuruyor. A1

İlgisini çektiği zamanlarda merakını gidermek için sorular sorması. Soru cevabı getiriyor, soru cevabı getiriyor. A4

Annelere çocuklarına kitap okumalarının önemli olup olmadığı sorulduğunda; araştırmaya katılan annelerin hepsi kitap okumanın önemli olduğunu belirtmiştir. Annelere çocuklarına kitap okumalarının neden önemli olduğu sorulduğunda ise; anneler, kitap okumanın çocukların konuşma, tartışma, soru sorma becerilerini geliştirdiğini; kitap okuma sayesinde çocukların kavramları öğrendiklerini, hayal güçlerinin zenginleştiğini, çocukların bilgisinin arttığı belirtmişlerdir. Bu konuda bazı annelerin ifadeleri şöyledir:

Bence çok önemli. Çünkü ben okumak istedim ailem beni okutmadı. Ben önceden çok kitap okurdum, evlendiğim zaman okuyamadım. Ben kendim herhalde zaman ayıramıyorum, o yüzden benim içimde kalmış olan bir şeyi çocuklarıma yaşatmayı seviyorum. A3

Artık bir süre sonra kendi o kitabı getiriyor bana, anne bunu bana okuyabilir misin diye soruyor; bu da bence güzel bir şey gelişimi konusunda. Çocuğun bilgisini geliştiriyor. Bazı kelimeler çıkıyor, o kelimenin ne olduğunu biliyor. Başka bir yerde de o cümleyi görse benim okuduğum hikâyeden onun ne demek istediğini anlıyor; anlamını anlıyor yani. Sohbetlere katılabiliyor, daha konuşkan oluyor; okulda da gördüm. A6

Mesela, çocuk kelime haznesini çok geliştiriyor. Hayal gücü çok gelişiyor. Benim oğlumda konuşma bozukluğu, kekemelik var. Ben bunun için de çok kitap okuyorum. Okuduğumu onu tekrar etmesini istiyorum ve daha seri konuştuğunu görebiliyorum. Daha düzgün cümleler kurduğunu görebiliyorum çocuğumun. Anne baba olarak da bunu yapmamız lazım bence. A9

Annelere çocuklarına kitap okurken, kitaptaki resimler hakkında konuşup konuşmadıkları ve konuşuyorlarsa nasıl konuştukları sorulduğunda, annelerin hepsi resimler hakkında konuştuklarını ve resimlere bakarak soru cevap şeklinde konuştuklarını, resimleri çocuklarına anlattırdıklarını, resimlere bakarak çocuklarının hikâye oluşturdıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı annelerin ifadeleri şu şekildedir:

Konuşuyoruz, hatta uzun uzun konuşuyoruz. Mesela resimde ilginç bir şey gördüğü zaman, ‘Anne niye böyle yapmış, niye böyle yapmamış da öyle yapmış?’ gibi sorular soruyor, onları açıklamayı seviyorum. A4

Ben okuduktan sonra tekrar kendi kitabı alıp resimleri bana anlatıyor. Bazen direkt kendi kitabı alıyor, 'ben sana bunu okuyayım anne' diyor. Resimlere bakarak bana okuyor. Resimlere bakarak ne dediğini kendi üretiyor. A6

Şöyle; o soruyor, ben söylüyorum. Bu niye burada durmuş, bu niye böyle diye işte soruyor. Durduruyoruz okumayı, resimler hakkında bir şeyler soruyor, sonra devam ediyoruz. A8

Annelere kitap bittikten sonra okudukları hikâye hakkında çocuklarıyla sohbet edip etmedikleri ve ediyorlarsa nasıl ettikleri sorulduğunda; araştırmaya katılan annelerden sadece bir tanesi etmediğini belirtmiş; diğer annelerin ise kitabı anlattırarak ya da sorular sorarak sohbet ettikleri bulunmuştur. Bazı kitapların arkasında yer alan soruların da soru sormak için kullanıldığı bir anne tarafından belirtilmiştir. Bu konuda bazı annelerin ifadeleri şöyledir:

Daha çok sorular sorarız. Mesela diyelim bir hikâye okuduk; 'Ali ne ile mutluymuş?' gibi sorular sorarım. A1

Evet, ne anladın diye ona soruyorum. O da bana özetle bunu yapmamız gerekiyormuş diye cevap veriyor. Daha çok kitabı anlattırıyorum. Soru cevap yapmıyorum ona daha çok, vaktimiz kalmıyor. A6

Bana anlatmasını istiyorum. Çünkü anlatmadığı zaman biliyorum ki anlamıyor. Bir çocuk ona okuduğumu bana anlatmadığı zaman, benim ona okuduğumu anlamıyor demektir. Anlamadığını düşünürüm. Anladığı zaman direkt bu okuduğum hikâyeyi başkalarına da anlatıyor oğlum. A9

Araştırmaya katılan annelere çocuklarına kitap alırken nelere dikkat ettikleri sorulduğunda; bir anne şu ana kadar çocuğuna hiç kitap almadığını belirtmiştir. Diğer anneler ise şiddet içerikli olmayan, resimli, az yazılı, çocuğun gelişimine uygun kitap aldıklarını, içeriğine, masal türünde olmasına ve çocuklarının sevmesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı annelerin ifadeleri şu şekildedir:

Kesinlikle, vurmali kırmali olmayan, tam tersi birazcık daha onun yaşına uygun, mesela beş yaşında bir oğlum var, ona göre daha çok basit hikâyeler, onun daha çok anlayabileceği, kelimeleri seçici olan kitaplara dikkat ediyorum. Resimli daha çok, az yazılı, bunalmasın sıkılmasın her gün okuyabilsin diye. A1

Bugüne kadar hiç almadım. Hep halası getirdi bize. A3

Kızımın sevmesine dikkat ediyorum. Duyduğu hikâyeler, kitaplar var; o kitaplara gidiyor. A8

Annelere çocuklarına en çok hangi tür kitaplar aldıkları sorulduğunda; anneler resimli, eğitici, öğretici, masal türünde olan, değerler eğitime yönelik, kavram bilgisine yönelik, dilini geliştirecek kitaplar tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı annelerin ifadeleri şöyledir:

Çok resimli, boyama aktiviteli, öğretici, eğitici, on seriydi mesela benim aldığım bir kitap. Sabah dişlerini fırçalamasından, akşam yatmasına kadar olan her gün bir kitabı çok eğlenceli bir şekilde anlatmış. Mesela anne, babaya saygılı olalım, tutturmayalım, değerler eğitimi ile ilgili kitaplar. Öyle güvenmediğimiz kitabı zaten almıyoruz. A1

Masal kitapları alıyorum. Şu anda yaşından dolayı başka bir şey kaldırmaz diye düşünüyorum. A6

Küçük olduğu için masal kitapları, renkli sayfaları olan onun sevdiği türden. A8

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına kitap seçerken zorlanıp zorlanmadıkları ve nedenleri sorulduğunda; bir annenin kitap almadığı için görüş bildiremediği, iki annenin zorlandığı çünkü etrafta kendi istedikleri kitaplara ulaşamadıkları, diğer anneler ise kitapları çocukları ile birlikte seçtikleri ve seçenekleri fazla olduğu için zorlanmadıkları bulunmuştur. Bu konuda bazı annelerin ifadeleri şöyledir:

Zorlanıyorum, çok zorlanıyorum, kitap bulamıyorum. O yüzden sırf Beyazıt'a gidiyorum. Ben kendi oturduğum çevremden bahsedeyim. Asla kırtasiyede onun istediği hikâye kitapları yok. 1. Sınıfa yönelik daha çok kitaplar var burada; anasınıfı için hikâye kitabı, masal kitabı yok. Buradaki tamamen yazı üzerine. Hiç resim yok, resim deseniz çok az. Bildiğim yayınevlerinden kitaplar seçerken zorlanmıyorum ama o yayınevlerini çevremde bulamıyorum. A1

Yok ikimiz birlikte seçtiğimiz için zorlanmıyorum. A2

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada çocukları okul öncesi dönemde olan annelerin çocuklarına kitap okuma ve almaya yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın bulgularından biri, araştırmaya katılan annelerin yarısından fazlasının kendilerinin kitap okuduğunu belirtmeleridir. Kitap okuyan annelerin çoğunun ayda bir kitap ya da iki-üç ayda bir kitap okudukları bulunmuştur. Ayrıca, annelerin çoğunluğu evinde kendilerine ve eşlerine ait 0-5 arasında ya da 20'den fazla kitapları olduğunu belirtmişlerdir. Okumanın önemi ve yararları ile ilgili annelerin sahip olduğu inançların, annelerin okul öncesi çocuklarına kitap okuma alışkanlıklarıyla (Bingham, 2007; Weigel, Martin ve Bennett, 2006) ve çocukların dil becerileri ve daha sonraki okumaya yönelik ilgileri (Skibbe, Justice, Zucker ve McGinty, 2008; Weigel, Martin ve Bennett, 2006) ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bingham (2007), kitap okuma uygulamalarındaki anne-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ile annelerin okumanın önemine yönelik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, annelerin okumanın önemi ile ilgili inançlarının, annenin eğitim durumu dikkate alındığında bile, evde çocuklarıyla yaptıkları okuryazarlık etkinliklerinin kalitesini önemli ölçüde yordadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında, ebeveynlerin kendi kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya yönelik inançlarının önemli olduğu söylenebilir. Çocukların kitaplarla olan etkileşimlerinin ebeveynlerinin okuma alışkanlıklarından etkilenebildiği dikkate alınmalıdır.

Bu araştırmaya katılan annelerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarına kitap okumakta olduğu araştırmanın bulgularından biridir. Ayrıca annelerin çoğunun çocuklarına iki üç günde bir ya da haftada bir kitap okudukları görülmektedir. Tezel Şahin ve Tutkun'un (2016) yaptığı araştırmada ise anne ve babaların genellikle her gün, gece yatmadan önce çocuklarına kitap okuduğu saptanmıştır. Ahmetoğlu ve Ceylan'ın (2011) ve Çakmak ve Yılmaz'ın (2009) yaptıkları araştırmada ise ailelerin büyük çoğunluğunun çocuklarına haftada bir kaç kez kitap okuduğu bulunmuştur. Kitap okuma sıklığı, çocukların dil gelişimi ile ilişkilidir (Aram ve Aviram, 2009). Ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarına günde en az 2 kere kitap okumaları gerektiği düşünüldüğünde, annelerin çocuklarına kitap okuma oranının oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu araştırmaya katılan annelerin çocuklarına çoğunlukla yaklaşık üç yaşında kitap okumaya başladıklarıdır. Bu bulgu, Kakırman Yıldız (2016) ve Ahmetoğlu ve Ceylan (2011) tarafından ortaya konan çocukların kitaplarla ilk kez çoğunlukla iki-üç yaş arası ve sonrasında tanıştığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Kendilerine kitap okunmaya erken yaşlardan başlanan ve sıklıkla kitap okunan çocuklar, kendilerine kitap okunmaya daha geç yaşlarda başlanan ve daha az sıklıkla kitap okunan çocuklara göre daha fazla dil becerisi göstermektedirler (DeBaryshe, 1993; Dunst, Simkus ve Hamby, 2012). Dunst, Simkus ve Hamby (2012) tarafından yapılan çalışmada, kendilerine kitap okunmaya 12 aydan daha

küçükken başlanan bebeklerin, kendilerine daha geç yaşta kitap okunmaya başlanan çocuklara göre daha iyi okuryazarlık ve dil becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, küçük yaşlarda kendilerine kitap okunan çocukların büyüyünce de kendilerinin kitap okuma ihtimalleri daha yüksektir; akranlarına göre daha sık kitap okuyan çocukların da okulda daha iyi sonuçlar alma ve yetişkinlikte daha iyi işlere sahip olma ihtimalleri daha yüksektir (Whitehurst ve Lonigan, 2001). Bu bulgular ışığında çocukları kitaplarla tanıştırma için 2-3 yaşlarının oldukça geç bir yaş aralığı olduğu söylenebilir. Amerikan Pediatri Akademisi, ailelerin çocuklarına kitap okumaya bebeklikte başlamalarını önermektedir (AAP, 2002).

Araştırmanın bir diğer bulgusu araştırmaya katılan annelerin çoğunun çevrelerinde bir halk kütüphanesi olmadığını ya da olup olmadığını bilmediğini belirtmesidir. Çevrelerinde halk kütüphanesini olanların ise büyük çoğunluğunun çocuğuna kitap almak için halk kütüphanesine gitmedikleri ortaya çıkmıştır. Yılmaz'ın (2004) yaptığı araştırmada da ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarını hiç kütüphaneye götürmedikleri; Çakmak ve Yılmaz'ın (2009) çalışmasında ise ailelerin çoğunluğunun çocuklarını kitap fuarlarına götürmedikleri bulunmuştur. Çocuk Vakfı'nın yapmış olduğu araştırmaya göre, nüfusun %40'ı hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmemektedir; birkaç kez gidenlerin oranı ise %31'dir ve kütüphaneye gidenlerin yalnızca %8'i kitap okuma amacıyla gitmektedir (Çocuk Vakfı, 2006). Kütüphaneler sağladıkları kitaplarla çocuklar için zengin kitap merkezleri olarak düşünülebilir. Çocukları ilk kez aileleri ya da öğretmenleri kütüphanelerle tanıştırebilmektedir. Özellikle küçük çocuklara yönelik olan kütüphane hizmetlerinin çocuklara kendi yaş grupları için uygun olan çok çeşitli ve farklı kitaplarla deneyim olanağı sunmaktadır. Bu nedenle, kütüphane hizmetlerinin ve etkinliklerinin duyurulması ve tanıtılmasındaki eksiklikler saptanmalı ve çözüm yolları araştırılmalıdır. Bu aşamada öğretmenlere aileleri ve çocukları yerel kütüphaneler ile ilgili bilgilendirme konusunda bazı sorumluluklar düşmektedir.

Ayrıca, araştırmada annelerin çoğunluğu çocuklarına kitap alırken, alacakları kitabı çocukları ile birlikte seçtiklerini belirtmişlerdir. Tezel Şahin ve Tutkun (2016) tarafından yapılan çalışmada da anne babaların büyük bir çoğunluğunun kitap alınırken çocuğun fikrini aldıkları görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarını düzenli olarak kitapçılara, kütüphanelere, kitap fuarlarına götürmeleri önemlidir. Çocuklar buralarda çok çeşitli ve farklı türlerde kitaplara ulaşabilirler. Çocuklar çeşitli ve çok sayıda kitaba maruz kaldıkça, kitaplarla ilgili daha olumlu hissedebilirler. Ebeveynler, çocukların sevecekleri uygun kitapları seçmeleri için onları yönlendirebilirler.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, araştırmaya katılan annelerin evlerinde çoğunlukla çocuklarının kitaplarını koymak için ayırdıkları kitaplık veya kutu gibi özel bir bölüm olduğudur. Bu bulgu, Tezel Şahin ve Tutkun'un (2016) ve Ahmetoğlu ve Ceylan'ın (2011) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Erdoğan Gür ve Demir Emre (2016) yaptıkları araştırmada evde kitaplık bulundurma durumu ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Okudukları veya okuyacakları kitapların bir alanda çocuğun gözünün önünde olması, çocuğun ilgisini uyandırabilir. Düzenli tutulan kitaplarla ev içerisinde bir okuma merkezinin olması, çocuklara kitapların değerli olduğunu hissini verebilir.

Araştırmanın bulgularından biri de çocuklara evde en çok annelerinin kitap okuduğudur; annelerin görüşlerine göre, çocuğuna kitap okuyan babaların sayısı oldukça azdır. Araştırmanın bu bulgusu Tezel Şahin ve Tutkun'un (2016) yaptığı araştırmayla örtüşmektedir. Babaları tarafından olumlu etkileşim ile kitap okunan okul öncesi dönem çocukların, babaları kitap okuma etkinliklerinde daha az yer alan çocuklara göre, daha gelişmiş kelime dağarcığına ve iletişim becerilerine sahip oldukları ve okula daha hazır başladıkları bulunmuştur (Baker ve Vernon-Feagans, 2015; Forget-Dubois ve diğerleri, 2009). ABD'de ülke çapında uygulanan 4 haftalık çocuklara kitap okuma programına katılan babaların program sonunda kendilerini daha iyi ebeveyn olarak hissettikleri ve çocuklarıyla daha iyi bir ilişkiye sahip olduklarını belirttikleri bulunmuştur (FatherhoodInstitute, 2015). Bu bulgular ışığında, anneler büyük bir role sahip olsa da, babaların da çocukların dil ve okuryazarlık gelişimi için özellikle etkili olduğunu söylenebilir. Aynı zamanda, babaların çocuklarına kitap okumalarının çocukların sadece dil gelişimleri için değil, aynı zamanda baba-çocuk ilişkisi için de önemli olduğu dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın diğer bulgularına göre, araştırmaya katılan annelerin çoğunluğu çocuklarının onlara kitap okumalarından hoşlandıklarını ve kendileri teklif etmediği zamanlarda çocuklarının kendilerinden kitap okumalarını bazen istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin gözlem ve görüşlerinin alındığı bir araştırmada da çoğu öğretmenin düşüncesine göre, çocuklar kendilerine kitap okunmasından hoşlanmaktadırlar ve çocuklar okumadan zevk almaktadırlar (Ekici ve Yılmaz, 2014). Bir araştırmada, okumayı sevmeyen gençler, çocuklukta bu alışkanlığı kazanamadıklarını, büyük ölçüde evlerinde okunacak yeterli malzeme (kitap, dergi vs.) bulunmadığını ve genellikle kitaplar hakkında aile bireyleri veya arkadaşları ile sohbet etmediklerini belirtmektedirler (Arıcı, 2008). Ayrıca araştırmada annelerin büyük çoğunluğunun da çocuklarına kitap okumaktan hoşlandıkları bulunmuştur. Baker, Scher ve Mackler (1997), çocukların okumaya karşı olumlu bir eğilim sergilemeleri ve motivasyonlarının artması için ebeveynlerinin kitap okumanın eğlenceli bir etkinlik olduğuna inanmalarının ve kitap okumaya karşı olumlu bir bakışa sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuşlardır. Ebeveynleri, okumanın keyif verici ve eğlence kaynağı olduğuna inanan çocuklar, aile geliri göz önüne alınmaksızın, okumaya karşı daha motivedir ve okumaktan daha fazla hoşlanmaktadırlar (Baker ve Scher, 2002; Baker, Scher ve Mackler, 1997). Bu araştırma bulgusuna göre, annelerin çoğunluğu da çocuklarına kitap okumaktan hoşlanmaktadırlar. Bununla birlikte evdeki kitap sayısı, çocuklarına kitap okumaya başlama yaşı ve kitap okuma sıklığı düşünüldüğünde, bu olumlu tutumun yeteri kadar eyleme dönüşmemiş olduğu söylenebilir.

Araştırmada ayrıca, araştırmaya katılan annelerin çoğunluğunun çocuklarına kitap okuduktan sonra kitaptaki hikâye hakkında bazen sohbet ettikleri ve çocuklarından kitaptaki resimlere bakarak kendisinin bir hikâye oluşturmasını bazen istedikleri bulunmuştur. Yapılan deneysel bir araştırmanın sonucunda, anne veya babaları ile etkileşimli kitap okuma süreci yaşayan çocukların sosyal durumları anlama, sosyal sorunlara ilişkin olumlu çözüm önerme ve sosyal durumlara yönelik öyküleri olumlu biçimde sonlandırma alanlarında anlamlı düzeyde farklılık ortaya koydukları bulunmuştur (Çelebi Öncü, 2016). Dickinson ve Tabors (2001), ebeveynlerin çocuklara hem hikâye ile doğrudan ilgili olan, hem de doğrudan ilgili olmayan konuşmalar yapmalarını önermektedir. Hikâye ile doğrudan ilgili konuşma, hikâye ile ilgili soruları yanıtlamak ve resimleri etiketlemek üzerine odaklanmaktadır. Hikâye ile doğrudan ilgili olmayan konuşma ise metnin ötesine geçmekte; sözcük anlamları üzerine tartışmayı, tahminde bulunmayı ve çıkarım yapmayı ve metni kişisel deneyimler ile ilişkilendirmeyi içermektedir. Çocukların kitap okuma sırasında hikâye ile hem doğrudan hem de dolaylı olarak çeşitli konuşma fırsatları bulmaları önemlidir. Küçük çocuklara kitap okuma, metnin sadece okunmasından fazlasını gerektirir. Çocukların karmaşık olayları anlamak ve olayları öyküde kullanılan dille ilişkilendirmek için desteğe ihtiyaçları vardır.

Çocukların ebeveynle birlikte kitap okuma sırasındaki tepkileri (örn., sorular, yorumlar) bu etkileşimli deneyimin önemli bir bileşenidir. En başta, çocukların okuma sırasındaki soruları ve yorumları genellikle resimler ile ilgilidir. Resimlerdeki nesneleri isimlendirirler ya da hikâyeyi dinlerken duydukları kelimeleri tekrar ederler ve yinelerler. Başlangıçta, ebeveynler, bu durumun hikâyeleri kesintiye uğratacağını düşünürler. Bununla birlikte, ebeveynler çocuklar üç yaşına geldiğinde hikâyeyi dinleyebilmesini ve ondan bir şeyler öğrenmesini beklerler (Saracho ve Spodek, 2010). Ancak, ebeveynler hikâye boyunca çocukların diyaloglarını ve sorularını kabul etmelidirler. Flood'a (1977) göre, ebeveyn-çocuk hikâye okuma etkinliği şunları içermelidir: (1) çocukları hikâyeye hazırlamaya yönelik okumadan önce sorular sorma, (2) hikâyeyi tanıdık deneyimlerle ilişkilendiren okuma sırasındaki yetişkinler ve çocuklar arasındaki sözlü etkileşimler (3) hikâyenin sonrasında değerlendirici yanıtları ortaya çıkaran sorular sorma ve (4) çocukların cevaplarını pozitif pekiştirme.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, araştırmaya katılan annelerin büyük çoğunluğu çocuklarına kitap almakta; çoğunlukla da ayda bir ya da iki kez veya birkaç ayda bir kitap almaktadırlar. Ancak araştırmada aynı zamanda çocukların evde kendine ait kitapların sayısının çoğunlukla 0-5 ya da 6-10 arasında olduğu sonucu ortaya çıktığı düşünüldüğünde, bu bulgunun yanıltıcı olduğu görülmektedir. Çünkü böyle bir durumda çocukların evde çok daha fazla kitaba sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Çocukların evde sahip olduğu kitapların sayısının çok az

olduğu görülmektedir. Çocuklar okul öncesi dönemde çok çeşitli ve farklı türlerde kitaplarla tanışmalıdırlar. Kütüphane kullanımının, özellikle maddi olanaklar yüzünden daha fazla kitaba ulaşamayan aileler açısından sağlayacağı imkânda göz önünde bulundurulabilir.

Araştırmada annelerin çocuklarına kitap alırken, kitabın en çok çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasına, kitabın konusuna ve çocuklarının kitabı beğenmesine dikkat ettikleri bulunmuştur. Tezel Şahin ve Tutkun (2016) ise, anne babaların çocuklarına kitap alırken en çok yaşına uygun olmasına, içeriğine ve kitabın yazarına dikkat ettiklerini; en az dikkat ettikleri şeyin ise kitabın önceden okunup okunmaması, en çok satanlara göre olması ve fiyatı olduğunu bulmuşlardır. Çocuklara kitap okuma etkinlikleri için seçilen kitapların kalitesini değerlendirmek önemlidir. İyi yazılmış, etkileyici karakterlere ve olay örgüsüne sahip ve akıcı ve dışavurumsal okuma için ebeveynlere birçok fırsat sunan kitaplar en iyi seçimdir (Lane ve Wright, 2007). Çocukların sevdikleri kitapların alınması ve konuları gibi özellikler de kitap okuma alışkanlıklarının sürmesi açısından önemlidir.

Öneriler

Ebeveynlere çocuklarıyla duygusal bağlarını güçlendirebilen, güvenilir ve yakın ilişkiler kurmalarına yardımcı olan kaliteli etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapmaları önerilebilir. Araştırmalar, ebeveynlere çocuklarına hikâye kitabı okuma etkinliğini nasıl uygulayacaklarını öğretmenin çocukların dil gelişimcileri üzerinde yararlı etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Jordon, Snow ve Porche, 2000; Roberts, 2008). Ebeveynlerin kitap seçme yöntemlerini, kitap okuma etkinliklerini çocuklarıyla en iyi nasıl uygulayacaklarını ve çocuklarının kitap okumaya yönelik ilgilerini desteklemek için neler yapmaları gerektiğini öğrenebilecekleri eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Okul öncesi eğitim kurumlarına, ebeveynlerin hikâye okuma becerilerini geliştirmeleri için atölye çalışmaları yapmaları ve ebeveynlerin çocuklarına düzenli ve sıklıkla hikâyeleri okumalarını teşvik etmeleri önerilebilir. Ayrıca, ebeveynler kendileri okumaya ilgi duyduklarında, çocuklarına kitap okuma ihtimalleri daha yüksektir (Bracken ve Fischel, 2008). Bu nedenle anne-babaları kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için cesaretlendirmek de, çocuklarıyla daha fazla kitap okuma etkileşimlerinde bulunmalarına katkıda bulunabilir.

Kaynaklar

- Ahmetoğlu, E. ve Ceylan, R. (2011). A study on the views of mothers of preschool children about children's books. *Bulgarian Journal of Science & Education Policy*, 5(1), 5-14.
- American Academy of Pediatrics (AAP) (2002). *Committee on psycho social aspects of child and family health. Guidelines for health supervision*. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.
- Aram, D. ve Aviram, S. (2009). Mothers' story book reading and kindergartners' socio emotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30, 175-194.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10).92-100.
- Baker, C. E. ve Vernon-Feagans, L. (2015). Fathers' language input during shared book activities: Links to children's kindergarten achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36(1), 53-59.
- Baker, L. ve Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Baker, L., Scher, D. ve Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*, 32(2), 69-82.
- Beck, I. L. ve McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-childbook-reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.

- Brabham, E. G. ve Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94, 465-473.
- Bracken, S. S. ve Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Clark, C. ve Hawkins, L. (2010). *Young people's reading: The importance of the home environment and family support*. National Literacy Trust.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi: Karma yöntem araştırmalarının doğası*. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cunningham, A. ve Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of share dreading. S. Neuman ve D. Dickinson (Yay. haz.). *Handbook of early literacy research* içinde (Sayı3, ss. 396-411). New York: Guilford Press.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okulöncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Çocuk Vakfı (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf
- De Baryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20(2), 455-461.
- Dickinson, D. K. ve Tabors, P.O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Brookes.
- Dunst, C. J., Simkus, A. ve Hamby, D. W. (2012). Relationship between age of onset and frequency of reading and infants' and toddlers' early language and literacy development. *Center for Early Literacy Learning Review*, 5(3), 1-10.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2014). Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(4), 547-582.
- Erdoğan Gür, D. ve Demir Emre, Y. (2016). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96.
- FatherhoodInstitute (2015). *Fathers reading everyday training*. Erişim adresi: <http://www.fatherhoodinstitute.org/training-and-consultancy/fathers-reading-day-training>
- Flood, J. (1977). Parental styles in reading episodes with young children. *The Reading Teacher*, 30, 846-867.
- Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J., Pêrusse, D., Tremblay, R. E. ve Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development*, 80(3), 736-749.
- Harris, J. ve Ó Duibhir, P. (2011). *Effective language teaching: A synthesis of research*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment (NCCA).
- Jordon, G. E., Snow, C. E. ve Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.
- Kakırman Yıldız, A. (2016). Okulöncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, 7, 95-112.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kassow, D. Z. (2006). Parent-child shared book reading quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1(1). 1-9.

- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M. ve Shiel, G. (2012). *Literacy in early childhood and primary education* (3-8 years). Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. ISSN 1649-3362.
- Lane, H. B. ve Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Majzub, R. ve Abu, S. (2010). The practice of reading books and reading to children in the context of peer-groups in the preschool classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 753-757.
- Morrow, L. M. ve Gambrell, L.B. (2002). Literature-based instruction in the early years. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Yay. haz.). *Handbook of early literacy research* içinde (ss. 348-360). New York: Guilford.
- Phillips, L. M., Norris, S. P. ve Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, 49(2), 82-88.
- Roberts, T. A. (2008). Home story book reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103-130.
- Saracho, O. N. ve Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in story book reading. *Early Child Development and Care*, 180(10), 1379-1389.
- Sawyer, W. E (2004). *Growing up with literature* (4.ed). New York: Thomson Delmar Learning.
- Sharif, I., Ozuah, P.O., Dinkevich, E. I. ve Mulvihill, M. (2003). Impact of a brief literacy intervention on urban preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30, 177-180.
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A. ve McGinty, A. S. (2008). Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the emergent literacy skills of preschoolers with specific language impairment. *Early Education and Development*, 19(1), 68-88.
- Strommen, L. T. ve Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200.
- Tezel Şahin, F. ve Tutkun, C. (2016). Okulöncesi dönemde anne, baba, çocuk ve kitap. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5). 2373-2390.
- Trivette, C. M., Simkus, A., Dunst, C. J. ve Hamby, D.W. (2012). Repeated book reading and preschoolers' early literacy development. *Center for Early Literacy Learning*, 5(5), 1-13.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176 (3-4), 357-378.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. S. B. Neuman ve D. K. Dickensen (Yay. haz.). *Handbook of early literacy research* içinde (ss. 11-291). New York, NY: Guilford Press.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası* 5(2), 115-136.

Extended Abstract

Introduction

Reading books to children is considered one of the most important aspects of early literacy development. The benefits of reading to children have been proven by research (Beck & McKeown, 2001; Brabham & Lynch-Brown, 2002; Sharif, Ozuah, Dinkevich & Mulvihill, 2003). When the relevant literature is examined, adults are defined as guides in the reading process. When children are provided with appropriate settings, children can acquire imagination, creativity and critical thinking, which are important elements in reading (Majzub & Abu, 2010). Positive parental behavior (such as being supportive) enables children to focus and excite during story interaction (Kassow, 2006). The aim of this research is to examine in depth the views of mothers about reading and buying books for their preschool children.

Method

This research was conducted through a mixed method. First, survey model from quantitative research methods was used. Secondly, case study from qualitative research methods was used. Qualitative data were obtained through question form from 292 mothers of preschool children based on their self-statement. In the question form developed by the researchers, there are 24 questions related to mothers' reading and buying books for their children. Quantitative data were obtained from face-to-face interviews with 9 mothers. Interviews lasted about 20-25 minutes. In the interview form developed by the researchers, there are 8 open-ended questions. The quantitative data obtained were evaluated by calculating frequency and percentage. Qualitative data were subjected to descriptive analysis. Obtained data were analyzed by two researchers. Miles and Huberman (1994) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Dissidence}}$) was applied to the two researcher's encodings. The concordance between the researchers was calculated as 94%. 70% or above scores are accepted as sufficient for reliability claims.

Results

Results show that most of the mothers read a book in a month; have between 0 and 5 books belonging to themselves and their spouses at home; read book to their children every two or three days; have between 0 and 5 books belonging to their children at home; began to read books to their children when their children are about three years old; do not have a public library in their neighborhood; choose books with their children together when buying books. In addition, most of the mothers who participated in the study have a special area in their home to set aside their children's books; read to their children mostly themselves at home; like to read books to their children and their children also like being read to themselves; sometimes talk with their children about the story in the book after reading; sometimes want from their children to make up a story themselves by looking at the pictures in the book; buy books for their children once or twice a month. It was also found that when buying books for their children, mothers pay attention mostly to whether the book is suitable for children's developmental characteristics, topic of the book and whether their children like the book.

Discussion

Parents' own reading habits and beliefs about reading are important. The mothers' beliefs about the importance and benefits of reading has been found to be related to their habits of reading books to their preschool children (Bingham, 2007; Weigel, Martin and Bennett, 2006), and children's language skills and their interest in later reading (Skibbe, Justice, Zucker & McGinty 2008; Weigel, Martin & Bennett, 2006). Two-three years is quite late for children to get acquainted with books. Children who are read books an early age develop more language skills than children who are read at a later age (DeBaryshe, 1993; Dunst, Simkus & Hamby, 2012). The American Academy of Pediatrics recommends that families should begin reading to their children during infancy (AAP, 2002). It is important to assess the quality of selected books for children's reading activities. Books that are well-written, with impressive characters and plot, and offer parents many opportunities for fluent and expressive reading are the best choice (Lane & Wright, 2007).

As a result, it can be recommended that parents should engage in quality interactive book reading activities that can strengthen their emotional ties with their children and help them build reliable and close relationships. Research has shown that teaching parents how to apply story reading to their children has positive effects on children's language development (Jordon, Snow & Porche, 2000; Roberts, 2008). In light of all findings, it can be said that there is a need for education programs that parents can learn about book selection methods for their children, how best to use book reading activities with their children, and what they need to do to support their children's interest in book reading. Research shows that teaching parents how to apply storybook reading activity to their children has beneficial effects on children's language development (Jordon, Snow & Porche, 2000; Roberts, 2008). It can be suggested for preschool institutions to do workshops for parents to improve their story-reading skills, and to encourage parents to read their children regularly and frequently. In addition, because parents are more likely to read books

to their children when they are interested in reading (Bracken & Fischel, 2008), encouraging parents to develop their own literacy skills can also benefit children's language and literacy development.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet *

Gender in Secondary School Mathematics Textbooks

Emine ÖZDEMİR**, Ayşe Balcı KARABOĞA***

Öz: Bu çalışmanın amacı ortaokullarda okutulan matematik ders kitaplarının içinde yer alan görsellerin cinsiyetçi unsurlar açısından incelenmesidir. Araştırmada ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan görsel öğelerde yetişkin kadın ve erkekler ile kız ve erkek çocukların “kimlerle birlikte, hangi cinsiyetten bireylerle, hangi eylemler içerisinde, hangi mekânlarda ve hangi mesleklerde gösterildikleri” incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında okutulan MEB ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf matematik ders kitaplarından Mersin İlinde dağıtımı yapılmış olan 4 kitabın görselleri oluşturmaktadır. Bu çalışma nitel bir çalışma olup doküman incelemesi tekniği ile matematik ders kitaplarında yer alan resimler üzerine yapılan bir içerik çözümlemesini içermektedir. Yapılan araştırma sonucunda incelenen ortaokul matematik ders kitaplarının cinsiyetçi öğeleri içerdiği tespit edilmiştir. Ders kitapları bu yolla cinsiyet ayrımcılığının toplumsal yeniden üretimine katkı sağlamaktadır. Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan yetişkin kadın ve erkekler ile kız ve erkek çocuk görselleri toplumsal cinsiyet ilişkileri ile bağlantılıdır. Çalışmada elde edilen en dikkat çekici bulgular ise şu şekildedir: İncelenen ders kitaplarında hem yetişkin ve hem de çocuklarda erkek görsel sayısının kadın/kız çocuk sayısından oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Yetişkin erkeklerin tek başına resmedilme oranı yetişkin kadınların resmedilme oranının iki katından daha fazladır. Çocuklar açısından yapılan incelemede ailesi ile resmedilme durumu bakımından kızların oranı daha yüksektir. ‘Çocuk figürlerin birlikte gösterildikleri kişilerin cinsiyeti’ incelendiğinde gerek kız çocuk ve gerekse erkek çocuk figürlerinin daha çok yetişkin erkeklerle resmedildikleri ve kız çocukların hemcinsleriyle resmedilme oranının erkeklerin hemcinsleriyle resmedilme oranından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Erkekler daha çok ve çeşitli eylemler içerisinde bulunmaktadır. Bu eylemlerin çoğunluğu da işe yönelik olup eve yönelik herhangi bir eylem içerisinde resmedilmemişlerdir. Kadınlar ise daha çok evde resmedilmişlerdir. Yetişkin figürlerin meslekleri incelendiğinde erkeklerde meslek alanlarının kadınlara oranla çok daha geniş olduğu dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitapları, toplumsal cinsiyet, müfredat, gizli müfredat

Abstract: The aim of this study is to examine the images in secondary school mathematics textbooks in terms of gender. In the study, adult females and males, girls and boys within the visual items in the secondary school mathematics textbooks are examined in terms of "together with whom, from which sex, in which actions, in which places and in which occupations they are shown". The sample of the study consisted of images included in four of the 5th, 6th, 7th and 8th grade mathematics textbooks that were distributed in Mersin Province in the 2014-2015 academic year. This study is a qualitative study and it includes a document analysis technique and a content analysis on pictures in mathematics textbooks. As a result of the research, it was determined that the secondary school mathematics textbooks included elements related to gender discrimination. In this way, it can be said that the textbooks contribute to the social reproduction of gender discrimination. Images representing adult women and men, boys and girls in the textbooks included in the secondary school mathematics textbooks are linked to the gender relations. The most striking findings in the study are as follows: The number of male visuals in both adults and children was considerably higher than the number of women / girls. The percentage of adult

* Bu makale, “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: Ortaokul Matematik Ders Kitapları Üzerine Bir İçerik Analizi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, Türkiye, ORCID: 0000-0003-1706-0264, e-posta: emineuzun46@gmail.com

*** Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye, ORCID: 0000-0003-3958-6582, e-posta: aysebalci@gmail.com

men pictured alone is more than twice of the percentage of adult females pictured alone. The examination of child pictures showed that the rate of girls pictured with their family is higher than boys. When the 'gender of the people with whom' the child figures are shown is examined, it is observed that both the girl and the boy figures are mostly depicted with adult men and the figure of the girls pictured with their own gender is lower than that of the boys pictured with their own gender. Men are more involved in various actions. The majority of these actions was also work-related and was not pictured in any domestic action. Women are mostly portrayed at home. When the occupations of adult figures are examined, it is noteworthy that in men, occupations are much wider than in women.

Keywords: Textbooks, gender, curriculum, hidden curriculum

Giriş

Fırsat eşitsizliği bireylerin bazı toplumsal haklardan eşit bir şekilde yararlanamamaları anlamına gelmektedir. Cinsiyet, ırk, dil, din ve sosyal sınıf bakımından ortaya çıkan farklılıkların bu eşitsizliklere konu olduğu düşünülmektedir. Bireyler doğarken ailesini veya cinsiyetini seçme şansına sahip değildir. Ancak hangi ailede ya da toplumda yer aldığına bağlı olarak sahip oldukları özellikleri açısından toplumdaki statüleri belirlenmekte ve buna bağlı olarak da toplumsal olanaklardan yararlanma açısından çeşitli eşitsizlik konumları ortaya çıkmaktadır. Bu toplumsal eşitsizliklerin en belirgin alanlarından birini cinsiyet oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, ataerkil yapılar ve bütün bunların yeniden üretilmesine yardım eden aile, sosyal çevre, medya ve okul gibi yapılar kadın ve erkeklerin toplumsal olanak ve kamu imkanlarından yararlanabilmeleri açısından çeşitli engeller ortaya çıkarabilmektedir. Eğitim kurumlarındaki etkileşim süreçlerinde ve uygulamalarda olabildiği gibi ders materyallerinin kendisi de rol modelleri sunması, bir cinsiyete yönelik ayrıcalıkları vurgulayabilmesi açısından cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretildiği ve gözlemlenebildiği bir alan oluşturmaktadır.

Bu çalışmada ders kitaplarında var olan fakat birçoğumuzun farkında bile olmadığı, normal kabul edip içselleştirdiği cinsiyetçi öğeler üzerinde durulacak ve formal eğitim sisteminde cinsiyetçilik konusu, eğitimde cinsiyet kalıpyargılarına dayalı branşlaşmanın tipik örneklerinden olan matematik alanına ait ders kitaplarının analizine dayalı olarak incelenecektir. Bu çerçevede öncelikle cinsiyet ve toplumsal cinsiyet tanımları, mevcut araştırmanın teorik çerçevesi, cinsiyet eğitim ve müfredat ilişkileri ve ders kitaplarında cinsiyetçilik kavramları ele alınacaktır. Ardından ortaokul matematik ders kitaplarında cinsiyetçi öğelerin yer alıp almadığı, varsa ne düzeyde yer aldığı ve kitaplarda cinsiyetçi öğelerin nasıl temsil edildiği incelenecektir.

Dünyada olduğu gibi, Türkiye’de de kadınların pek çok alanda erkeklerden dezavantajlı bir konumda yer aldıkları bilinmektedir. Kadınların erkeklerden dezavantajlı oldukları alanlardan birisi de eğitim alanıdır. Kadınlar ile erkeklere atfedilen toplumsal roller ve konumlar bir ölçüde toplumsal yaşamın örgütlenme prensiplerini de belirlemektedir. Bu kategoriler cinsiyetlerin birbirlerinden farklılıkları üzerine temellenmektedir. Toplumlarda pek çoğunda erkeksi özellikler ve erkeklerle ilgili etkinlikler üstün konumlarla eşleştirilebilmektedir (Francis, 2006). Kadınlara özgü farklılıklar ise eksiklik olarak görülmektedir (Hayes, 2012). Bu yüzden, öncelikle eğitime önem verilmesinin, kız ve erkek bütün çocukların eğitime erişiminin sağlanmasının ve daha sonra da eğitimde yer alan cinsiyetçi öğelerin ayıklanmasına yönelik çalışmalar yapılmasının; kamusal alandaki pek çok konuma erişimde engel oluşturan cinsiyetlere özgü kalıp yargılarının aşılabılmesinde olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet

Bu terimi sosyolojiye kazandıran Oakley’e (1972) göre, ‘cinsiyet’ (sex) biyolojik erkek-kadın ayırımını anlatırken, ‘toplumsal cinsiyet’ (gender) erkeklik ve kadınlık arasındaki toplumsal bakımdan eşit olmayan bölünmeyi ifade etmektedir. Türköne (1995) “gender” ve “sex” kelimelerinin yerine Türkçe karşılığı olarak, “cinsiyet” ve “cins” kelimelerini kullanmaktadır. Türköne’ye göre cins, biyolojik olarak dişiliği ve erkekliği ifade ederken, cinsiyet biyolojik anlama ilaveten sosyokültürel özellikleri de içermektedir. Dökmen (2004) ise batılı modeller gibi “sex” için cinsiyet, “gender” için “toplumsal cinsiyet” kavramlarını kullanmakta; cinsiyetin, bireyin biyolojisine göre belirlenen bir kategori, toplumsal cinsiyetin ise kadın veya erkek

olmaya yönelik toplumun veya kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade ettiğini söylemektedir. Benzer şekilde Francis (2006) de toplumsal cinsiyetin biyolojik cinsiyetten farklı olduğunu belirtmektedir.

Toplumsal cinsiyet kavramı içerisinde yer alan roller ülkeden ülkeye, toplumdan topluma değişmektedir. Her toplumun süregelen çeşitli cinsiyet normları mevcuttur. Çocuklar sosyalleşme sürecinde rollerini çeşitli öğrenme yollarıyla öğrenerek sürdürmekte ve bunun sonucunda da toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesi sağlanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili olarak bazı çatı bakış açılarının bulunduğu dikkat çekmektedir. Bunlardan biri olan Thompson'un (2003) sınıflandırmasına göre cinsiyet tanımlarına ve eğitim cinsiyet ilişkilerine liberaller ve radikaller olmak üzere iki perspektif üzerinden bakmak mümkündür. Liberal bakış açısı kendi içerisinde cinsiyet farklılığı ve rol (sosyalleşme teorisi) teorilerini barındırmakta; radikal bakış açısı ise yapısalcılık ve yapı sökümcüler olarak iki farklı görüş açısını içermektedir. Radikal bakışa göre toplumda yer alan maskülen ve feminen değer sistemleri bir yandan cinsiyetçilik sistemini desteklerken diğer yandan ırkçılık, sınıf hiyerarşisi, heteroseksizm ve eşitsizliğin diğer formlarını da beslemektedir (Thompson, 2003).

Dökmen'e (2004) göre, kadın ve erkeklerin doğuştan gelen birbirlerinden farklı yapısal ve fiziksel özellikleri vardır. Örneğin kadınlar ve erkeklerin kromozom sayıları, hormonları, üreme fonksiyonları ve vücutlarının genel yapısı onların biyolojik olarak farklı olduklarını gösteren unsurlardır. Bu ve bunun gibi diğer özellikler cinsiyet farklılığına sebep olmaktadır. Cinsiyet farklılığı teorisi buradan yola çıkmıştır. Skelton'a (2006) göre cinsiyet farklılığı teorisi kadın ve erkeklerin doğuştan farklı yeteneklere sahip olduklarını savunan bir görüştür. Bu teoriye göre kadın ve erkekler sonradan öğrendikleriyle değil içgüdüsel olarak doğuştan kazandıklarıyla hareket ederler. Buna karşın rol (sosyalleşme) teorisinde ise MacNaughton'a (2006) göre çocuklar erken yaşlarda cinsiyeti değil, cinsiyet rollerini öğrenmektedirler. Bu teoriye göre toplumsallaşmayı sağlayan bazı öğeler vardır. Aile, arkadaş, kitle iletişim araçları ve okul bunların en temel olanlarıdır. Bu öğeler toplumsal yargıların aktarılmasını gerek doğrudan ve gerekse dolaylı yollardan sağlamaktadırlar. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren aile içerisinde kendilerine öngörülen rollerini öğrenmeye başlamaktadırlar. Daha sonra bu öğrenme arkadaşlık ilişkileri ile pekişmeye başlamakta ve okullarda da çeşitli yollarla devam etmektedir.

Çocuklar aile içinde anne ve babayı taklit ederek kadın ve erkek rollerini öğrenmektedirler. Aynı zamanda akranlarından ve medyadan da öğrenme başlamaktadır. Çocuklar, televizyonda izledikleri reklamlar, çizgi filmler ve diziler yoluyla cinsiyete özgü kodları ve çeşitli davranışlar kazanmaktadırlar. Daha sonra okulda da bu öğrenme sürecini devam ettirmektedirler. Okulda uygulanan müfredat ve buna hizmet eden diğer etkenler yani öğretmenler, yöneticiler, materyaller ve ders kitapları yoluyla cinsiyet rolleri öğretilmektedir.

Cinsiyet, eğitim ve müfredat

Tezcan'a (1985) göre, eğitim eşitliğini engelleyen çeşitli toplumsal etmenler vardır. Bunlardan bir tanesi de cinsiyet ayrımıdır. Gelişmiş ya da gelişmekte olan her ülkede kadınlar erkeklere oranla daha düşük bir düzeyde eğitim almaktadırlar. Eğitime erişim kadar eğitimde cinsiyet eşitliğine yönelik tartışmaların önemli bir kısmını eğitim programları oluşturmaktadır. Bu konudaki temel düşünce eğitimcilerin özellikle örtük müfredat aracılığı ile öğrencilere cinsiyetçilik içeren mesajlar sunmalarıdır. Çoğunlukla farkında olmadan işleyen bu süreçte eğitimciler kadar kullanılan eğitim materyali ve ders kitaplarının da önemli bir role sahiptir. Her ülkenin eğitim sisteminde her okul türü ve her bir ders için sınıf seviyelerine uygun olarak belirlenmiş amaç ve kazanımlar söz konusudur. Bu kazanımlar okul türü, dersin içeriği ve öğrencinin yaşı da göz önüne alınarak ülkelerin eğitim bakanlıklarınca belirlenmektedir. Belirlenen bu kazanımlara, içeriklere, öğretim durumlarına müfredat denir. Ülkeler müfredat belirlerken çeşitli amaçlara göre hareket etmektedirler. Bu amaçların en başında ise mevcut toplumsal düzenin devam ettirilmesi gelmektedir. Bu ise zaman zaman yazılı olarak belirlendiği gibi genellikle gizli (örtük) olarak da yapılmaktadır (İnal, 2004). Ders kitapları dikkatli olarak incelendiğinde gizli müfredatın içeriğini oluşturacak pek çok öğenin farkına varılabilir. Örneğin

kitaplardaki görsellerin veya yazılı metinlerin cinsiyetçi öğeler içermesi mümkün olabilmektedir. Bu duruma ilkök 1. sınıftan lise son sınıfa kadar olan birçok branşta pek çok kitapta rastlamak mümkündür. Kitaplarla birlikte her dersin içeriğine göre önceden belirlenen kazanımların yanı sıra okuyucunun hiç farkına varmadan içselleştirebileceği düşünülen cinsiyet ayırımına ilişkin unsurlar araştırmacılar tarafından fark edilmiş olup birçok ülkede ders kitaplarındaki cinsiyetçi öğelerin varlığını ispat eden sayısız araştırma yapılmıştır ve halen yapılmaktadır. Çoğunlukla sözel alana ait yapılan bu çalışmalarla belirlenen bu durumun fen ve matematik kitaplarında da olabileceği düşünülmüş ve bu çalışmanın yapılması kararlaştırılmıştır.

Ders kitaplarında cinsiyetçilik

Ders kitaplarında cinsiyetçilik konusu Türkiye’de birçok araştırmaya konu olmuştur. Çalışmalar daha çok ilkök düzeyi kitaplarına ve Türkçe başta olmak üzere sözel ders kitaplarına yönelik yapılmıştır. Bu araştırmalardan başlıcaları ilköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarına yönelik olanlar (Esen Sevege, 1998; Esen ve Bağlı, 2002, Güvenli ve Uğur Tanrıöver, 2009; Kırbasıoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011; Kitiş Çınar, 2013) ile Asan’ın (2006), Vatandaş’ın (2011), Gümüsoğlu’nun (2008), Can’ın (2009), Yorgancı’nın (2008), Demirel’in (2010), Topal’ın (2012), Özkan’ın (2013), Tanrıöver’in (2003), Çubukçu ve Sivashgil’in (2007) ve Köşeler’in (2009) diğer ders kitaplarıyla ilgili olarak yapmış oldukları toplumsal cinsiyetin inşasının çocukların ders kitapları, yardımcı kitaplar ve hikâye kitaplarına yansıyan taraflarını belirlemeyi amaç edinen çalışmalardır. Bu çalışmalar sonucu ortaya çıkan bulguların birbirleriyle yakın ilişkili ve hatta bazılarında ise tamamen aynı olduğu gözlenmiştir.

Ders kitaplarında cinsiyetçilik konusu Türkiye dışındaki diğer ülkelerde de birçok araştırmaya konu olmuştur (Anderson ve Hamilton, 2005; Mineshima, 2008; Taylor, 2003; Weitzman, Eiffel, Hokada ve Ross 1972; Zeenatunnisa, 1989; Zinec, 2000). Bu çalışmalarda genel olarak eğitimin amacının yalnızca erkeklerin, avantaj ve fırsatlarını en üst düzeye çıkarmaya yönelik olduğu sonucuna, ders kitaplarında, kadınların sosyal statülerinin değişimi ve gelişimine yönelik bir anlayışın yer almadığı; kadınların, bağımlı, boyun eğen, korunmaya muhtaç, duygusal, iyi huylu ve zararsız oldukları; zeki olmadıkları, evle ilişkilendirilen, çocuklara şefkat ve ilgi gösteren ve onları besleyen, çocuk bakımı ve çocuğun yetiştirilmesinden sorumlu olan ve bütün bunları yanında cinsel obje olarak gösterildikleri konusuna dikkat çekilmiştir. Bu çalışmalarda ayrıca kadınların en sık ortaya çıkan davranış özelliğinin pasiflik olduğu, kadınların ev içinde yaptığı üretim ve çalışmaların ders kitaplarının içeriğinde, cinsiyetleri gereğince normalleştirildiği vurgulanmaktadır. Kitaplarda kız çocukları ya görünmez kılınmakta ya da pasif, şefkatli ve giyinip süslenen cins olarak görülmektedir. Çocukken hareketli, becerikli, aktif ve yetenekli olan kız çocuklarının anne ya da ev kadını olduktan sonra, profesyonel hayattan uzaklaştıkları, pasif rollerde kendilerini belli bir alan ve çevreyle sınırladıkları belirtilmiştir.

Buna karşın incelenen bu araştırmalara göre ders kitaplarında erkekler bağımsız, baskın, zeki, mantıklı, hırslı ve aktif, acıya dayanıklı ve güçlü, kararlı ve bağımsız bireyler olarak gösterilmişlerdir. Çalışma kapsamındaki kitaplarda babanın çocukla etkileşiminin anneye göre daha az olduğuna işaret edilmiştir. Erkek ev dışı, tüm alanlarda gösterilmiştir. Genel olarak çocuk bakımı ve çocuğun yetiştirilmesinden anne sorumlu tutulmakta ve babalar bu alanlarda hiç gösterilmemektedir. Ayrıca bu çalışmalarda erkek çocukların yetenekli, zekâca kızlardan daha üstün, hareketli ve maceracı olarak gösterildikleri belirtilmiştir.

Sadece Mineshima (2008), Japon orta derece okullarında, ders kitabı olarak okutulan İngilizce ders kitapları üzerine yaptığı çalışmada, kadın ve erkek karakterlerin sayısında, ifade ve rollerinde, kitabın başından sonuna kadar eşit biçimde yer verildiği bulgusuna ulaşmıştır. Her iki cinsiyetin kitapta her bakımdan dengeli bir biçimde yer aldığını vurgulayan Mineshima, okulla ilgili konularda, mesleki alanda ve aile içi görev ve sorumluluklar konusunda yine iki cinsiyete eşit yer verildiğini belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’deki her okulda Milli Eğitim Bakanlığı’nca önceden belirlenmiş olan aynı kitapların (aynı ders ve sınıf seviyelerinde ise) kullanılması zorunludur. Okutulacak bu kitapların içerisinde cinsiyetçi öğeler yer alabilmekte ve örtük müfredat aracılığı ile öğrencilere transfer edilebilmektedir. Türkiye’de ders kitaplarında cinsiyetçi öğelere yer verilip verilmediği konusuna ilişkin çalışmaların daha çok sosyal bilimler alanındaki ders kitapları üzerine yapıldığı görülürken; sayısal alandaki ders kitaplarına ait araştırmaların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle matematik ders kitaplarında da cinsiyet ayrımına yönelik unsurların olup olmadığını araştırmak üzere bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiş ve bu çalışmada cinsiyetçi öğeler konusunun ortaokul matematik ders kitaplarına nasıl yansıdığını incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma nitel bir çalışma olup doküman incelemesi tekniği ile matematik ders kitaplarında yer alan resimler üzerine yapılan bir içerik çözümlemesini içermektedir. Dokümanlar nitel araştırmalarda önemli bilgi kaynaklarıdır. Araştırmalarda hangi dokümanların önemli olduğu araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada veri kaynağı olarak ders kitapları, öğretim programları ve eğitimle ilgili diğer resmi belgeler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Aydın’a (2015) göre de fotoğraflar, videolar veya okunabilen diğer nitel veriler, içerik analizi yapmak için uygundur.

Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre, içerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Çalışmada doküman incelemesi yoluyla veri toplanmış ve toplanan verinin analizi içerik çözümlemesi yoluyla yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler bu analizde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar içerik analizi sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu çalışmada da veriler belirli temalar altında toplanarak analiz edilmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 eğitim öğretim yılında Mersin İli Toroslar ilçesi İbrahim Karaoğlu Ortaokulu’nda kullanılan ve aşağıda belirtilen MEB ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf matematik ders kitaplarının görsellerinden oluşmaktadır. Ders kitapları ile ilgili bilgiler şöyledir:

- 1- Ortaokul matematik ders kitabı 5. Sınıf (Mutluoğlu, Gökbaş ve Kaleci, 2014). (MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 29/11/2013 tarih ve 155 sayılı kurul kararıyla 2014/2015 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.)
- 2- Ortaokul matematik ders kitabı 6. Sınıf (Savaşkan, 2014). (MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 30/05/2014 tarih ve 39 sayılı kurul kararıyla 2014/2015 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.)
- 3- Ortaokul matematik ders kitabı 7. Sınıf (Aydın ve Beşer, 2013). (Bu kitap MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 20/12/2010 tarih ve 264 sayılı kurul kararıyla 2011/2012 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.)
- 4- Ortaokul matematik ders kitabı 8. Sınıf (Çebi, Bayar ve Çebi, 2014). (Bu kitap MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 18/12/2009 tarih ve 272 sayılı kurul kararıyla 2010/2011 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.)

Verilerin toplanması

Bu çalışmanın verilerini yukarıda belirtilen MEB ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf matematik ders kitaplarının görselleri oluşturmaktadır. Veriler toplanırken ilk olarak ders kitapları elde edilmiştir. Daha sonra bu kitaplar her kategori için ayrı ayrı genel bir incelemeye tabi tutulmuştur. Atatürk resimleri ve temaları inceleme dışı bırakılmıştır. İnceleme sırasında incelenecek olan kategoriler belirlenmiştir. Belirlenen kategoriler için ders kitaplarında karşılaşılan her kadın/erkek yetişkin figürleri ile kız/erkek çocuk figürlerine ait görsellere yönelik sınıflar bazında rubrikler hazırlanmıştır. Sonrasında da bu veriler bilgisayar ortamına aktarılarak çalışmadaki tüm değerlendirmeler bu rubrikler üzerinden yapılmıştır. Excell programı kullanılarak verilerin dağılımını göstermek için ayrı ayrı tablo ve grafikler oluşturulmuştur.

Veri analizi

Veriler analiz edilirken içerik analizi yapılmıştır. Sırasıyla verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

Matematik ders kitapları incelenirken Esen Severage'nin (1998) geliştirdiği kategoriler yazarın kendisinden izin alınarak temel alınmıştır. Bu kategoriler tekrar gözden geçirilmiş veri analizi boyunca oluşan yeni kategoriler ve alt kategoriler de dikkate alınmıştır.

Esen Severage resim incelemesi yaparken dört ana kategori kullanmıştır. Bu kategoriler çocuk ve yetişkin figürlerin kiminle birlikte, hangi mekânlarda, hangi eylemlerde ve son olarak da hangi nesnelerle birlikte gösterildikleri kategorileridir. Esen Severage (1998) çalışmasında her kategoriye yine iki alt kategoriye (yetişkin ve çocuk kategorileri) ayırmış ve bu şekilde ayrı ayrı inceleme yapmıştır. Mevcut çalışmada da kategoriler yine aynı şekilde ikişer alt kategori halinde, yetişkin ve çocuk figürleri birbirinden ayrı incelenmiştir.

Bu çalışmada incelenecek olan ortaokul matematik kitaplarının içeriğindeki görseller Esen Severage'nin kategorilerinden sadece üç tanesi (çocuk ve yetişkin figürlerin kiminle birlikte, hangi mekânlarda ve hangi eylemlerde gösterildikleri kategorileri) alınmış olup bunlara ek olarak mevcut çalışmaya Esen Severage'nin izni ile yeni oluşturulan 'yetişkin ve çocuk figürlerin birlikte gösterildikleri kişilerin cinsiyetleri' ve 'yetişkin figürlerin olası meslekleri' kategorileri ilave edilmiştir. Yetişkin ve çocuk figürlerin birlikte gösterildikleri kişilerin cinsiyetleri kategorisi de yine yetişkin ve çocuklar olarak iki alt kategoride incelenirken meslek konusunda "çocuklar" alt kategorisine yer verilmemiştir. Çalışmada oluşturulan ve incelenen bütün kategoriler ayrıntılı olarak aşağıda tanımlanmıştır.

Bunun dışında Esen Severage (1998) çocuk ve yetişkin figürlerin hangi nesnelerle gösterildiklerine de yer vermiş fakat mevcut çalışmada bu kategoriye yer verilmemiştir. Durumun daha iyi anlaşılması açısından aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo1.

Esen Severage'nin Kategorileri ile Mevcut Çalışmanın Kategorilerinin Karşılaştırılması

Esen Severage'nin Kategorileri (1998)	Mevcut Çalışmanın Kategorileri
Çocuk ve Yetişkin Figürlerin;	Çocuk ve Yetişkin Figürlerin;
1- Birlikte Gösterildiği Kişiler	1- Birlikte gösterildiği kişiler,
2- Figürlerin Gösterildiği Eylemler	2- Figürlerinin Birlikte Gösterildikleri Kişilerin
3- Figürlerin Gösterildiği Mekânlar	Cinsiyetleri
4- Figürlerin Gösterildiği Nesneler	3- Figürlerin Gösterildiği Eylemler
	4- Figürlerin Gösterildiği Mekânlar
	5-Figürlerin Gösterildiği Yetişkin Kadın ve
	Erkek Figürlerinin Olası Meslekleri

Bunun yanı sıra Esen Severage'nin çalışmasında Atatürk resimleri ve temaları güncel olmayan görseller içerdiği için çalışma dışında tutulmuştur. Bu çalışmada da Atatürk resimleri

ve temaları çalışma dışında tutulmuştur. Ayrıca kitapta yer alan portreler de bu çalışma dışında tutulmuştur. Çalışmada hem fotoğraflara hem de çizim biçimindeki görsellere yer verilmiştir. Kategorilerin tanımlanmasında Esen Severage'nin (1998) çalışmasındaki tanımlara sadık kalınmıştır. Bulguların sunumunda tablolarda verilen örnekler ise mevcut çalışmanın verilerinden oluşturulmuştur. Bu çalışmaya özgü olarak ortaya çıkan kategoriler de ayrıca eklenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Kitaplarda ilk olarak “*yetişkin kadın ve yetişkin erkek figürlerinin kimlerle birlikte resmedildikleri*”ne bakılmıştır. Bu doğrultuda Tablo 2 hazırlanarak yetişkin figürlerin kimlerle birlikte gösterildiğine ilişkin dağılım aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 2.

Yetişkin Figürlerin Kimlerle Birlikte Gösterildiğine İlişkin Dağılım

Yetişkin figürler kimlerle birlikte gösterilmektedir?	Yetişkin Erkek Figürler	Yetişkin Kadın Figürler
Çocuklarla	10	2
Yetişkinlerle	28	13
Çocuk ve Yetişkinlerle	8	10
Ailesi ile	3	3
Kalabalık İle	2	2
Toplam	86	47

Tablo 2 incelendiğinde genel olarak her iki cinsiyette de yetişkinlerin en fazla tek başına resmedildikleri görülmektedir. Esen Severage'nin 1998 yılında Türkçe ders kitapları üzerine yaptığı çalışmasında kadınların en çok çocuklarla, erkeklerin ise en çok yetişkinlerle resmedildiği sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar açısından mevcut çalışmada farklılıkların ortaya çıkması ders kitaplarındaki cinsiyetçi unsurların azaldığı yönünde bir izlenim vermektedir. Ayrıca kadınların en çok çocuklarıyla resmedilmesi ve kadınların tam da toplumsal rollerine uygun gösterilmesi ve bu yargının sürdürülmesi açısından çok önemli bir öğeyken (Esen Severage, 1998) mevcut çalışmada incelenen matematik ders kitaplarında kadınların en çok çocuklarla değil ‘tek başına’, sonra yetişkinlerle ve üçüncü olarak yine çocuklarla değil çocuk ve yetişkinlerin bir arada resmedilmesi bir diğer olumlu tespit olarak ortaya çıkmaktadır ve bu kategorilerde bulunan sonuçlar açısından Esen Severage'nin (1998) çalışmasından farklılık göstermektedir.

Kadın ve erkeklerin kimlerle birlikte resmedildiklerine ilişkin sonuçlarda ilk üç sıralama kadın ve erkek figürler için aynı olsa da (en çok tek başına, sonra yetişkinlerle ve üçüncü olarak da çocuk ve yetişkinlerle) yetişkin erkeklerin tek başına resmedilme oranının yetişkin kadınların resmedilme oranının iki katından fazla olması, tek başına olabilmek ya da bağımsız hareket edebilme özelliğinin erkeklere atfedilen toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını hatırlatması açısından düşündürücüdür.

Aşağıda yer alan Tablo 3'te kız ve erkek çocuk figürlerin birlikte gösterildikleri kişilerin sınıflar bazında dağılımlarına ter verilmiştir.

Tablo 3.

Kız ve Erkek Çocuk Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişiler

Çocuk figürler kiminle birlikte gösterilmektedir?	KIZ				KIZ ÇOCUK TOPLAM	ERKEK				ERKEK ÇOCUK TOPLAM	KIZ VE ERKEK ÇOCUK TOPLAM
	5.sınıf kitabında	6.sınıf kitabında	7.sınıf kitabında	8.sınıf kitabında		5.sınıf kitabında	6.sınıf kitabında	7.sınıf kitabında	8.sınıf kitabında		
Tek başına	1	7	4	1	13	4	2	0	5	11	24
Çocuklarla	6	7	4	5	22	4	1	4	9	30	52
Yetişkinlerle	0	1	0	0	1	1	2	0	9	12	13
Çocuk ve Yetişkinlerle	2	2	3	6	13	3	2	1	6	12	25
Ailesi ile	1	5	1	1	8	1	3	1	1	6	14
Kalabalık ile	1	2	0	1	4	1	3	1	1	6	10
Toplam	11	24	12	14	61	14	13	7	31	77	138

Çalışmanın birinci kategorisi ile bağlantılı olarak ders kitaplarındaki “çocuk figürlerin kimlerle birlikte gösterildikleri” de incelenmiş ve sonuçta erkek çocukların ve kız çocukların sırasıyla yine en çok çocuklarla resmedildikleri tespit edilmiştir.

Esen Severge (1998) de yaptığı çalışmada hem kız ve hem erkek çocuklarının en fazla çocuklarla resmedildiğini saptamıştır. Mevcut çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiş olup hem kız ve hem erkek çocuklar en fazla yine çocuklarla resmedilmiştir. Mevcut çalışma ile Esen Severge’nin 1998 yılında yaptığı çalışmanın bulgularının örtüştüğü gözlenmiştir. Kız veya erkek olsun bütün çocukların en çok yine çocuklarla resmedilmesi, günlerinin büyük bir bölümünü okulda ve arkadaşlarıyla geçirmelerinin sonucu olarak görülmüş ve dolayısıyla çocukların akranlarıyla resmedilmelerinin doğal olduğu düşünülmüştür (Esen Severge, 1998).

Dikkat çekici durumlardan bir diğeri de ailesi ile resmedilme durumu incelendiğinde kız çocukların oranının daha yüksek olmasıdır. Çünkü çocuklar büyüdüklerinde eğer erkeğe özgür olabileceği, yalnız dolaşabileceği, çeşitli eylemlerde bulunabileceği ve bağımsız hareket edebileceği; fakat kız çocuklarının yalnız dolaşmasının uygun görülmeceğine ilişkin toplumsal kalıp yargının burada karşılık bulduğu görülmektedir.

5. sınıf kitabında erkek çocuklarının tek başına, çocuklarla ve yetişkinlerle gösterilme oranı en yüksektir. Yine 5. sınıf kitabında kız çocuklarının ise en çok tek başına ve yetişkinlerle resmedilmesi söz konusudur. Bu durum 5. Sınıf kitaplarında kızlarda bağımsız olma düşüncesini temsil etmesi açısından umut verici gelişme olarak düşünülebilir.

İncelemeye 6. sınıflarla devam ettiğimizde hem kız hem erkek çocukların en çok tek başına ve yetişkinlerle resmedildiği görülmektedir. Burada dikkat çekici nokta 45 resimden 36 tanesinde yani %80’inde erkek çocukların tek başına ve yetişkinlerle resmedildiğidir. Erkek çocuklar sadece 9 resimde kalabalıkla, ailesi ile, çocuklarla, çocuk ve yetişkinlerle resmedilmişlerdir. Kızlarda aynı durum incelendiğinde ise oran yaklaşık %67’dir.

7. sınıfa ait kitaplarda erkekler en çok tek başına, kızlar ise çocuk ve yetişkinlerle birlikte resmedilmiştir. 8. Sınıf kitapları incelendiğinde ise erkekler tek başına en çok resmedilirken kızlarda tek başına resmedilme ile çocuk ve yetişkinlerle resmedilme oranı eşit ve en yüksek çıkmıştır.

Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde 5, 6 ve 7.sınıf kitaplarına oranla, 8. sınıf kitabında daha fazla erkek görseli bulunduğu görülmektedir. Yavuzer’e (2001) göre ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir. Bu dönem ülkemizde kızlarda ortalama olarak 10-12,

erkeklerde 12-14 yaşları arasında başlar. Ergenliğin başladığı bu yaşlar Türkiye’de tam da ortaokul yıllarına denk gelmektedir. Bu nedenle bu dönemde öğrenciler çocukluktan gençliğe geçiş aşamasında ve kendi kimliklerini bulma yolunda arayış içerisindedirler. Zamanlarının çoğunu okulda, derslerde geçirmektedirler ve ders süresince de kullandıkları ders kitaplarının da yardımı ile farkına varmadan cinsiyetlerine ait kimlik özellikleri kazanmaktadırlar. Yani 8.sınıf kitaplarında daha fazla erkek görseli resmedilerek onların resmedildikleri mekân, eylem ve kimlerle resmedildikleri gibi durumlar rol ve kimlik arayışı içerisinde olan ergenlik çağındaki çocuklara kitaplar yoluyla iletilmiş olmaktadır.

Tablo 4’te yetişkin figürlerin birlikte gösterildikleri kişilerin cinsiyetine yer verilmiştir.

Tablo 4.

Yetişkin Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilerin Cinsiyeti

Yetişkin Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilerin Cinsiyeti	Erkeklerle	Kadınlarla	Toplam
Kadın	29	15	44
Erkek	35	25	60
Toplam	64	40	104

Tablo 5’te ise çocuk figürlerin birlikte gösterildikleri kişilerin cinsiyetine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.

Çocuk Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilerin Cinsiyeti

Kız ve erkek toplam	Erkek çocuk toplam	Erkek çocuk				Kız çocuk toplam	Kız çocuk				Çocuk Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilerin Cinsiyeti
		8.sınıf kitabında	7.sınıf kitabında	6.sınıf kitabında	5.sınıf kitabında		8.sınıf kitabında	7.sınıf kitabında	6.sınıf kitabında	5.sınıf kitabında	
75	41	12	4	14	11	34	8	6	11	9	Kadın
85	42	13	4	13	12	43	12	4	17	10	Erkek
160	83	25	8	27	25	77	20	0	28	19	Toplam

“Yetişkin figürler ile kız ve erkek çocuk figürlerinin birlikte gösterildikleri kişilerin cinsiyetleri” incelendiğinde kız çocukların hemcinsleriyle resmedilme oranının erkeklerin hemcinsleriyle resmedilme oranından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yine kitaplardaki görsellerde hem yetişkin kadınların ve hem de yetişkin erkeklerin daha çok erkeklerle resmedildiği görülmüştür.

Ders kitaplarında temsil edilme oranları açısından düşünüldüğünde erkeklerin lehine bir durumu ortaya çıkartmaktadır. Araştırmanın bu bulguları; Gümüsoğlu (1994) tarafından yapılan “1928’den 1994’e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik”; Demirel (2010) tarafından yapılan ‘sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet’; Asan’ın (2006), “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması”; Çubukçu ve Sivaslıgil’in (2007), “7. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Cinsiyet Kavramı”; Can (2009), “Tarih Ders Kitaplarında Kadının Görünen Yüzü”; Weitzman, Eiffel ve arkadaşlarının (1987), “Sex-Role Socialization in Picture Booksfor Preschool Children”; Zinec (2000) tarafından, Montenegro’da gerçekleştirilen projeler kapsamında yapılan, “Textbook Analysis (Ders Kitabı Analizleri)” adlı araştırmaların, ders

kitaplarında kadınların görünmez kılınarak, erkeklerin öncelendiğine yönelik bulgularıyla örtüşmektedir.

Üçüncü kategori altında ‘Yetişkin kadın ve erkek figürlerin hangi eylemler içerisinde gösterildikleri’ incelenmiştir. Tablo 6 bu doğrultuda hazırlanmıştır.

Tablo 6.
Yetişkin Figürler Gösterildikleri Eylemlere İlişkin Dağılım

Kadın Toplam	Erkek Toplam	Kadın ve Erkek Toplam	Yetişkin Figürler Hangi Eylem İçinde Gösterilmektedir?
1	0	1	Çocuğa yönelik eylemler (örneğin çocuklarla oyun oynamak vb.)
9	20	29	Boş zamana yönelik eylemler (gazete okumak, tv. izlemek, spor yapmak, yürümek, yüzmek, vitrine bakmak, örgü örmek vb.)
1	2	3	Kültürel/Sanatsal (örneğin resim yapmak, tiyatro izlemek vb.)
3	0	3	Eve yönelik eylemler (örneğin yemek yapmak, ikram yapmak/hazırlamak, ütü yapmak, temizlik yapmak, bulaşık yıkamak vb.)
11	42	53	İşe yönelik eylemler (örneğin fırında ekmek yapmak, satış yapmak, servis yapmak, boya yapmak, işte çalışmak, fayans döşemek, dikiş dikmek, pompacılık yaparken, iş makinesi kullanmak, anket yapmak, hava durumu/haber sunmak, madende çalışmak, tarla sürmek, çobanlık yapmak, marangozluk yapmak, evde ek iş yapmak, koro şefliği yapmak, borsada çalışmak, ders anlatmak, satranç turnuvasında görev yapmak, sahnede tiyatro gösterisi yapmak vb.)
4	5	9	Sosyal (örneğin piknik yapmak, seyahat etmek, alışveriş yapmak vb.)
2	3	5	Eylemsiz (örneğin evde oturmak)
31	72	103	Toplam

Bu kategori altındaki bulgular incelenirken yetişkin erkek figürlerin eve yönelik herhangi bir eylem içerisinde resmedilmediği gözlemlenmiştir. Bu durum cinsiyete dayalı toplumsal işbölümünün ders kitaplarına bir yansıması olarak düşünülmektedir. Gök’ün (1994) de belirttiği gibi, eğitim sürecinde toplumsal işbölümünün konumları için bireyler seçilir ve yetiştirilir; eğitim yoluyla sınıflaşmanın ömrü uzatılır ve bu da bir bakıma toplumsal işbölümünün meşru, doğal ve hatta kaçınılmaz olduğu görüşünün kuşaklar arasında intikal ettirilmesini sağlar. “Yani eğitim, toplumsal ve siyasal sistemin meşru, gerekli ve zorunlu saydığı öğeleri (insan gücü, ideolojik ve düşünsel yapılar, inanç sistemleri, politik oluşumlar vb.) yeniden üreten bir kurum rolü oynar” (İnal, 2004). O halde müfredat, ders kitapları, eğitsel materyaller ve dersler, iktidar gruplarının değer ve çıkarlarıyla uyumlu olan eğitsel hedef, konu ve öğrenme stratejilerince yönlendirilir (Van Dijk, 1994).

Ders kitaplarında erkekler daha çeşitli eylemler içerisinde bulunmaktadır. Bu eylemler de daha çok işe yönelik eylemlerdir. Kadınlar ise çoğunlukla eve yönelik eylemlerde (yemek yapmak, temizlik yapmak, çocuğa bakmak vb.) karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuç da yine Güney’in (2016) ve Kalaycı’nın (2015) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Gümüşoğlu’nun (2008) da belirttiği gibi kadınların daha çok özel alana erkeklerin ise kamusal alana yönlendirilmesinin ders kitapları aracılığıyla sürdürüldüğü görülmektedir.

Kitaplardaki örneklerde ve resimlerde boya yapma eylemi sık karşılaşılan bir eylem olmuştur. Boya yapan erkeklerin de resmedilme sayısının çok olduğu görülmektedir. Boya

yapmak sadece erkeklere özgü bir iş gibi kitapların hiçbir seviyesinde boya yapan kadın gösterilmemiştir. Bu durum boya yapmak vb. gibi güç gerektiren işlerin erkeğe özgü olması ile ilgili bir vurgu olarak düşünülmüştür. Erkek güçlüdür; kadın ise güçsüzdür, kendi başına bu tür işleri yapamaz. Bu işlerin yapılması için erkeğe ihtiyaç vardır. Güney (2016) de çalışmasında erkek görsellerin ortaokul ders kitaplarında daha dominant ve güçlü karakterler şeklinde yer aldığını tespit etmiştir. Tablo 7’de çocuk figürlerin gösterildikleri eylemlere ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 7.
Çocuk Figürlerin Gösterildikleri Eylemlere İlişkin Dağılım

Kız çocuk toplam	Erkek çocuk toplam	Kız ve erkek toplam	Çocuk Figürler Hangi Eylem İçinde Gösterilmektedir?
12	18	30	Okula/Öğrenmeye yönelik eylem (örneğin sınıf içi etkinlikler, ödev yapmak, ders çalışmak, demokrasi eğitiminde oy kullanmak, sınav olmak, soru çözmek, deney yapmak vb.)
9	11	20	Oyun/ Eğlence (örneğin top oynamak, çocuk oyunları oynamak, bisiklete binmek, çilek toplamak, havaya taş atmak, ip atlamak vb.)
13	12	25	Kültür/Sanat (örneğin kitap okumak, tiyatroya gitmek, sinemaya gitmek, şarkı söylemek, müzik aleti çalmak, fotoğraf çekmek, resim yapmak vb.)
10	9	19	Spor (örneğin koşmak, yüzmek, yürümek vb.)
7	6	13	Sosyal(örneğin piknik yapmak, doğum günü partisine katılmak, fotoğraf çektirmek, alışveriş yapmak, el öpmek, 23 Nisan tören provasını yapmak vb.)
1	1	2	Evdeki eylemler (yemek yemek, su içmek, televizyon izlemek vb.)
4	5	9	Kişisel eylemler (örneğin dişini fırçalamak, uyumak vb.)
8	9	17	Eylemsiz (örneğin ayakta durmak vb.)
64	71	135	Toplam

Çocuk figürlerinin hangi eylemler içerisinde resmedildikleri konusunda ders kitapları incelendiğinde cinsiyet açısından çocuk sayılarının neredeyse eşit olarak resmedildiği görülmüştür. Kız çocuk figürleri sırasıyla en çok kültür/sanata yönelik, okula/öğrenmeye yönelik, spora, oyun/eğlenceye yönelik eylemler içerisinde, sonra da eylemsiz ve sosyal, kişisel eylemler içerisinde ve son olarak da evdeki eylemler içerisinde resmedilmektedir. Erkek çocuklar ise en çok okula/öğrenmeye yönelik eylemler, kültür/sanata yönelik eylemler, oyun/eğlenceye yönelik eylemler, spora yönelik eylemler, eylemsiz, sosyal eylemler, kişisel eylemler ve evdeki eylemler içerisinde resmedilmektedir. Genel olarak kız ve erkek çocuk figürlerin eylem türleri ve bu eylemlerde bulunma sıklıkları açısından benzerlikler söz konusudur. Fakat en büyük farkın eve yönelik eylemlerde olduğu, erkek çocukların kızlara oranla eve yönelik eylemlerde daha az sayıda resmedildikleri görülmüştür. Tablo 8’de yetişkin figürlerin gösterildiği mekânlara yer verilmiştir.

“Yetişkin figürlerin gösterildikleri mekânlar” incelendiğinde diğer tüm kategorilerde olduğu gibi erkek görsel sayısı kadın görsel sayısının neredeyse iki katı kadardır. Ayrıca kadınlarda işte olma durumu 3. sırada iken erkeklerde ise 1.sırada yer almaktadır. Kadınlar işte resmedilmek yerine evde daha çok resmedilmişlerdir. Bu görünüm ise ilgili alanyazında karşılaşılan benzer bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 8.
Yetişkin Figürlerin Gösterildiği Mekânlar

Yetişkin kadın toplam	Yetişkin erkek toplam	Yetişkin kadın ve erkek toplam	Yetişkin Figürler Hangi Mekânda Gösterilmektedir?
11	7	18	Ev ve Ev Çevresi (evde)
4	6	10	Okul ve okul çevresi (örneğin okulda, okulun önünde vb.)
15	32	47	Dış mekân (örneğin dışarıda/sokakta, metroda, piknik alanında, kitap fuarında, otobüste, stadyumda, bilgisayar mağazasında, resim atölyesinde veya sergide, garajda, tiyatrodan, oyuncak, mağazasında, sinemada, parkta, markette, alışverişte, benzincide, denizde (dalğış), dağda, (dağcı), sporda, dışarıda(ev bakıyorlar), doğada izci, dışarıda vb.
2	2	4	Kurum ve kuruluş (Örneğin bankada)
9	32	41	İşyerinde (örneğin borsada, madende, bankada, sahnede, fırında, tarlada, pazarda, manavda vb.)
41	79	120	Toplam

“Çocuk figürlerin hangi mekânlar”da resmedildiklerine ait bilgiler tablo 9 da yer almaktadır.

Tablo 9.
Çocuk Figürlerin Gösterildiği Mekânlara İlişkin Dağılım

Kız toplam	Erkek toplam	Kız ve Erkek Toplam	Çocuk Figürlerin Gösterildiği Mekânlar
11	8	19	Ev ve Ev Çevresi (evde)
18	17	35	Okul ve okul çevresi (örneğin okulda, okulun önünde vb.)
14	20	34	Dış mekân (örneğin piknikte, bilgisayar mağazasında, satranç turnuvasında, tiyatrodan, sinemada, spor salonunda/stadyumda, kırtasiyede, sokakta, yolda, kampta, açık alanda, denizde vb.)
1	0	1	Kurum ve kuruluş (kütüphanede)
2	2	4	Belirsiz
46	47	93	Toplam

Çocuk figürlerinin hangi mekânlarda resmedildikleri incelendiğinde ise kız ve erkek çocuk figürlerinin resmedildikleri mekân sayısının hemen hemen eşit olduğu görülmektedir.

Kız çocuklarının 46, erkek çocuklarının ise 47 mekânda resmedildikleri görülmüştür. Sayıların birbirine çok yakın olduğu belirlenmiş olmasına rağmen erkek çocuklarının daha çok dış mekânlarda, kız çocuklarının ise en çok okulda resmedilmesi dikkat çekmektedir. Böylece

bu bulguyla kızların dış mekânda olmasının uygun görülmediği düşüncesinin ders kitaplarında dahi desteklendiği görülmüştür.

Kitaplarda yer alan toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılardan bir diğeri ise meslek seçiminde karşımıza çıkmaktadır. Tablo 10’da bu durumu ayrıntılı olarak görmek mümkündür. Ders kitapları incelenirken daha önce yapılan araştırmalarda meslekler kategorisinin eksikliği fark edilmiş ve kitapların bu açıdan da incelenmesinin faydalı olabileceği düşünülmüştür. Bölüm hazırlanırken birçok kaynaktan çok çeşitli meslek sınıflandırmalarına rastlanmıştır. Bunlardan en yaygın olanı 2014 yılında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından hazırlanan ISCO 08 adlı uluslararası standart meslek sınıflamasıdır.

Bu bölümde sadece ortaokul matematik kitaplarında yer alan görsellerde yer alan mesleklere yer verilmiştir. Tespit edilen bu meslekler ile ISCO 08’de yer alan kategoriler ilişkilendirilerek tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel Öğelerde Yetişkin Figürlerin Olası Meslekleri

Kadın ve Erkek Toplam	Erkek toplam	Kadın toplam	Yetişkin Figürlerin Olası Meslekleri
21	13	8	Profesyonel meslek mensupları (Örneğin öğretmen, doktor, araştırmacı, borsacı, mühendis, ressam, tiyatro oyuncusu)
1	1	0	Teknisyenler, teknikerler (Örneğin kameraman)
21	16	5	Yardımcı profesyonel meslek mensupları (Örneğin pilot, emlakçı, spiker, sporcu, izci lideri, dağcı, antrenör)
7	5	2	Hizmet ve satış elemanları (Örneğin host, pompacı, bankacı, araç satış danışmanı, garson, aşçı)
12	12	0	Sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar (Örneğin marangoz, terzi, tamirci, boyacı)
3	3	0	Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları (Örneğin iş makinesi operatörü, madenci)
24	20	4	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar (Örneğin kırtasiyeci, fayans ustası, pazarcı, bilgisayar mağazasında çalışan, manav, fırıncı, apartman görevlisi, izci, panayırda baloncu, satıcı, işçi, çiftçi)
1	1	0	Diğer (Örneğin hakem)
90	71	19	Toplam

Mevcut çalışmada kadın ve erkek figürlerin mesleksen anlamda resmedilme sayısındaki büyük fark dikkat çekmektedir. Bu konuda kadınlara sadece 19 resimde yer verilirken buna karşılık erkeklere ise 71 resimde yer verildiği açıkça görülmektedir.

“Yetişkin kadın ve erkek figürlerinin olası meslekleri” incelendiğinde kadın figürlerin sırasıyla profesyonel meslek, yardımcı profesyonel meslek, nitelik gerektirmeyen işler, hizmet ve satış elemanları, teknisyen/tekniker erkeklerin ise sırasıyla nitelik gerektirmeyen işler, yardımcı profesyonel meslek, profesyonel meslek, sanatkâr, hizmet ve satış elemanları, tesis ve makine operatörü, diğer meslek gruplarında resmedildikleri gözlenmiştir.

Profesyonel meslekler (öğretmen, doktor, araştırmacı, borsacı, mühendis, ressam, tiyatro oyuncusu/aktör) kendi içinde incelendiğinde ise 13 erkeğe karşılık sekiz kadın tespit edilmiştir. Bu durum erkeklerin profesyonel olarak iş hayatında kadınlardan daha çok yer aldığını göstermektedir. Güney (2016) de 2015-2016 eğitim öğretim yılına ait üç ortaokul Türkçe ders kitabını incelemiş ve yaptığı çalışmada erkeklerin kadınlara oranla profesyonel

mesleklerde daha fazla gösterildiğini belirtmiştir.

Teknisyenlik mesleği grubunda bir erkeğe (kameraman figüründe) yer verildiği fakat hiç kadının olmadığı görülmüştür. Yine yardımcı profesyonel meslek (pilot, emlakçı, spiker, sporcu, izci lideri, dağcı, antrenör) grubunda da 16 erkeğe karşılık beş kadın figür olduğu; bu grupta yer alan erkeklerin sayısının kadınların sayısının üç katından daha fazla olduğu görülmüştür. Hizmet ve satış elemanları kategorisinde de (host, pompacı, bankacı, araç satış danışmanı, garson, aşçı) iki kadına karşılık beş erkeğe yer verildiği görülmüştür. Sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar (marangoz, terzi, tamirci, boyacı) kategorisinde hiç kadın gösterilmediği fakat on iki erkek figüre yer verildiği görülmüştür. Buradan hareketle marangoz, tamirci, terzi, boyacı vb. gibi mesleklerde hep erkeklerin temsil edilmesi ve “bu meslekler erkeklere göredir” algısının kitaplar aracılığıyla devam ettirilmesi durumu dikkat çekici bir bulgudur.

Türkiye İstatistik Kurumu’nda (TÜİK), (2014) yayınlanan Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması- ISCO 08’in 8. kategorisi olan tesis ve makine operatörleri ve montajcıları (iş makinesi operatörü, madenci) sınıfında üç erkeğin bulunduğu ve kadınların bu kategoride yer almadığı görülmüştür. Benzer şekilde nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar (kırtasiyeci, fayans ustası, pazarcı, bilgisayar mağazasında çalışan, manav, fırıncı, apartman görevlisi, izci, panayırda baloncu, satıcı, işçi, çiftçi) sınıfında da beş kadına karşılık yirmi erkek olması; erkek figürlerin sayısının kadın figürlerin sayısının tam dört katı olması diğer sonuçlarla paralellik göstermektedir. “Diğer” sınıfında da bir tane erkek hakem figürüne rastlanmıştır.

Ünal’ın (1994) çalışmasına göre mesleki açıdan bir erkek, çiçekçi olmaktan çok kamyon şoförü olmayı; meslek dışında ise dansa gitmekten çok futbol maçına gitmeyi istemektedir. Aynı çalışmada erkeklerin daha çok macera, makine ve ilimle, kadınların ev işleri, sanat vb. mesleklerle ilgili oldukları; aynı zamanda yarışmacı, atılgan, sert yapıları oldukları tespit edilirken, kadınların ise daha heyecanlı, daha duyarlı oldukları tespit edilmiştir. Bu açıdan mevcut çalışmada da Ünal’ın (1994) bu çalışmasını destekleyen sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür.

İncelenen kitaplarda erkeklerin ise sırasıyla sporcu, öğretmen, antrenör, pazarcı, boyacı, satıcı, çiftçi, spiker, terzi, marangoz, madenci, kırtasiyeci ve tiyatrocı oldukları görülmektedir. Kitaplarda kadın figürlerin sadece birer kez gösterildiği işler ise şöyle sıralanmaktadır: satıcı, sporcu, spiker, pazarcı, dağcı, çiftçi, doktor ve işçi kadın görsellerine rastlanmıştır. Erkeklerde bir kez resmedilmenin ise fırıncı, host, bilgisayar mağazasında çalışan, ressam, fayans ustası, hakem, garson, manav, pompacı, araştırmacı, araç satış danışmanı, dağcı, apartman görevlisi, usta, borsacı, antrenör, aşçı, emlakçı, izci, baloncu, mühendis, pilot, iş makinası operatörü ve kameraman olarak yapıldığı görülmektedir. Sonuç olarak erkeklerde meslek alanlarının kadınlara oranla çok daha geniş temsil edildiği görülmektedir.

Genel olarak yapılan çalışmalarda (Çubukçu ve Sivaslıgil, 2007; MacNaughton, 2006; Vatandaş, 2011; Yaylı, Kitiş ve Çınar, 2014; Yurtsever, 2011) aşağıda da ayrıntılı olarak belirtileceği gibi, erkeklerin kadınlara oranla resmedilme oranının fark edilir düzeyde daha yüksek olduğu görülmüş olup, ders kitaplarında kadınların edilgen, pasif, duygusal özellikleri ön plana çıkarılırken; erkeklerin ise daha aktif, güçlü, korumacı özellikleri vurgulanmıştır. Erkek sokakta, işte ve dışarıda herhangi bir yerlerde resmedilirken kadın ise çoğunlukla evde ev işleriyle meşgul iken görülmektedir. Yani yemek yaparken, sofrayı kurarken, temizlik yaparken vb. durumlarda resmedilmiştir. Yine kadınların kitaplar boyu çocuklarla ilgilenme konusundaki resimleri dikkat çekmektedir. Tüm bu çalışmalar dünyada halen cinsiyet kalıpyargılarının günümüzde kitaplar yoluyla yeniden üretilip aktarılmaya devam ettiğini göstermektedir.

MacNaughton’a (2006) göre kadın veya erkek rollerini öğrenip kendilerinden beklenildiği gibi davranmaktadırlar. Örneğin kadınlar anneleri veya kadın öğretmenleri veya hemşireler gibi bakım işlerine yönelmekte, erkekler ise daha çok ev dışındaki işlerde faaliyet göstermektedirler. Mevcut çalışmada da benzer bulgular elde edilmiş olup kadınlar çok az sayıda görselde bir iş yaparken gösterilmektedir. Yaylı, Kitiş ve Çınar’ın (2014) elde ettiği sonuçların da mevcut çalışmayla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

İncelenen ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan çocuk görsellerinden çoğunun erkek çocuk figürü olması, kız çocuklarının incelenen ders kitapları açısından ikinci planda temsil edildiğini göstermektedir. Yetişkin erkek ve kadın görsellerinde de durum benzerdir. Çubukçu ve Sivaslıgil'in (2007) Milli Eğitim Bakanlığı'na hazırlanan ve devlet okullarında okutulan İngilizce 7. sınıf Let's Speak English adlı ders kitabı metnlerinin incelemesi sonucunda erkeklerin kadınlara göre daha sıklıkla temsil edildikleri tespit edilmiştir. Çubukçu ve Sivaslıgil'in bu çalışmasında bulunan bu sonuç mevcut çalışmanın sonucuyla uyumluluk göstermektedir.

Yurtsever (2011) de çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduğunu ve bu doğrultuda öğrencilerine cinsiyetlerine göre farklı tutum ve davranışlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Vatandaş (2011), 15 yaş üstü 197 yerleşim biriminde 3454 kişiye uyguladığı ankette Türkiye'de insanların toplumsal cinsiyet bağlamında sahip olduğu düşünce ve tutumlarının neler olduğunu, bu düşünce ve tutumların cinsiyet rollerinin şekillenmesine ve bireylerin cinsiyet temelinde ayrışmasına nasıl yansıdığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Vatandaş "Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı" başlıklı bu çalışması sonucunda toplumsal cinsiyetin getirdiği rol ayrımının sahip olunan düşünce ve tutumlar açısından devam ettirildiğini ve bu düşünce ve tutumların cinsiyet rollerinin şekillenmesine ve bireylerin cinsiyet temelinde ayrışmasına sebep olduğunu saptamıştır. Ev içindeki işbölümü ve ev dışında iş hayatındaki kadın ve erkeğe atfedilen rollerin Vatandaşın yaptığı çalışmanın üzerinden 10 yıl geçmiş olmasına rağmen hala devam ettiği matematik kitaplarının incelendiği mevcut çalışmada da açık bir şekilde görmek mümkündür. Vatandaşın çalışmasındaki sonuçla bu çalışmanın sonucunun kadın ve erkek rol ayrışması bakımından örtüştüğü ve hem bireylerin tutumlarına hem de müfredata yansıdığı söylenebilir.

Toplumsal cinsiyet konusu çerçevesinde cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmaya yönelik dünya çapında birçok çalışma yapılmaktadır. Örneğin 1985 yılında Nairobi'de 3. Dünya Kadın Konferansı ve 1995 yılında Pekin'de 4. Dünya Kadın Konferansı yapılmıştır. Bu konferansta kadınlara yönelik cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı ve ayrıca eğitim materyallerinde de cinsiyet ayrımcılığının olduğu tespit edilmiştir. Bunun giderilmesi için hükümetlerden gerekli önlemlerin alınması istenmiştir. Özellikle 1980'de Kopenhag'da toplanan ikinci Dünya Kadın Konferansı sonucunda 1981 yılından itibaren Unesco'nun desteğinde çeşitli ülkelerde eğitim materyallerinde cinsiyet ayrımcılığını konu alan araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca kitaplardaki cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılması için bazı kılavuzlar da geliştirilmiştir.

Türkiye'de de Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) da konuyla ilgili çalışmalar yaptığı görülmektedir. Örneğin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi (ETCEP) yapılmıştır ve proje halen devam etmektedir. Devam eden bu projede, pilot olarak belirlenen illerde, projenin amaçlarına yönelik olarak birçok faaliyet gerçekleştirilmiştir ve halen gerçekleştirilmektedir.

Dünya Ekonomik Platformu'nun 2017 Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Raporu'na (2017) göre Türkiye'nin küresel cinsiyet eşitliği puanının yıllar geçtikçe daha da gerilediği görülmektedir. 2014'te 142 ülke arasında 125. sırada yer alan Türkiye, 2015'te 145 ülke arasında 130. sırada ve son olarak da 2017'de ise 144 ülke arasından 131. sırada yer almaktadır. Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına göre yetişen kadın kendi çocuklarını da aynı yargılarla yetiştirmektedir (Metin, 2011). Kadınların rollerini içselleştirdiğini, daha sonra bunu davranışa dökerek dışsallaştırdığını tüm bu toplumsal düzenin nesneleri haline geldiklerini belirten Metin (2011) bu döngünün süreklilik arz ettiğini ifade etmektedir. MacNaughton (2006) da aynı şekilde kadınlar için eşitsizliklerin siyaset, çalışma hayatı, eğitim gibi çok önemli kamusal alanlarda ömür boyu devam ettiğini belirtmektedir.

Sonuç

Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçların en belirginini bütün kitaplarda erkek figürlere ait görsel sayısının yetişkin ya da çocuk olsun kadın figürlerden daha fazla olmasıdır. Diğer bir durum ise genel olarak her iki

cinsiyette de yetişkinlerin en fazla tek başına resmedilmelerine rağmen yetişkin erkeklerin tek başına resmedilme oranının yetişkin kadınların resmedilme oranının iki katından fazla olmasıdır. Bu sonuç erkeklerin tek başına olabilme ya da bağımsız hareket edebilme cinsiyet kalıpyargısına işaret etmesi nedeni ile önem taşımaktadır. İncelemede 5, 6 ve 7.sınıf kitaplarına oranla, 8. sınıf kitabında daha fazla erkek görseli bulunduğu görülmektedir.

Dikkat çekici sonuçlardan bir diğeri de ailesi ile resmedilme durumu incelendiğinde kız çocukların oranının daha yüksek olmasıdır. Öte yandan ‘çocuk figürlerin birlikte gösterildikleri kişilerin cinsiyeti’ incelendiğinde gerek kız çocuk ve gerekse erkek çocuk figürlerinin daha çok yetişkin erkeklerle resmedildikleri ve kız çocukların hemcinsleriyle resmedilme oranının erkeklerin hemcinsleriyle resmedilme oranından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum da erkek figürlerin temsil oranına ilişkin sonuç ile örtüşmektedir.

Mevcut çalışmada karşımıza çıkan bir diğer sonu da yetişkin erkek figürlerin, hiçbir görselde ne çocuğa, ne de eve yönelik herhangi bir eylem içerisinde resmedilmemeleridir.

Ortaokul matematik ders kitaplarındaki görsellerde yetişkin kadın ve erkeklerin eylemleri geleneksel cinsiyet rollerini pekiştirir nitelikte bir farklılık göstermektedir. Buna göre genel olarak kadınlar yemek yapmakta, televizyon seyretmekte, spor yapmakta, yürümekte, misafire ikram sunmakta, satış yapmakta, seyahat etmekte, işte çalışmakta, tiyatro izlemekte, tiyatro sahnesinde rol almakta, örgü örmekte, alışveriş yapmakta, vitrine bakmakta, yüzmekte, evde oturmakta, hava durumu sunmakta, evde iş yapmakta, çocukla oynamakta, tarla sürmektedir. Buna karşılık erkekler ise gazete okumakta, televizyon seyretmekte, spor yapmakta, ekmek yapmakta (fırıncı), piknik yapmakta, seyahat etmekte, satış yapmakta, garson olarak servis yapmakta, ders anlatmakta, resim yapmakta, fayans döşemekte, işte çalışmakta, tiyatro izlemekte, tiyatro sahnesinde rol almakta, terzi olarak dikiş dikmekte, koroya şeflik yapmakta, boya yapmakta, alışveriş yapmakta, anket yapmakta, benzincide pompacılık yapmakta, yürüyüş yapmakta, hava durumu sunmakta, madende çalışmakta, denize dalmakta, evde oturmakta, çobanlık yapmakta, tarlayı sürmekte, borsada çalışmakta, marangozluk yapmakta, iş makinesi kullanmakta, evde ek iş yapmaktadır.

Kitaplardaki dikkat çekici diğer bir durum ise kadınlar ve erkeklerin boş zamana yönelik eylemleridir. İncelenen ders kitaplarında kadın ve erkeklerin boş zaman eylemlerinin resmedilmesi iki cinsiyete yönelik toplumsal rol tanımlarını temsil etmektedir. Kadınların boş zamana yönelik eylem olarak resmedildiği görsellerde örgü ördüğü, televizyon seyrettiği, spor yaptığı, vitrine baktığı ve yüzdüğü; erkeklerin ise boş zamanlarını gazete okuyarak, spor yaparak, yürüyüş yaparak, televizyon seyrederek ve yüzerek geçirdikleri görülmektedir. Bu bulgudan ortaya çıkan diğer bir sonuç ise spor yaparken resmedilme durumudur. Spor yapan erkek 13 iken buna karşılık spor yapan kadın sayısı sadece üç tanedir. Kadınlara öngörülen eylemler içerisinde spor yapmak sınırlı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında kız ve erkek çocukların gösterildikleri eylem türleri de farklılıklar göstermektedir. Örneğin oyun oynayan erkek çocuk sayısının kız sayısından fazla olduğu; dört tane kitap okuyan kız çocuğuna karşılık bir erkek çocuğunun kitap okuduğu, spor yapan erkek çocuk sayısının kız çocuk sayısından daha fazla olduğu, oy kullanan erkek çocuk iki tane iken kız çocuğun yalnızca bir tane olduğu, el öpen bir kız çocuğunun olduğu fakat erkek çocuğunun el öperken hiç resmedilmediği, müzik aleti çalan iki kız çocuğu var iken müzik aleti çalan erkek çocuk görselinin hiç olmadığı, bisiklete binen, havaya taş atan, uyuyan birer erkek çocuğuna karşılık bu kategorilerde hiç kız çocuğunun olmadığı, çilek toplayan, ip atlayan kız çocuk görselinin bulunduğu ancak bu eylemlerde de erkek görselinin olmadığı tespit edilmiştir.

Ders kitaplarında kadınlar bir iş ortamında resmedilmek yerine daha çok evde ve ev içi alanlarla ilgili etkinliklerde gösterilmişlerdir. Erkeğin çalıştığı, eve gelince dinlendiği, pazara gittiği, maça gittiği olgusu bu imgelerle ortaokul öğrencilerine iletiliyor görülmektedir. Çocuk figürlerin hangi mekânlarda resmedildikleri incelendiğinde de benzer olarak erkek çocuklarının daha çok ev dışı alanlarda resmedilmesi dikkat çekmektedir.

Kitaplarda yer alan toplumsal cinsiyete ilişkin ayrım noktalarından bir diğeri ise mesleki temsillerde karşımıza çıkmaktadır. Profesyonel meslekler incelendiğinde erkeklerin profesyonel olarak iş hayatında kadınlardan daha çok gösterildiği görülmektedir. Mesleksel çeşitlilik

anlamında resmedilme sayısındaki büyük fark da dikkat çekmektedir. Bu konuda kadınlara sadece 19 resimde yer verilirken buna karşılık erkeklere ise 71 resimde yer verildiği açıkça görülmektedir.

Gümüşoğlu'nun (2008) da belirttiği gibi kadınların daha çok özel alana erkeklerin ise kamusal alana yönlendirilmesinin ders kitapları aracılığıyla sürdürüldüğü görülmektedir. Tüm bu eylemler karşılaştırıldığında ise erkekler daha çeşitli eylemler içerisinde bulunmaktadır. Bu eylemler de daha çok işe ve ev dışı etkinliklere yönelik eylemlerdir. Kadınlar ise çoğunlukla eve yönelik eylemlerde (yemek yapmak, temizlik yapmak, çocuğa bakmak vb.) karşımıza çıkmaktadır. Bu da kadınların ev içinde ve aile ile birlikte tanımlandığı toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak incelenen ortaokul matematik ders kitaplarının cinsiyetçi öğeler içerdiği görülmüştür. Ders kitapları bu yolla toplumsal cinsiyet tanımlamalarının yeniden üretilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan görsel öğelerde yetişkin kadın ve erkekler ile kız ve erkek çocukların hangi eylemler içerisinde, kimlerle birlikte, hangi mekânlarda ve hangi mesleklerde gösterildikleri toplumsal cinsiyet rolleri ile bağlantılıdır.

Öneriler

Öncelikle diğer toplumsal eşitsizlik alanlarını da temsil eden cinsiyet eşitsizlikleri ve ayrımcılığının temel bir toplumsal sorun olarak kabul edilmesi ve sonrasında da nasıl önüne geçilebileceği konusunda kurumlar arası işbirliği yapılması, farklı disiplinlerce ortak çalışmaların ortaya konulması ve bunların sonuçlarının değerlendirilerek eğitim politikalarına yansımaları önerilebilir. Toplumdaki yapısal formlar eşitsizliğin temel kaynağı olarak görülmekle birlikte okullarda ve diğer eğitim ortamlarında cinsiyetçilik karşıtı eğitimler bu politikaların gündemlerinden birini oluşturabilir. Gelişen dünyada iş yaşamı ve diğer kamusal alanların ortağı olan kadınların ders kitaplarında, eğitim ortamlarında ve okul içi süreçlerdeki temsili ve konumu, kamu politikalarında, özellikle de eğitimle ilgili eşitlikçi politikalarda gözetilmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarının, cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratma düşüncesi göz önünde bulundurularak hazırlanması amaçlanmalı ve kitap inceleme komisyonlarına da cinsiyet ayrımcılığı konusunda uzman kişilerin görevlendirilmesi sağlanmalıdır. Ders kitapları ve müfredatın eleştirel analizlerinin yapılması ve cinsiyetçi anlayışların eleştirisine dayalı olarak öğrencilerde bilinç uyandırılması bu çalışmanın önerileri arasında yer almaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının yürütmekte olduğu cinsiyet eşitliği çalışmalarının sürekliliğinin sağlanması da önem arz etmektedir.

Diğer taraftan ders kitapları ve ders materyallerinin temel kullanıcıları olarak öğretmenlerin de cinsiyet kalıp yargılarının taşıyıcısı olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere bu konuda farkındalık kazandırılması fikrine hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim müfredatının temel hedefleri arasında yer verilmelidir.

Bu araştırmada ortaokul matematik ders kitaplarındaki görseller toplumsal cinsiyet açısından incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda matematik ders kitaplarındaki metinlerin de incelenmesi önerilebilir. Bu çalışmada Esen Sevrage'nin (1998) ders kitaplarında cinsiyet konusunda kullandığı kategoriler temel alınmış ve meslekler de yeni bir kategori olarak incelenmiştir. Ders kitaplarında cinsiyetçilik ile ilgili olarak bundan sonraki yapılacak olan araştırmalarda, yetişkin ve çocuk figürlerin olası rolleri vb., yeni boyutların eklenmesi önerilebilir. Bununla birlikte ders kitaplarında cinsiyetçilik üzerine yapılan çalışmalar, tüm eğitim kademeleri açısından ve boylamsal çalışmalarla ele alınarak karşılaştırmalı bir biçimde genişletilebilir.

Kaynaklar

- Anderson, D. A. ve Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: the invisible father. *Sex Roles*, 52(3-4),145-151.
- Asan, H. (2006). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyet algılarının*

- saplanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aydın, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aydın, N. ve Beşer, Ş. (2013). *Ortaokul matematik 7. Sınıf ders kitabı*. Ankara: Aydın Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri İnş. Tic. Ve San. A. Ş.
- Can, S. (2009). Tarih ders kitaplarında kadının görünen yüzü. *Sakarya Üniversitesi uluslararası – disiplinlerarası kadın çalışmaları kongre bildirileri*, 2, 300-311.
- Çebi, M., Bayar, Ö. ve Çebi, H. (2014). *Ortaokul matematik ders kitabı 8. sınıf*. Ankara: Dörtel Yayınları.
- Çubukçu, H. ve Sivaslıgil P. (2007). 7. sınıf İngilizce ders kitaplarında cinsiyet kavramı. *Dil Dergisi*, 137(Temmuz-Ağustos-Eylül), 7-19.
- Demirel, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dünya Ekonomik Platformu (DEF) (2017). *Küresel toplumsal cinsiyet uçurumu raporu* (2017). Erişim adresi. <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/tr/news/none-dunyaekonomi-forumu-2017-kuresel-cinsiyet-es/>
- Esen Sevrge, Y. (1998). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik: İlköğretim ders kitapları üzerinde yapılmış bir içerik çözümlemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 144-154.
- Francis, B. (2006). The nature of gender. Skelton, C., Francis, B. ve Smulyan, L. (Yay.haz.). *The Sage of handbook of gender and education* içinde (ss. 7-18). London: Sage Publication
- Gök, F. (1994). Türkiye’de eğitim ve kadınlar. *Eğitim ve Toplum*, 3(Bahar), 5-9.
- Gümüşoğlu, F. (1994). *1928’den 1994’e ders kitaplarında cinsiyetçilik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39-50.
- Güney, N. (2016). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet incelemesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 229-1248.
- Güvenli, G. ve Uğur Tanrıöver, H. (2009). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. G. Tüzün (Ed). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları* içinde (s. 97-114). Birinci Basım. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Hayes, E. R. (2012). Kadınların öğrenmesine yeni bir bakış. Sayılan, F. (Ed.). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: Olanaklar ve sınırlar* içinde (s. 275-288). Ankara: Dipnot Yayınları.
- İnal, K. (2004). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis Dergisi*, 14, 265-287.
- Kalaycı, N. (2015). Analyses of the cartoon series from a gender equality perspective: Pepee. *Education and Science*, 40(177), 243-270.
- Kırbaşıoğlu Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet roller üzerine bir inceleme. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 129-148.
- Kitiş Çınar, E (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. T.C. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- MacNaughton, G. (2006). Constructing gender in early- years education. Skelton, C. , Francis, B. ve Smulyan, L. (Ed.).*The Sage of handbook of gender and education* içinde (127-139). London: Sage Publication.
- Metin, A. (2011). Kimliğin toplumsal inşası ve geleneksel kadın kimliğinin aktarımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 74-92.
- Mineshima, M. (2008). Gender Representations in an EFL Textbook. 11/10/2017 tarihinde http://www.niit.ac.jp/lib/contents/kiyo/genko/13/14_MINESHIMA.pdf. adresinden erişilmiştir.
- Mutluoğlu, A., Gökbaş, H. ve Kaleci, F. (2014). *Ortaokul 5. sınıf matematik ders kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. London: Temple Smith.
- Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 617-631.
- Savaşkan, D. E. (Ed.). (2014). *Ortaokul matematik 6. Sınıf ders kitabı*. Ankara: Sevgi yayınları.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: olanaklar ve sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Skelton, C. (2006). Boys and girls in elementary school. Skelton, C. , Francis, B. ve Smulyan, L. (Ed.).*The sage of handbook of gender and education* içinde (s. 139-152). London: Sage Publication Ltd.
- Tanrıöver, H.U. (2003) Ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı. B. Çotuksöken, A. Erzan, O. Silier. (Ed.) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları içinde* (s. 106-122). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology*, 31 (3), 300-311.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thompson, A. (2003). Caring in context: four feminist theories on gender and education. *Curriculum Inquiry*, 33, (1), 9-65.
- Topal, Ö. (2012). *Toplumsal cinsiyetin inşası: 7-12 yaş grubu örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2014). *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması Mikro Veri Seti (Kesit) 2012. Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması- ISCO 08*. 09/06/2019 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/GYKA_2012/turkce/metaveri/siiniiflamalar/index.html adresinden alınmıştır.
- Türköne, M. (1995), *Eski Türk toplumunda cinsiyet kültürü*. Ankara: Ark Yayınevi.
- Ünal, C. (1994). Cinsiyete bağlı psikolojik farklar ve Türk çocukları üzerinde bir karşılaştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(6), 1301-3718.
- Van Dijk, Teun A. (1994) *Söylemin yapıları ve iktidarın yapıları*, M. Küçük (der ve çev.) Medya, İktidar, İdeoloji. Ankara: Ark yayınları.
- Vatandaş, C. (2011). *Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı*. Sosyoloji Konferansları, O(35),29-56.01 Şubat 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/iusoskon/issue/9517/118909> adresinden alınmıştır.
- Weitzman, L. J., Eiffel D., Hokada, E., ve Ross, C. (1972). Sex-role socialization in Picture books for preschool children. *USA: American Journal of Sociology*, 77, 1125.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi (Geliştirilmiş 20. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaylı, D. ve Kitiş Çınar, E. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 2075-2096.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorgancı, F. (2008). *İlköğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin inşası*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yurtsever, K. (2011). *İlköğretim II. kademe öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutumlarının*

- cinsiyet değişkenine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı, İzmir.
- Zeenatunnisa, R. (1989). *Sex discrimination in education: Content analysis of Pakistani school textbooks*. Hage, Netherlands: Institute of Social Studies.
- Zinec, A. (2000). *Gender stereotypes in elementary school textbooks*(Grades1, 4, 8). 19/02/2018 tarihinde http://osim.org.me/fosi_rom_en/download/gender_stereotypes.pdf.adresinden alınmıştır.

Extended Abstract

Introduction/Purpose

Inequality of opportunity means that individuals cannot benefit from some social rights equally. The differences in terms of gender, race, language, religion and social class are thought to cause these inequalities. In this study, it is emphasized that there are gendered elements in textbooks but many of us are not even aware of them and accept and internalize them.

The aim of this study is to examine the images presented in the secondary schools mathematics textbooks terms of gender. In the study, adult females and males, girls and boys within the visual items in the secondary school mathematics textbooks are examined in terms of "together with whom, from which sex, in which actions, in which places and in which occupations they are shown".

Method

The sample of the research is the visuals of the 5th, 6th, 7th and 8th grade secondary school mathematics textbooks of MEB used in İbrahim Karaoğlanoğlu Ortaokulu in Mersin City Toroslar District in the academic year of 2014-2015. The data in these documents were analyzed by content analysis method.

Results

As a result of the research, it was determined that secondary school mathematics textbooks also included sexist items. In this way, textbooks contribute to social reproduction of traditional gender relations. Images included in the mathematics textbooks are linked with the gender relations of adult females and males, boys and girls with whom, from which gender, in which actions, in which places and in which occupations. The most striking findings in the study are as follows: the percentage of adult men pictured alone is more than twice of the percentage of adult females pictured alone. In the case of the research in terms of children, the rate of girls pictured within their family is higher. When the 'gender of the persons with whom the children figures are shown' is examined, it is revealed that both the girl and the boy figures are mostly depicted with adult men and the figure of the girls pictured with their own gender is lower than that of the boys pictured with their own gender. Men are involved in more and various actions. The majority of these actions are work oriented, not depicted in any action directed towards home. Women are depicted more at home rather than at a job. When the professions of adult figures are examined, it is noteworthy that men' occupational fields are much wider than women. It is observed that most of the women in the books are represented as teachers, bankers, theaterists, trainers; and men are represented as athletes, teachers and coaches in turn. In the textbooks examined, it is seen that the number of male visuals in both adult males and boys is considerably higher than that of adult females / girls.

Recommendations

First of all, it is necessary to establish inter-institutional cooperation on gender inequalities and discrimination. Since gender inequalities represents other areas of social inequality, this needs to be accepted as a fundamental social problem, and then policies should be developed to prevent it.

Studies in literature show that gender stereotypes are still being reproduced and transferred through books in all over the world today. In order to prevent this, common efforts should be made in all countries and it is seen that there is a need for common education policies that will save women from their passive, limiting and disempowering positions. Here are many more things to do about the subject. For example, toys and textiles, especially for children, can be designed to create a sense of gender equality. Policies and practices can be developed to support women in both family and work life. Necessary policies and opportunities can be provided to increase the representation of women in social and political life, and egalitarian gender roles can be processed by considering educational problems in mass media such as television and radio.

First of all, books should be prepared considering the idea of raising awareness on gender equality and book review committees should be assigned to persons who are experts on gender discrimination. Those who prepare the textbooks should be more attentive in this regard and the

textbooks should be revised in terms of gender equality. In addition, it is necessary to establish a commission to review the books in current use of the Ministry of Education and to change the books which have negative results in the commission reports.

Social structures in society can be seen as the main source of inequality, but gender discrimination can be prevented if nonsexist formal education is provided in schools and other educational settings. On the other hand, it is seen that teachers are the carriers of gender stereotypes. In order to raise awareness on this issue, teachers should be given in-service education on gender equality. In addition gender equality may be reinforced among objectives of the in-service training curriculum.

For the future studies it may be advisable to add new dimensions in analyzing gender issue in textbooks in addition to current study's categories. For example, the possible roles of adult figures and children can also be emphasized. In addition to the illustrations in the mathematics textbooks, the texts in the mathematics textbooks can also be examined. Limited number of studies has been carried out on gender in high school textbooks. In order to see the difference, gender issue can be investigated both in the visuals and texts in high school textbooks. Similarly, this study can be repeated in longitudinal designs. Thus, this can help to determine whether there is change in gender representations in textbooks.

Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Uzmanlarının Görüşlerine Göre Türkiye’de Eğitim Politikalarını Geliştirme Sürecinin Değerlendirilmesi*

Evaluation of the Education Policy Development Process in Turkey According to the Views of Ministry of National Education Managers and Specialists

Hakan UYSAL**

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecini değerlendirmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Milli Eğitim Bakanlığının farklı kademelerinde görev yapan 4’ü uzman ve 34’ü yönetici olmak üzere toplam 38 kişidir. Katılımcıların görüşlerini almak üzere sekiz temel sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Veriler yüz yüze yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorularla toplanmıştır. Bir katılımcı ise soruları yazılı olarak cevaplandırmıştır. Katılımcıların görüşleri araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Elde edilen görüşler araştırmanın görüşme soruları temelinde betimsel analiz ile çözümlenmiş, ana ve alt temalara ayrılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesinde ve kamuoyu gündemine gelmesinde siyaset ve sivil toplum kuruluşları etkili olmaktadır. Belirlenen ve kamuoyu gündemine gelen eğitim politikalarının uygulanmasına yönelik kararlar almak için çeşitli kişi, kurum ve kuruluşlardan görüşler alınmaktadır. En fazla görüş sivil toplum kuruluşlarından alınmaktadır. Eğitim politikalarının uygulamaya geçebilmesi için en fazla sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı ve siyaset almaktadır. Eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için bazı koşullar yerine getirilmektedir. Bu koşulların başında “pilot uygulamaların yapılması” ve “fiziki koşulların yerine getirilmesi” gelmektedir. Uygulamaya konulan eğitim politikaları merkez teşkilatınca izlenmektedir. Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmektedir. Uygulanan eğitim politikaları, Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinin araştırma ve raporları ile değerlendirilmektedir. Ancak katılımcılar değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda değişiklik yapıp yapılmadığı konusunda kararsızdırlar.

Anahtar Kelimeler: Eğitim politikası, politika belirleme, politika gündemi, politika belirleme süreci, eğitim politikası süreci

Abstract: The aim of this study is to evaluate the development process of education policies in Turkey. Qualitative research method has been used in the study. Participants of the survey are 38 persons, 4 of whom are experts and 34 of whom are administrators at different levels of the Ministry of National Education. An interview form consisting of eight basic questions has been prepared to receive the views of the participants. Data have been collected through semi-structured questions at face to face interviews. Only one participant answered the questions in written. The views of participants have been recorded by the researcher. The obtained opinions have been analyzed via descriptive analysis by following interview questions and they have been interpreted by being separated into main theme and subthemes. According to the results of the research; in determining the educational politics in Turkey and bringing to them the attention of the public, civil society organizations and policy are efficient. Opinions are taken from various people, institutions and organizations in order to make decisions on the implementation of education policies that are determined and come to the public agenda. The most views are taken from non-governmental organizations. The Ministry of National Education and politics take the most responsibility for the implementation of educational policies. Some conditions are fulfilled in order to put education policy into practice. Two conditions are the leading; “pilot applications” and “fulfilling physical conditions”. The education policies that are put into practice are monitored by the central

* Bu makale Eğitim Yöneticilerinin ve Uzmanlarının Görüşlerine Göre Türkiye’deki Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi konulu doktora tezinden üretilmiştir.

** Eğitim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0001-7413-0658, e-posta: balkaroglu06@gmail.com

organization. In monitoring of the education policies put into that are practice, the negativities are intervened. Implemented educational policies are evaluated through the researches and reports of relevant departments of the Ministry of National Education. However, according to the results of the evaluation, participants are hesitating whether the policy has been changed or not.

Keywords: Education policy, policy setting, policy agenda, policy setting process, education policy process

Giriş

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile eğitim arasında doğrudan bir ilişki olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle iletişim ağları ile ülkelerin birbirine bağlandığı ve dünyanın herhangi bir ülkesinde meydana gelen bir olayın, binlerce kilometre uzaklıktaki başka bir ülkeyi yakından ilgilendirdiği ve etkilediği günümüzde, ülkeler ihtiyaç duydukları insan gücünü yetiştirmek ve diğer ülkelerle rekabet gücünü geliştirmek için eğitime daha fazla önem vermektedirler. Çünkü bir ülkenin kalkınması nitelikli insan gücüne sahip olmasına bağlıdır. Hoşgörür (2005), eğitimin bu konudaki önemine dikkat çekmekte ve eğitimin eğitilmiş insan gücünü hazırlayan önemli araç olduğuna vurgu yapmaktadır. Adem (1995) de eğitimin bir başka işlevine dikkat çekmekte ve eğitimin sosyal adalet, fırsat ve olanak eşitliği ilkelerini gerçekleştirmede en etkili araç olduğunu belirterek eğitim konusunun günümüzde de gelecekte de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Kavak (2010) da eğitimin ülkeler için önemini şöyle belirtmektedir: “Ülkeler insana yaptıkları yatırımlarla kendilerini yeniden inşa etmektedirler. İyi eğitilmiş ve yetiştirilmiş bir nüfus, hem bireylerin ve toplumların refahı hem de insan hakları, demokrasi ve özgürlüklerin geliştirilmesi, yaşam beklentisi, toplumsal bütünleşme ve çevrenin korunması için gereklidir” (s. 17).

Gerek gelişmiş, gerekse kalkınmakta olan ülkeler, eğitimi ülke kalkınmasında önemli bir araç olarak görmektedirler. Çünkü insanları geliştirmek, onlara kalkınmaya uygun davranışlar kazandırmak ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Kaya, 1995). Adem (1995), ekonomik açıdan eğitimi, ekonomik ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesi için yeterli sayıda ve nitelikte insan gücü yetiştirme süreci olarak tanımlarken Sezgin (2001) ise kalkınmanın hızlandırılması, istihdamın ve ulusal rekabet gücünün artırılmasının temel araçlarından birisinin eğitim olduğunu vurgulamakta, beşeri kaynağın çağın ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilememesinin uzun dönemde telafisi güç problemlere neden olacağını belirtmektedir.

Eğitim, gelecek için bir yatırımdır. Eğitimin bir yatırım olduğu görüşleri Adam Smith’e kadar uzanmaktadır. Bununla birlikte, 1950’li yılların sonlarına doğru ortaya çıkan insan sermayesi kavramı, eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkileri yeniden canlandırmıştır. Becker (2002) da insan sermayesinin önemine vurgu yapmış ve yaşadığımız çağı “insan sermayesi çağı” olarak nitelendirmiştir. Ona göre, ekonomilerin başarısı insana yapılan yatırımın etkililiği ile doğru orantılıdır (Akt. Kavak, 2010, s. 25).

Gümüş (2015) Türkiye’de eğitimin sosyo-ekonomik rolünün daima önemli, özellikle toplumu şekillendirmek ve ona yeni biçimler vermek hedefi doğrultusunda modernleşme sürecinde devletin önemli araçlarından biri olması nedeniyle üzerinde daima durulması gereken bir konu olduğunu belirtmektedir.

Eğitim insanların en temel haklarından birisidir ve devletler bu hakkı insanlara vermek zorundadır. Vatandaşlarına ihtiyaç duydukları eğitimi vermek de devletin temel görevlerindendir. Devlet bu görevini yerine getirirken sadece ülkedeki değil dünyadaki gelişmeleri de göz önünde bulundurmak durumundadır. Bugünün dünyasında eğitimi iyi bir şekilde değerlendirmek küresel dünyada toplumların iç içe yaşadığını dikkate almakla mümkündür (Hansen, 2008).

Gür (2011), Türkiye’de bugüne kadar izlenen eğitim politikaları dikkate alındığında milli eğitimin bütüncül bir sistem olarak ele alınmadığını, dolayısıyla sistemin unsurları üzerinde yapılan değişikliklerin, sistemin diğer unsurları üzerindeki etkisinin yeterince analiz edilmeden yürürlüğe konulduğunu söylemektedir. Gümüş (2015) de eğitim politikaları ile siyaset ilişkisi konusundaki görüşünü şöyle dile getirmektedir:

“Siyasi yapı toplumsal değişim ile dönemsel dinamikler eğitim politikaları üzerinde etkili olmaktadır. Türk eğitim tarihinde dönemin iktidar partileri başta olmak üzere, dünyayla paralel olarak yaşanan toplumsal değişimlerin eğitim politikalarının belirlenmesinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle de siyasi yapının ideolojisi, politik anlamda eğitimin programlanmasında ve uygulanmasında oldukça etkili olmuştur. Günümüzde de eğitim politikaları hükümet politikaları ile paralel yürümeye başlamış, bu durum eğitimde istikrarsızlığı doğurmuştur. Bu istikrarsızlık beraberinde pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir.” (s. 5).

Türkiye’nin üzerinde uzlaşmış bir eğitim politikasının olduğunu söylemek güçtür. Milli eğitim bakanlarının sıklıkla değişmesi bunun bir göstergesidir. Değişen sadece bakanlar değil, aynı zamanda bakanlarla birlikte eğitim politikalarıdır. Bu yüzden eğitim sisteminde istenen hedeflere bir türlü ulaşamamaktadır. Türk Eğitim Sistemindeki uygulamalar geçmişten bugüne kadar incelendiğinde, var olan sorunların temelinde eğitim politikalarının niteliğine yönelik bir takım sorunların olduğu söylenebilir.

Çevik (2013) “Gelişmiş Ülkelerde ve Türkiye’de Kamu Politikası Başarısızlığı” başlıklı makalesinde Türkiye’de ve diğer gelişmiş ülkelerde kamu politikasının başarısızlığının nedenleri üzerinde durmuş ve Türkiye’nin siyasal ve yönetim yapısı ile ekonomik sorunların kamu politikası başarısızlığına etkilerini açıklamıştır.

Sarı (2015) da “Türkiye’de Eğitim Politikalarının Aktörleri” başlıklı makalesinde Türk eğitim sistemi açısından milli eğitim şuraları ve Devlet Planlama Teşkilatınca (DPT) hazırlanan beş yıllık kalkınma planlarının eğitim politikalarını yönlendiren organizasyon ve programlar içinde en etkili süreçleri oluşturduklarını ileri sürmüş ve bunların eğitim politikalarını nasıl etkiledikleri üzerinde durmuştur. Sarı, ayrıca tarihi süreç içerisinde devletin eğitime müdahalesi ve eğitim politikalarında hükümet politikalarının etkisini açıklamıştır. Aynı makalede Sarı, eğitim politika ilişkisi ve eğitim politikalarında siyasi partilerin ve sivil toplum kuruluşları ve eğitim sendikalarının politika yapmadaki rollerini belirtmiş, eğitim politikalarına etki eden dış aktörler olarak Dünya Bankasının (DB) ve Avrupa Birliğini (AB) Türk eğitim politikalarını nasıl etkilediğini açıklamıştır.

Wigley ve Akkoyunlu’nun (2013), “Türkiye’de Eğitim Politikalarının Gelişimi ve Sonuçları” başlıklı makalelerinde, Türkiye’de eğitim politikalarının beşeri sermayenin geliştirilmesi veya bireylerin yapabilirliklerinin artırılmasından ziyade Türk siyasetinin merkezindeki devlet elitlerinin ve Türk toplumunun “çevresini” temsil eden siyasi temsilcilerin ideal vatandaş konusundaki görüşlerini telkin etmeye çalışması ile şekillendiğini belirtmektedirler.

Nitekim bugüne kadar görev başına getirilen milli eğitim bakanları, eğitimle ilgili kendi parti politikaları hatta kişisel düşünceleri doğrultusunda değişiklikler yapmışlar, iktidardaki bir partinin politikalarını daha sonra gelen iktidarın bakanı, hatta bazen aynı partiye mensup bakanlar bile kendilerinden önceki politikaları değiştirmiş veya tamamen sonlandırmıştır.

Günümüzde karşı karşıya olduğumuz eğitim sorunları, eğitim politikalarımızın sorgulanması gereğini ortaya koymaktadır. Konuya ilişkin olarak Türkiye’de belirli dönemlerde geliştirilen eğitim politikası çalışmalarına rastlamak mümkündür. Ancak bugüne kadar eğitim politikalarının değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Bu çalışma, eğitim politikalarının geliştirilmesiyle ilgili aksaklıkların ve problemlerin, Milli Eğitim Bakanlığının belirli kademelerinde görev yapmış ve halen yapmakta olan uzman ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda ortaya konulması açısından önemlidir. Araştırma sonuçları, Türkiye’de bundan sonra geliştirilecek eğitim politikalarına ve konu ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı çalışanlarının deneyimlerine ilişkin bir sorgulama yapıldığından araştırma sorularına en uygun cevapların nitel bir çalışmayla alınabileceği varsayılarak bu yönde bir tercihte bulunulmuştur. Patton’a (2014) göre katılımcıların kolaylıkla reddedilecekleri anketlerdeki maddelerin sinir, korku ve endişe ve benzeri duygulara ilişkin derinliği de göz ardı etmekte dolayısıyla ifadelerin görünüş geçerliliği ve inanılabilirliğini etkilemektedir. Ayrıca bu açıdan da nitel bir çalışma tercih nedeni olmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2013) “nitel bir araştırmada araştırmacının esnek olması, toplanan verilere göre araştırmanın sürecini yeniden biçimlendirmesi ve gerek araştırma deseninin oluşturulmasında gerekse toplanan verilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yöntem izlemesi gerektiğini” (s.45) belirtmektedir. Yazarlara göre; “Nitel araştırmanın amacı, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir” (s. 45).

Türkiye’de günümüze kadar geliştirilen milli eğitim politikalarının Milli Eğitim Bakanlığında görevli yönetici ve uzmanların değerlendirilmesine yönelik olduğundan bu çalışma fenomenolojik bir çalışma olarak desenlenmiştir. Katılımcıların eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecine yönelik deneyimlerini sorgulamak bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır.

Çalışma grubu

Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Merriam’a (1990) göre, “amaçlı örneklem, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanmaktadır” (s. 47). Balcı (2015) da bu tür örneklemde, örneklem olarak kimlerin seçileceği araştırmacının yargısına bırakıldığını belirtmektedir. Ona göre “böylelikle araştırmacı, araştırmanın amacına en uygun kişileri araştırma sürecine dâhil etmesi mümkün olmaktadır” (s. 99).

Birçok nitel araştırmada örneklem, amaçlı örneklem olarak belirlenmektedir. Burada amaç seçilen örneklem daha geniş bir örneklemi temsil etmesi değil, kasıtlı olarak seçilen örneklemde konu hakkında daha fazla bilgi toplanabilecek bireylerin olmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesiyle Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan şube müdürü, daire başkanı, genel müdür yardımcısı, bakanlık müşaviri ve genel müdürler seçilmiştir.

Katılımcıların demografik özellikleri

Araştırmaya 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığında en az 5 yıl süre ile görev yapan şube müdürü, daire başkanı, genel müdür yardımcısı, bakanlık müşaviri ve genel müdürler katılmıştır. Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılarla İlgili Kişisel Bilgiler

Sıra No	Kodu	Cinsiyeti	Mesleki Kıdemi	Mezuniyet Alanı	Görevi	Bakanlık-taki Görev Süresi	Öğretmenlikteki Görev Süresi
1.	E1	E	34	Sınıf Öğret.	Bakanlık Müşaviri	26	8
2.	E2	E	12	İlahiyat	Şube Müdürü	7	5
3.	E3	E	31	Hukuk	Şube Müdürü	29	-
4.	E4	E	31	İlahiyat	Şube Müdürü	18	13

5.	E5	E	16	İlahiyat	Daire Başkanı	6	10
6.	E6	E	22	İlahiyat	Şube Müdürü	17	5
7.	E7	E	13	İlahiyat	Şube Müdürü	10	3
8.	E8	E	33	Eğitim Bilim.	Şube Müdürü	20	13
9.	E9	E	33	Türkçe Öğt.	Şube Müdürü	22	11
10.	E10	E	28	Eğit. Bilim.	Genel Müdür	28	-
11.	E11	E	17	Matem. Öğt.	Şube Müdürü	5	12
12.	E12	E	40	Beden Eğt. Ö.	Şube Müdürü	26	14
13.	E13	E	36	İlahiyat	Gen. Md. Yrd.	30	6
14.	E14	E	32	İlahiyat	Genel Müdür	32	-
15.	E15	E	31	Eğit. Bilim.	Bakan Müşaviri	12	19
16.	E16	E	25	İlahiyat	Şube Müdürü	20	5
17.	E17	E	21	Eğit.Bilim.	Şube Müdürü	13	8
18.	E18	E	35	Ticaret ve Turizm	Daire Başkanı	35	-
19.	E19	E	21	Sınıf Öğret.	Şube Müdürü	16	5
20.	E20	E	34	Tarih Öğrt.	Şube Müdürü	11	23
21.	E21	E	37	Eğitim Bilim.	Şube Müdürü	24	13
22.	E22	E	34	Türk Dil. ve Ed.	Şube Müdürü	22	12
23.	E23	E	17	Türk Dil. ve Ed.	Daire Başkanı	3	14
24.	E24	E	36	Sınıf Öğrt.	Şube Müdürü	22	14
25.	E25	E	17	Eğt.Bil.	Şube Müdürü	5	12
26.	E26	E	20	İktisat	Genel Müdür	5	-
27.	E27	E	28	Eğt. Bil.	Genel Müdür	14	14
28.	E28	E	21	İlahiyat	Şube Müdürü	3	17
29.	E29	E	35	Eğit.Bilim.	Daire Başkanı	23	12
30.	E30	E	36	Kimya Öğrt.	Gen. Md. Yrd.	30	6
31.	E31	E	26	İlahiyat	Daire Başkanı	18	8
32.	E32	E	28	Eğit. Bil.	Daire Başkanı	23	5
33.	K1	K	14	İlahiyat	Şube Müdürü	4	10
34.	K2	K	10	İlahiyat	Şube Müdürü	6	4
35.	E33	E	35	Eğit.Bil	Daire Başkanı	28	7
36.	E34	E	30	Eğit.Bil.	Şube Müdürü	22	8
37.	E35	E	27	Eğit.Bil.	Daire Başkanı	19	8
38.	K3	K	8	DKAB Öğret.	Şube Müdürü	4	4

Tablonun incelenmesinden de anlaşılacağı üzere, 38 katılımcıdan 35'i erkek, 3'ü ise kadındır. Katılımcıların görev süresi en az 8, en fazla ise 40 yıl olup ortalaması 30,8 yıldır. Dolayısıyla katılımcıların görevlerinde oldukça deneyimli oldukları söylenebilir.

Mezun oldukları yükseköğrenim alanlarına bakıldığında, katılımcıların ağırlıklı olarak eğitim bilimleri bölümü (12) ile ilahiyat fakültesinden (12) mezun oldukları görülmektedir. Geri kalanı, sınıf öğretmenliği (3), hukuk fakültesi (1), Türkçe öğretmenliği (1), matematik öğretmenliği (1), beden eğitimi öğretmenliği (1), tarih öğretmenliği (1), ticaret ve turizm öğretmenliği (1), Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği (2), iktisat fakültesi (1), kimya öğretmenliği (1) ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği (1) bölümlerinden mezun olmuşlardır. Yine katılımcıların büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığında görev almadan önce öğretmenlik tecrübesine sahiptirler. Bunlardan 18'i 1-10 yıl arası, 14'ü 11-20 yıl, 1'i 20 yıl üzeri Milli Eğitim Bakanlığına gelmeden önce öğretmenlik yapmış, 5'i ise hiç öğretmenlik yapmamıştır.

Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Nitel bir araştırma tekniği olarak mülakat, araştırmacı ile katılımcı arasında gerçekleşen bilgi toplama tekniğidir. Mülakat ile gözlem sürecinde, gözlenemeyen birçok olgu hakkında bilgi elde edilebilir (Bogdan ve Biklen, 1998). Hisler, duygular, niyetler ve geçmişte gerçekleşen davranışlar ya da gözlemcinin olmadığı anda gerçekleşen olaylar hakkında gözlem yolu ile bilgi toplanamazken, mülakat ile bu tür konularda bilgi toplanabilir. Daha açık ifade etmek gerekirse, insanların dünyayı nasıl anlamlandırdığını ve onu nasıl örgütlediğini gözlemlerle tespit etmek güçtür, dolayısıyla tecrübeleri öğrenmek için katılımcılara sorular sormak gerekir (Patton, 2014). Görüşmeci, mülakat yöntemi ile katılımcıdan, onun tecrübeleri, hisleri, tavırları, ilgileri, değerleri, düşünceleri hakkında gözleme göre daha etkili veri toplar. Burada iki nokta dikkate alınmalıdır: Mülakat sürecinde anlamın inşası sadece katılımcıya ait değil, beraber oluşturulan bir şeydir. Diğer bir nokta ise katılımcı ve araştırmacı farklı bir kültürel gelenekten geliyorsa veri elde etmekte bir sorun ortaya çıkabilir. İyi mülakat soruları keşfedici, açık uçlu, esnek, yönlendirmesiz bir niteliğe sahip olması gerekir (Marshall ve Rossman, 1999). Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular belirli temalar ekseninde örgütlenmiş; kişiyi yönlendiren kısa cevaplı sorular yerine açık uçlu ve katılımcıların daha ayrıntılı konuşmalarına imkân veren sorular hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam, yapı ve görünüş geçerliği için 2 eğitim yönetimi alan uzmanının görüşüne sunulmuş ayrıca Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan 3 yönetici ile ön görüşme yapılarak onların önerileri doğrultusunda tekrara düşülen bazı sorular yeniden düzenlenerek sorulara son şekli verilmiştir. Çalışmada görüşmecilerin katılımında gönüllülük esasına dayalı olmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler için önceden randevu alınmış ve çalışmanın amacı ile görüşme süreci ve görüşmenin gizliliği hakkında yöneticilere bilgi verilmiştir. Özellikle dijital kayıt için görüşmeciden izin talep edilmiş ve gizlilik konusunda hassasiyet gösterilmiştir. Katılımcılarla görüşme sürecinde görüşme formundaki sorular sorulmuş, yetersiz cevap alındığı durumlarda sonda sorular sorularak katılımcılardan sorularla ilgili ayrıntılı cevaplar alınmaya, böylece katılımcılardan derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların etkilenmemesi için yansız olma, mimik kullanmama vb. hususlara dikkat edilmiştir. Görüşmeler en az 18, en fazla ise 42 dakika sürmüştür. Görüşmeler dijital ortamda kaydedilmiş, bu veriler daha sonra çözümlenmiş ve 80 sayfalık bir metin elde edilmiştir. Çalışmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla, araştırma yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmada görüşlerine başvuru alan yöneticilerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlama yapılmıştır. Buna göre, katılımcılardan kadınlara [K], erkek katılımcılara [E], kısaltması ve her bir katılımcı için bir sayı verilmiştir.

Verilerin analizi

Wolcott (1994) veri analizinde üç yol önermektedir. Birincisi, toplanan verilerin orijinal formuna mümkün olduğu kadar sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. İkinci yaklaşım ise, birinci yaklaşımı da içeren bir biçimde, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak bazı temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenerek “sistematisasyon” yapmaktır. Üçüncü yaklaşımda ise araştırmacı, birinci veya ikinci yaklaşımı temel alır ve buna ek olarak veri analizi sürecine kendi yorumlarını da dâhil eder (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 253). Burada araştırmacının katılımcı ve öznel yönü daha çok ön plana çıkmakta, veri toplamanın yanında veri analizinde, kendi yorumları ve anlayışı ile etkin bir rol üstlenmektedir. Bu çalışmada, ikinci yol kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) “nitel araştırmada, veri analizinin çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına geldiğini, her nitel araştırmanın farklı birtakım özellikler taşıdığını ve veri analizinin birtakım yeni yaklaşımları gerektirdiğini; bu nedenle, araştırmacının var olan veri analiz yöntemlerini de dikkate alarak kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirebileceğini” belirtmektedir (s. 253-254).

Bu çalışmada elde edilen görüşme kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilerek, bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüş ve elde edilen verilerin betimsel analizi araştırmada

kullanılan görüşme soruları temel alınarak yapılmıştır. Bu amaçla, öncelikle oluşturulan metin birkaç kez okunarak kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalardan yola çıkılarak katılımcıların görüşleri ana ve alt temalara ayrılmıştır. Bunun ardından, anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için ana ve alt temalar tablolara yerleştirilmiş ve ortaya çıkan görüşlerin frekans ve yüzdeleri alınmıştır.

Bulgular

“Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olan unsurlar nelerdir?” sorusuna ilişkin katılımcılardan 109 görüş alınmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre bu görüşler “siyaset”, “sivil toplum örgütleri (Dernek, vakıf, sendika vb.)”, “medya”, “cemaat ve tarikatlar”, “uluslararası örgütler (AB, OECD, DB, IMF vb.)”, “bürokratlar”, “toplumsal beklentiler”, “teknolojik gelişmeler” ve “üniversiteler” başlıkları altında temalara ayrılmıştır. Elde edilen verilere göre, siyaset teması, “hükümet” ile “ana muhalefet partisi ve TBMM’de grubu olan diğer partiler” alt temalarına; “medya” teması, “gazete ve tv kanalları” ile “sosyal medya” alt temalarına ayrılmış ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Türkiye’de Eğitim Politikalarının Belirlenmesi ve Kamuoyu Gündemine Gelmesinde Etkili Olan Unsurlar

Tema	Alt Temalar	f*	%
Siyaset	Hükümet	25	22,9
	Ana muhalefet partisi ve TBMM’de grubu olan diğer partiler	14	12,9
	Toplam	39	35,8
Sivil Toplum Örgütleri (Dernek, vakıf, sendika vb.)		22	20,2
Medya	Gazete ve tv kanalları	12	11,0
	Sosyal medya	2	1,8
	Toplam	14	12,8
Cemaat ve tarikatlar		10	9,2
Uluslararası Örgütler (AB, OECD, DB, IMF vb.)		10	9,2
Bürokratlar		6	5,5
Toplumsal beklentiler		3	2,8
Teknolojik gelişmeler		3	2,8
Üniversiteler		2	1,8
GENEL TOPLAM		109	100

(*) Görüş sıklığını göstermektedir.

Tabloda da görüleceği üzere, katılımcılardan 39’u (%35,8), Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde siyasetin etkili olduğunu düşünmektedir. Bunlardan 25’i hükümetin (%22,9), 14’ü ise ana muhalefet partisi ve TBMM’de grubu bulunan diğer partilerin etkili olduğunu (%12,9) belirtmiştir. Bu sonuca göre Türkiye’de siyasetin desteklemediği ve benimsemediği eğitim politikalarının gündeme gelmesinin oldukça güç olduğu söylenebilir. Eğitim politikalarının bilimsel yöntemlerle belirlenmesi gerekirken ve bu konuda en etkili unsurun üniversiteler olması beklenirken çok az (%1,8) katılımcının, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve kamuoyu gündemine gelmesinde üniversitelerin etkili olduğunu belirtmesi oldukça manidardır.

“Belirlenen eğitim politikaları, kamuoyu gündemine geldikten sonra, uygulamaya yönelik kararların alınabilmesi için kimlerle ve hangi çalışmalar yapılmaktadır?” sorusuna ilişkin olarak katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Belirlenen Eğitim Politikalarının Uygulamaya Geçirilebilmesi için Yapılan Çalışmalar

Tema	Alt Temalar	f*	%
Eğitim politikasıyla ilgi çeşitli kişi, kurum ve kuruluşlardan görüş alınması	Sivil toplum kuruluşlarından görüş alınması	11	17,5
	Üniversitelerden görüş alınması	5	7,9
	Bakanlığın ilgili diğer birimlerinden görüş alınması	4	6,3
	Okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerden görüş alınması	3	4,8
	Eğitim sendikalarından görüş alınması	2	3,2
	Özel sektör temsilcilerinden görüş alınması	1	1,6
	Siyasi erkten görüş alınmaktadır.	1	1,6
	Düşünce kuruluşlarından görüş alınması	1	1,6
	Toplam	28	44,4
	Eğitim politikasıyla ilgili yasa, yönetmelik, genelge veya yönerge gibi mevzuat çalışmaları yapılması	13	20,6
Eğitim politikasıyla ilgili karar alındıktan sonra herhangi bir çalışma yapılmaması	Sempozyum ve çalıştay gibi toplantılar yapılması	13	20,6
	Pilot uygulamaların yapılması	3	4,8
	GENEL TOPLAM	63	100

(*) Görüş sıklığı göstermektedir.

Tabloda görüleceği gibi katılımcıların 28’i (%44,4) belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için eğitim politikasıyla ilgili çeşitli kişi, kurum ve kuruluşlardan görüşler alındığını belirtmiştir. Bunlardan 11’i (%17,5) sivil toplum kuruluşlarından, 5’i (%7,9) üniversitelerden, 4’ü (%6,3) Bakanlığın ilgili diğer birimlerinden, 2’si (%3,2) eğitim sendikalarından, 3’ü (%4,8) okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerden, 1’i (%1,6) özel sektör temsilcilerinden, 1’i (%1,6) siyasi erkten ve 1’i (%1,6) düşünce kuruluşlarından görüş alındığını belirtmiştir. Bu sonuca göre, belirlenen eğitim politikalarının kamuoyu gündemine gelmesinden sonra, Milli Eğitim Bakanlığının uygulamaya yönelik kararların alınmasında demokratik bir yaklaşım gösterdiği söylenebilir.

“Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için kimler sorumluluk almaktadır?” sorusuna ilişkin olarak katılımcılar 90 görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre; “siyaset”, “Milli Eğitim Bakanlığı”, “sivil toplum örgütleri”, “üniversiteler”, “ilgili diğer bakanlık ve kuruluşlar” ve “milli eğitim şurası” başlıkları altında 6 tema belirlenmiştir. Ayrıca “siyaset” ana teması altında “parlamento”, “hükümet”, “bakan”; “Milli Eğitim Bakanlığı” ana teması altında “merkez teşkilatı bürokrasisi”, “il, ilçe ve okul yöneticileri”, “öğretmenler”; “sivil toplum örgütleri ana temasının altında “sendika ve dernekler” ile “cemaat ve vakıflar” başlıkları altında alt temalar tespit edilmiştir.

Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için sorumluluk alanlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Geçebilmesi İçin Sorumluluk Alanlar

Ana Tema	Alt Tema	f*	%
Milli Eğitim Bakanlığı	Merkez Teşkilatı Bürokrasisi	35	36,4
	İl, ilçe ve okul yöneticileri	9	9,4
	Öğretmenler	5	5,2

	Toplam	49	51,0
Siyaset	Hükümet	21	21,9
	Parlamento	7	7,2
	Bakan	5	5,2
	Toplam	33	34,3
Sendika ve dernekler		5	5,2
Cemaat ve tarikatlar		3	3,1
Üniversiteler	-	3	3,1
İlgili diğer bakanlık ve kuruluşlar	-	3	3,1
GENEL TOPLAM		96	100

(*) Görüş sıklığını göstermektedir.

Katılımcıların 49'u (%51,0) Türkiye'de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığının, 33'ü (%34,3) siyasetin, 5'i (%5,2) sendika ve derneklerin, 3'ü (%3,1) cemaat ve tarikatların, 3'ü (%3,1) üniversitelerin 3'ü ise (%3,1) ilgili diğer bakanlık ve kuruluşların sorumluluk aldığını belirtmiştir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde siyasetin önemli bir rolü olmasına rağmen uygulamaya geçebilmesi için katılımcıların büyük çoğunluğunun da belirttiği üzere sorumluluk Milli Eğitim Bakanlığınınadır.

"Türkiye'de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için hangi koşullar yerine getirilmektedir?" sorusuna ilişkin olarak katılımcılar 64 görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre "Herhangi bir hazırlık yapılmadan politikanın uygulanmasına başlanmaktadır.", "Önce politika uygulamaya konulmakta, eksiklikler daha sonra giderilmeye çalışılmaktadır." ve "Uygulamadan önce belirli koşullar yerine getirilmektedir." başlıkları altında 3 tema belirlenmiştir.

Türkiye'de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için yerine getirilen koşullar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Türkiye'de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Konulabilmesi İçin Yerine Getirilen Koşullar

Ana Tema	Alt Tema	f*	%
Herhangi bir hazırlık yapılmadan politikanın uygulanmasına başlanması	-	17	26,6
Politika uygulanarak eksikliklerin daha sonra giderilmeye çalışılması	-	9	14,1
Uygulamadan önce yerine getirilen koşullar	Pilot uygulamalar	6	9,4
	Fiziki koşullar	6	9,4
	Hizmet içi eğitim	5	7,8
	Tanıtım çalışmaları	4	6,3
	Bütçe	4	6,3
	Öğretmen ihtiyacı	4	6,3
	İlgili birimlerin görüşleri	3	4,7
	Mevzuat çalışmaları	3	4,7
	Yazılı talimatlar	3	4,7
	Toplam	38	59,4
GENEL TOPLAM		64	100

(*) Görüş sıklığını göstermektedir.

Katılımcılardan 38'i (%59,4) uygulamadan önce bazı koşulların yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Bunlardan 6'sı (%9,4) eğitim politikalarının uygulanmasından önce pilot uygulamaların yapıldığını, yine 6'sı (%9,4) gerekli fiziki koşulların yerine getirildiğini, 5'i (%7,8) uygulayıcılara hizmet içi eğitim verildiğini, 4'ü (%6,3) politikanın tanıtım çalışmalarının yapıldığını, 4'ü (%6,3) gerekli bütçenin ayrıldığını, 4'ü (%6,3) uygulama için öğretmen

eksikliklerinin giderildiğini, 3’ü (%4,7) ilgili birimlerden politikanın uygulanması ile ilgili görüş alındığını, 3’ü (%4,7) politikanın uygulanmasından önce mevzuat çalışmalarının yapıldığını, 3’ü (%4,7) ise uygulayıcılara yazılı talimatlar gönderildiğini söylemişlerdir.

Diğer yandan katılımcılardan 17’sinin (%26,6) herhangi bir hazırlık yapılmadan politikanın uygulandığı görüşünde olması oldukça manidardır. Eğitim politikalarının uygulamaya konulabilmesi için gerekli koşulların yerine getirilmemesi hem zaman hem de ekonomik israfa yol açmaktadır.

“Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikaları nasıl izlenmektedir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcılar 68 görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre; “Eğitim politikalarının izlemesi sağlıklı bir şekilde yapılmamaktadır.”, “merkez teşkilatınca izleme”, “taşra teşkilatınca izleme”, “vatandaşlar ve velilerce izleme”, “uluslararası kuruluşlarca izleme”, “STK ve sendikalarca izleme”, “basın ve yayın organlarınca izleme”, “üniversitelerce izleme”, “eğitim uzmanlarınca izleme” ve “muhalafet partilerince izleme” başlıkları altında yedi ana tema belirlenmiştir.

Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikaları nasıl izlenmektedir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarını İzleme

Tema	Alt Tema	f*	%
Eğitim politikaların izlemesinin sağlıklı bir şekilde yapılmamaktadır.	-	13	19,1
Merkez teşkilatınca izleme	İzleme ve değerlendirme birimlerinde	17	25,0
	Rehberlik ve Denetim Başkanlığı elemanlarınca	6	8,8
	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uzmanlarınca	3	4,4
	Strateji Geliştirme Başkanlığı uzmanlarınca	3	4,4
	Toplam	29	42,6
Taşra teşkilatınca izleme	Okul yöneticileri ve öğretmenlerce	8	11,7
	İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince	1	1,4
	Uygulayıcılara ve öğrencilere uygulanan anketlerle	1	1,4
	Toplam	9	14,7
Vatandaşlar ve velilerce izleme	ALO 147	2	2,9
	BİMER	2	2,9
	Bilgi Edinme	2	2,9
	Sosyal medya	1	1,4
Toplam		7	10,2
Sivil toplum örgütlerince izleme		4	5,8
Uluslararası kuruluşlarca izleme	-	3	4,4
Basın ve yayın organlarınca izleme	-	2	2,9
GENEL TOPLAM		68	100

(*) Görüş sıklığını göstermektedir.

Katılımcıların 29’una göre (%42,6) Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikaları merkez teşkilatınca izlenmektedir. Bu katılımcılardan 17’si (%25,0) izlemenin izleme ve değerlendirme birimlerinin yaptıkları araştırmalarla, 6’sı (%8,8) Bakanlığın Rehberlik ve Denetim Başkanlığı elemanlarınca, üçü (%4,4) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında görevli

uzmanların raporlarıyla, üçü de (%4,4) de eğitim politikalarının Strateji Geliştirme Başkanlığı uzmanlarınca yapıldığını söylemiştir.

Katılımcılardan 13'ünün ise (%19,1) Türkiye'de uygulamaya konulan eğitim politikalarının hiç izlenmediğini belirtmesi önemli bir soruna işaret etmektedir.. Bilindiği gibi izleme, politika süreçlerinin en önemli aşamalarından biridir. Uygulamaya konulan politikanın nasıl ilerlediğinin, aksaklıkların ve eksikliklerin tespit edilmesi için sağlıklı bir şekilde izlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde politika sonuçlarının ortaya çıkmasından sonra tespit edilen hataların telafisi mümkün olmayabilir. Bu nedenle hataların zamanında tespit edilmesi, hem zaman hem de para israfına engel olma açısından önemlidir.

“Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara nasıl müdahale edilmektedir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcılar 38 görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre “Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmektedir.”, “Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara herhangi bir müdahale edilmemektedir.” ve “Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara şartlı olarak müdahale edilmektedir.” başlıkları altında 3 tema oluşturulmuştur. Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara nasıl müdahale edildiği ile ilgili tema ve alt temalar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının İzlenmesinde Ortaya Çıkan Olumsuzluklara Müdahale Etme

Tema	Alt Temalar	f*	%
Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmektedir.	Merkezi yönetimce kısmi ve geçici müdahaleler yapılması	5	13,2
	Politika tamamen yürürlükten kaldırılarak müdahale edilmesi	4	10,5
	Olumsuzluklara taşraya gönderilen yazılı talimatlarla müdahale edilmesi	3	7,9
	Olumsuzluklara üst yöneticilerce uygun görülen müdahaleler yapılması	2	5,3
	Uygulama planlarında ya da içerikte revizyona gidilerek müdahale edilmesi	1	2,6
	Toplam	15	39,4
Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmemektedir.	-	12	31,6
Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara şartlı olarak müdahale edilmesi	Olumsuzluklar medya tarafından kamuoyu gündemine getirilirse müdahale edilmesi	4	10,5
	Tespit edilen olumsuzluklar bir mevzuat değişikliği gerektiriyorsa müdahale edilmesi	3	7,9
	Olumsuzluklar ancak siyasilere yansırsa müdahale edilmesi	2	5,3
	Tespit edilen olumsuzluğun giderilmesi çok fazla bütçe gerektirmiyorsa müdahale edilmesi	1	2,6
	Ancak çözümü basit olan olumsuzluklara müdahale edilmesi	1	2,6
	Toplam	11	28,9
GENEL TOPLAM		38	100

(*) Görüş sıklığını göstermektedir.

Katılımcıların 15’inin görüşüne (%39,4) göre uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmektedir. Bunlardan beşi (%13,2) bu müdahalenin merkezi yönetimce kısmi ve geçici müdahaleler şeklinde yapıldığını, dört katılımcı (%10,5) eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara eğitim politikasının tamamen yürürlükten kaldırılarak müdahale edildiğini, üçü (%7,9) uygulanan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara taşraya gönderilen yazılı talimatlarla müdahale edildiğini, 2’si (%5,3) ise bu olumsuzluklara üst yöneticilerce uygun görülen müdahalelerin yapıldığını, biri ise (%2,6) uygulanan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara uygulama planlarında veya içerikte revizyona gidilerek müdahale edildiğini söylemiştir.

12 katılımcı ise Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara (%31,6) herhangi bir müdahalenin yapılmadığını belirtmiştir. Bu olumsuzluklara herhangi bir müdahalenin yapılmadığını belirten katılımcıların sayısı ile eğitim politikalarının izlenmediğini belirtenlerin sayısının birbirine oldukça yakındır. Eğitim politikalarının uygulanmasında ortaya çıkan olumsuzluklara herhangi bir müdahale edilmediği görüşünde olanlar aslında uygulamaya konulan politikaların izlenmediğini belirtmektedirler. Politikaların izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmemesi hem politikanın başarısızlığına neden olacak hem de zaman ve para israfına yol açacaktır.

“Uygulanan eğitim politikaları kimler tarafından ve nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcılar 76 görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre verilen cevaplara göre; uygulanan eğitim politikaları değerlendirilmemektedir.” ve “Uygulanan eğitim politikaları değerlendirilmektedir.” başlıkları altında iki temaya ayrılmıştır. “Uygulanan eğitim politikaları kimler tarafından ve nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Türkiye’de Uygulanan Eğitim Politikalarını Değerlendirme

Ana Tema	Alt Temalar	f*	%
Uygulanan eğitim politikaları değerlendirilmektedir.	Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerince araştırma ve raporlarla değerlendirilmektedir.	17	25,4
	Okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerce değerlendirilmektedir.	11	16,4
	Milli Eğitim Bakanı ve üyesi olduğu hükümetçe değerlendirilmektedir.	6	9,0
	Sivil toplum kuruluşlarınca hazırlanan raporlarla değerlendirilmektedir.	5	7,5
	Üniversiteler ve akademisyenlerce yapılan araştırmalarla değerlendirilmektedir.	5	7,5
	Medya tarafından değerlendirilmesi	4	6,0
	Eğitim sendikalarınca değerlendirilmektedir.	3	4,5
	Siyasi partilerce değerlendirilmektedir.	3	4,5
	İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından değerlendirilmektedir.	2	3,0
	Meslek ve düşünce kuruluşlarınca değerlendirilmektedir.	2	3,0
	Toplam	52	77,6
Uygulanan eğitim politikaları değerlendirilmemektedir.	-	15	22,4
GENEL TOPLAM		67	100

(*) Görüş sıklığını göstermektedir.

Tabloda görüleceği gibi, 52 katılımcı (%77,6) Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları değerlendirildiği görüşündedir. Bunlardan on yedi katılımcı görüşüne (%25,4) göre uygulanan eğitim politikaları Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerince araştırma ve raporlarla, on bir katılımcıya göre (%16,4) Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerce, altı katılımcıya göre (%9,0) göre Millî Eğitim Bakanı ve üyesi olduğu hükümetçe, beşine (%7,5) göre sivil toplum kuruluşlarınca hazırlanan raporlarla, yine beş katılımcıya (%7,5) göre üniversiteler ve akademisyenlerce yapılan araştırmalarla, 4’üne (%6,0) göre medya tarafından, üç katılımcıya göre (%4,5) göre eğitim sendikalarınınca, yine üç katılımcıya (%4,5) göre siyasi partilerce, iki katılımcıya (%3,0) göre il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince, 2 katılımcıya (%3,0) göre ise meslek ve düşünce kuruluşlarınca değerlendirilmektedir.

On beş (%22,4) katılımcı ise “Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının değerlendirilmediğini” söylemiştir. Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmediğini belirten katılımcı sayısı (13 kişi) ile değerlendirilmediğini söyleyen katılımcı sayısının (15 kişi) birbirine oldukça yakın olması anlamlıdır. Bu durumda Türkiye’de eğitim politikalarının izlenmediğini söyleyenlerin aynı zamanda bu politikaların değerlendirilmediğini de belirtmişlerdir. Değerlendirme, politika sürecinin en önemli aşamalarındandır. Uygulamaya konulan bir politikada her zaman beklenen sonuçlara ulaşamayabilir. Hedeflerde sapmalar olabilir. Değerlendirme aşamasında; istenen hedeflere ne derece ulaşıldığı, sapmaların neler olduğu, politikanın ne derece etkili uygulandığı gibi sorulara cevap aranmaktadır. Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının değerlendirilmediğini söyleyen katılımcı sayısının yüksek oluşu oldukça düşündürücüdür. Buna göre eğitim politikalarının hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığı, ne gibi sapmaların olduğu, kaynakların yerinde kullanılıp kullanılmadığı belirsizdir. Bunun da ülke kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmadığı anlamına geldiği söylenebilir. “Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda ne gibi değişiklikler yapılmaktadır?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.
Değerlendirme Sonuçlarına Göre Politikalarda Yapılan Değişiklikler

Tema	f*	%
Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda gerekli görülen değişiklikler yapılmaktadır.	10	26,3
Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda herhangi bir değişiklik yapılmamaktadır.	9	23,6
Politikalarda değerlendirme sonuçlarına göre değil hükümetin veya Bakanın değişmesi sonucunda değişiklik yapılmaktadır.	7	18,4
Değerlendirme sonuçlarına göre politikayı revize etmek yerine politikadan tamamen vazgeçilmektedir.	4	10,5
Değerlendirme sonuçlarına göre değil medyanın sorunları gündeme getirmesi sonucunda gerekli değişiklikler yapılmaktadır.	2	5,2
Değerlendirme sonuçlarına göre mevzuat değişikliği yapılmaktadır.	2	5,2
Değerlendirme sonucunda sayısal hedeflere ulaşılmadığında değişiklik yapılmaktadır.	2	5,2
Değerlendirmelerin mantıki ve tarafsızlık gücüne bağlı olarak değerlendirme sonucunda değişiklik yapılmaktadır.	1	2,6
Değerlendirme sonucuna göre değil kamuoyundan gelen eleştiriler doğrultusunda politikada gerekli güncellemeler yapılmaktadır.	1	2,6
GENEL TOPLAM	38	100

(*) Görüş sıklığını göstermektedir.

Tabloda görüleceği gibi, “Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda ne gibi değişiklikler yapılmaktadır?” sorusuna ilişkin katılımcılar 38 görüş bildirmişlerdir. Bunlardan 10’u (%26,3) “değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda değişikliklerin yapıldığını”, dokuzu

(%23,6) “politikalarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını”, yedisi (%18,4) “politikalarda yapılan değişikliklerin değerlendirme sonuçlarına göre değil hükümetin veya Bakanın değişmesi sonucunda yapıldığını”, 4’ü (%10,5) “değerlendirme sonuçlarına göre politikayı revize etmek yerine politikadan tamamen vazgeçildiğini”, 2’si (%5,2) “değerlendirme sonuçlarına göre değil, medyanın sorunları gündeme getirmesi sonucunda gerekli değişikliklerin yapıldığını”, 2’si (%5,2) “politikalarda değişiklik yerine mevzuat değişikliğine gidildiğini”, 2’si (%5,2) “sayısal hedeflere ulaşılmadığında değişiklik yapıldığını”, biri (%2,6) “değişikliklerin yapılmasının değerlendirmelerin mantıki ve tarafsızlık gücüne bağlı olduğunu” ve biri de (%2,6) “uygulamaya konulan politikayla ilgili değerlendirme sonucuna göre değil kamuoyundan gelen eleştiriler doğrultusunda gerekli güncellemelerin yapıldığını” belirtmiştir.

Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda gerekli görülen değişikliklerin yapıldığını belirten katılımcı sayısı (10 kişi) ile değerlendirme sonuçlarına göre herhangi bir değişikliğin yapılmadığını belirten katılımcıların sayısının (9 kişi) birbirine oldukça yakın olması dikkate değerdir. Bu oran, katılımcıların Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının değerlendirmesi sonucuna göre politikalarda değişiklik yapıp yapılmadığı konusunda net bir fikre sahip olmadıklarını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde en etkili olan unsur siyaset, en az etkisi olan unsur ise üniversitelerdir.

Türkiye’de eğitim ve siyaset daima iç içe olmuştur. 1923’ten itibaren eğitim, devlet ideolojisinin ve siyasetinin başat kurumu olarak konumlandırılmıştır ve siyaset daima eğitimle ilgilenmiştir. Türkiye siyasi tarihine bakıldığında etkili olan siyasi düşünce, eğitimi yönlendirmiş ve siyasi partiler toplumu kendi ideolojileri doğrultusunda şekillendirmeye çalışmışlardır. Eğitim politikalarının sıklıkla değişmesinin nedeni de bu olmaktadır (İlkaya, 2016). Yapılan bir araştırma da Türkiye’deki eğitim politikası oluşturma sürecinin politik, tepeden inme, hükümet merkezli olduğunu göstermektedir (Aschenberger, 2012). Diğer yandan Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkisi en az olan unsurun üniversiteler olması oldukça düşündürücüdür ve eğitim politikası konusunda Türkiye’deki üniversitelerin işlevi hakkında da bilgi vermektedir. Üniversitelerin görevi dünyaya geniş açıdan bakan, özgür düşünen ve düşüncelerini serbestçe ifade edebilen insan yetiştirmektir. Amaç üst düzeyde öğretim ve araştırma yaptırarak, topluma bilimsel düşünme yeteneği ve becerisine sahip bireyler hazırlamaktır (Baran ve Kahraman 2004). Bir başka deyişle, üniversite; özgür düşünceyle doğrunun arandığı, soru sormanın, tartışma yapmanın öğretildiği, aklın dogmaya üstünlüğünün kanıtlandığı ve topluma bu doğrultuda katkıda bulunacak sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmenin hedeflendiği bir yapıdır (Gökçe, 1990). Bunun yanında üniversiteler fikirlerin üretildiği ve özgürce tartışıldığı eğitim kurumlarıdır. Üniversiteler aynı zamanda bilimsel araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin yapıldığı yerlerdir. Türkiye’de eğitim problemlerinin objektif olarak belirlenmesinde ve gündeme gelmesinde üniversitelere önemli görevler düşmektedir. Eğitim problemleri kişilere veya toplumun değişik kesimlerine göre farklı öneme sahip olabilir. Bu nedenle problemlerin bilimsel araştırmalarla tespit edilmesi oldukça önemlidir. Bu görev de üniversitelere düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda üniversitelerden daha fazla yararlanmalı ve politikalarını bilimsel araştırmalarla belirlenen problemlere göre geliştirmelidir. Ancak araştırma sonucuna eğitim problemlerinin belirlenip kamuoyu gündemine gelmesinde üniversitelerin etkisi yok denecek kadar azdır. Bu durum, Türkiye’de eğitim problemlerinin belirlenmesinde ve kamuoyu gündemine gelmesinde bilimsellikten uzak bir yaklaşım izlendiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların çoğunluğuna göre belirlenen eğitim politikalarının uygulanmasına yönelik kararların alınabilmesi için eğitim politikasıyla ilgi çeşitli kişi, kurum ve kuruluşlardan görüşler alınmaktadır. Bunlar sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, bakanlığın ilgili diğer

birimleri, okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve veliler, eğitim sendikaları, özel sektör temsilcileri, siyasi erk ve düşünce kuruluşlarıdır. Eğitim politikalarının uygulanmasından birinci derecede sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, katılımcıların da belirttiği üzere politikanın muhatabı paydaşlardan görüş alarak kararlarına zemin oluşturmaktadır. Burada dikkat çeken önemli husus en fazla STK'lardan görüş alındığının belirtilmesidir. STK'lar son dönemde eğitim politikaları ile insan yetiştirme düzeni konusunda gittikçe etkileri artan, katkıları ve belirleyicilikleri oranında da önem arz etmeye başlayan kurumlar arasında önemli yere sahiptir. STK'ların kamu politikalarındaki rolüne ilişkin olarak Bovard (2003) "politikalar belirlenirken ve uygulanırken, eğitimciler bu uygulamaların dışında kalamayacağı için ülkedeki eğitim politika ve uygulamaların da onların irade, istek ve beklentilerini dikkate almak gerektiğini" söylemektedir (Akt. Asri, 2015, s. 90). Ancak yapılan bir araştırma, Türkiye'de eğitim alanındaki sivil toplum örgütlerinin oldukça güçsüz ve yetersiz olduğunu göstermektedir. Bunun en önemli nedeni devletin sivil toplum örgütlerine yeterli hareket alanı bırakmaması olarak gösterilmektedir (Aschenberger, 2012).

Eğitim politikalarının uygulanmasından önce siyasi desteğin sağlanması da son derece önemlidir. Siyaset tarafından desteklenmeyen politikaların başarılı olması mümkün görülmemektedir. Kaptı'ya (2011) göre "herhangi bir politikayla ilgili siyasi desteğin yüksek olması halk desteğini de etkilemektedir. Gerek siyasi çevreden gerekse halk tarafından çekince bulunan ve uygulanmanın istenmediği durumlarda uygulamada verim düşmektedir. Her iki desteğin var olması ise uygulama sürecini olumlu yönde etkilemektedir" (s. 34).

Araştırma sonucunda dikkat çeken bir başka nokta, çok az sayıda katılımcının eğitim politikalarının uygulanmasından önce pilot uygulamaların yapıldığını ifade etmesidir. Oysa bir politikanın uygulanmasından önce politikanın aksayan yönlerini görme açısından pilot uygulamanın yapılması çok önemlidir. Pilot uygulamalar, politikanın süreci hakkında politika yapıcılara bir fikir vermekte ve politikanın genel uygulamasından önce aksayan yönlerinin görülmesini sağlamaktadır. Bu da zaman ve para israfını önleme açısından önem arz etmektedir. Araştırma sonucuna göre, Türkiye'de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluk almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ana teması altında bu sorumluluğu merkez teşkilatı ve bürokrasisi, il, ilçe ve okul yöneticileri ve öğretmenler paylaşmaktadır.

Türk eğitim sistemi merkezi bir yapıya sahiptir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde siyasi aktörler, hükümet, STK'lar, medya vb. aktörler etkili olsa da uygulama aşamasında sorumluluk Milli Eğitim Bakanlığına aittir. Çünkü politikaya son şeklini veren, uygulama ile ilgili yasal mevzuatı hazırlayan ve politikanın takibini yapan Milli Eğitim Bakanlığıdır. Bu aşamada milli eğitim bürokrasisi önemli bir rol oynamaktadır. Politika tasarımlarının yapılması, gerekli durumlarda yasal mevzuatının alt yapısının oluşturulması, uygulama ile ilgili yol haritasının düzenlenmesi vb. çalışmalar merkez teşkilatı bürokrasisince gerçekleştirilmektedir.

Araştırma sonucuna göre Türkiye'de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için pilot uygulamalar, fiziki koşullar, hizmet içi eğitim, politikayı tanıtım çalışmaları, gerekli bütçenin ayrılması, öğretmen ihtiyacının karşılanması, ilgili birimlerin görüşlerinin alınması, gerekli mevzuat çalışmalarının yapılması ve uygulayıcılara yazılı talimatlar gönderilmesi gibi koşullar yerine getirilmektedir. Diğer taraftan Türkiye'de eğitim politikalarının herhangi bir hazırlık yapılmadan uygulandığını belirten katılımcı sayısı ise azımsanmayacak düzeydedir.

Eğitim politikası sürecinin en önemli basamağı uygulama aşamasıdır. Bir eğitim politikası ne kadar mükemmel formüle edilirse edilsin uygulama aşamasındaki aksaklıklar onun başarısını olumsuz etkileyecektir. Başka bir deyişle eğitim politikasının başarısı uygulama başarısına bağlıdır. Fitz ve diğerleri (1994) politika uygulama sürecini "politika hedeflerinin eyleme dönüştürülmesi safhası" (Akt. Kaptı, 2011, s. 33) olarak tanımlamaktadır. Aypay'a (2015) göre "uygulamanın başarıya ulaşması için uygulama öncesi (ex-ante) ve uygulama sonrası (ex-post) analiz önem arz etmektedir. Uygulama öncesi analiz önerilen çözüme yönelik olarak hangi sorunların ortaya çıkabileceği ve bu sorunların nasıl ortadan kaldırılacağına yönelik analizdir. Bu tür bir analiz, politika analiz süreçlerinin her aşamasının incelenmesi ve geçmişte kullanılan çözümler dışında başka seçeneklerin olup olmadığının incelenmesini de

gerektirir” (s. 263). 6 katılımcının belirttiği üzere Türkiye’de bazı politikaların uygulama öncesi pilot uygulamaları yapılmaktadır. Eğitim politikalarının uygulanmasından önceki pilot uygulamalar uygulama öncesi analizler için iyi bir fırsat sunar. Ancak Türkiye’de bugüne kadar yapılan uygulamalara bakıldığında pilot uygulamalarda ortaya çıkan aksaklıkların düzeltilmesi yerine, bu aksaklıklar göz ardı edilerek uygulamaları başarılı gösterme çabalarının ağırlık kazandığı görülecektir.

Aypay (2015) uygulama sonrası (ex-post) analizlerin uygulamanın tamamlanmasından sonra daha önce verilen kararların izlenmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili olduğunu söylemektedir. Bir politikanın uygulanmasından sonra politikayla ilgili öğretmen, veli ve okul yöneticilerinden dönüt alınması bu analize örnek olarak gösterilebilir. Türkiye’de genellikle sayısal veriler alınmakta ve sayısal olarak beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilmektedir. Ancak değiştirilen bir öğretim programının başarısının ölçülmesi veya öğretmen politikalarının değerlendirilmesi gibi nitel analizlerin sistemli olarak yapıldığını söylemek güçtür.

Araştırmaya göre Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikaları merkez teşkilatınca izlenmektedir. Bu izleme ise;

- İzleme ve değerlendirme birimlerince,
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığınca,
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uzmanlarınca ve
- Strateji Geliştirme Başkanlığı uzmanlarınca

yapılmaktadır.

Katılımcıların azımsanmayacak bir oranı da (13 kişi) Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesi sağlıklı bir şekilde yapılmadığını belirtmiştir. Siyasi istikrarsızlıklar nedeniyle bakanların ve buna bağlı olarak bürokratların sürekli olarak değiştirilmesi, Türkiye’de uygulanan eğitim politikalarının da sağlıklı bir şekilde izlenmesini engellemektedir. Daha doğrusu sürekli değiştirilen bakan ve bürokratlarla birlikte eğitim politikaları da değişmektedir. Bu da uygulamadaki eğitim politikalarının izlenip değerlendirilmesi ve buna göre değişikliklerin yapılması yerine politikaların tümden kaldırılmasını ve yeni politikaların belirlenip uygulanmasını beraberinde getirmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarıyla ilgili olarak ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmediğini söyleyenlerle müdahale edildiğini ve şartlı olarak müdahale edildiğini söyleyenlerin sayıları birbirine yakındır. Bu sonuçlara bakıldığında Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale etme konusunda katılımcıların net bir görüşe sahip olmadıklarını söylemek mümkündür.

Gerek zaman gerekse para israfını önlemek açısından uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesi ve izleme sonucunda ortaya çıkan olumsuzluklara gerekli müdahalelerin yapılması önemlidir. Bu, bazen politikanın hedeflerinin anlaşılması ile ilgili yazılı talimatlarla olabilmekte, bazen de politikalarda kısmi müdahalelerin yapılmasını zorunlu kılabilmektedir. Zamanında müdahale edilmeyen olumsuzluklar sonraki zamanlarda telafisi mümkün olmayan daha büyük olumsuzlukları doğurabilir.

Araştırma sonucuna göre büyük oranda Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları değerlendirilmektedir. Eğitim politikalarının değerlendirilmesi; Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinin yaptığı araştırmalarla ve bu konuda düzenlenen raporlarla; okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerce; Milli Eğitim Bakanı ve üyesi olduğu hükümetçe; sivil toplum kuruluşlarınca hazırlanan raporlarla; üniversiteler ve akademisyenlerce yapılan araştırmalarla; medya tarafından; eğitim sendikalarınca; siyasi partilerce; il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından; meslek ve düşünce kuruluşlarınca yapılmaktadır.

Çevik ve Demirci’ye (2012) göre değerlendirme, “uygulanan bir eğitim politikasının etkinliğinin belirlenmesi ve hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının saptanması” (s. 63) şeklinde tanımlanabilir. Değerlendirme aşaması politika sürecinin en önemli aşamasıdır denilebilir Başka bir deyişle değerlendirme eğitim politikasının sonucu hakkında bilgi edinmektir. Burada iki

değerlendirme türünden söz edilebilir: Birincisi süreç değerlendirmesi, ikincisi ise sonuç değerlendirilmesidir. Süreç değerlendirmesi eğitim politikasının formüle aşamasındaki belirlenen hedefleri doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğinin tespit edilmesi, bir bakıma izlenmesidir. Sonuç değerlendirmesi ise eğitim politikasının uygulanması sonucunda politikadan beklenen amaçların gerçekleşip gerçekleşmediği hakkında bilgi edinmektir.

Değerlendirme sonucuna göre politikalarda değişiklik yapıldığını söyleyenlerin oranı ile değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda herhangi bir değişikliğin yapılmadığını söyleyenlerin sayısının birbirine oldukça yakın olması bu konuda katılımcıların net bir görüşe sahip olmadıklarını göstermektedir. Hall (2011) eğitim politikası yapmanın sadece kanun metnlerinin veya diğer mevzuatın yazılması ve uygulanmasından ibaret olmadığını, politika sürecinin asıl bu aşamadan sonra istenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, uygulama sonuçlarının neler olduğu ve başka bir değişime ihtiyaç olup olmadığı gibi sorulara da cevap aradığını söylemiştir (Akt. Çevik ve Demirci, 2012, s. 18). Uygulanan politikalar değerlendirmeye göre ya devam ettirilir, ya gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılır ya da sonlandırılır. Ancak Türkiye'deki eğitim uygulamalarına bakıldığında, politikalardaki değişikliklerin veya politika sonlandırmasının değerlendirme sonuçlarına göre değil Bakanların veya bürokratların değişmesi sonucunda ve siyasi etkilere göre yapıldığı görülmektedir.

Öneriler

Günümüzde gelişmiş ülkeler sadece bilim ve teknolojiyi kullanan değil, aynı zamanda üreten ülkelerdir. Bu nedenle ülke olarak artık bilimsel ve teknolojik değişmelere sadece ayak uydurmakla kalmayıp toplum olarak üretilen bilgilere başka ülkelerin ayak uydurmasına neden olacak değişim ve gelişmeleri hedeflemek gerekmektedir. Bunun için öncelikle ulusal bir eğitim politikasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ulusal bir eğitim politikasını belirlemek ise bir eğitim felsefesi temeline dayanır. Eğitim felsefesi için siyasal sistemler bir araçtır. Ancak siyasal sistem eğitim felsefesine yön verecek olursa eğitim politikalarını belirlemek güçleşecek ve sürekli değiştirilebilir hale getirecektir. Bununla birlikte eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanmasında en önemli argüman bilimsel bilgidir. Belirlenen eğitim politikaları güncel ve geliştirilebilir bir bilim anlayışı ile desteklenmediği sürece, soyut ve ütöpik bir taslak olmaktan öteye gidemezler. Siyasal sistemler eğitim yoluyla belirli bir ideolojiye uygun bireyler yetiştirmek yerine; her türlü düşünceye saygıyla ve eleştirel bakabilen, vizyon sahibi, demokratik ve hoşgörülü bireyler yetiştirecek eğitim politikaları belirlemelidir.

Bu bağlamda;

1. Siyasal ve sosyal sistemler ile bu sistemdeki dinamiklerin işbirliğiyle ve eğitim politikalarının belirlenmesinde ön koşulun eğitim sisteminin genel amaçları kapsamında öncelikle ulusal bir eğitim politikası belirlenmelidir.
2. Eğitim politikalarının belirlenmesinde çoğulcu bir demokratik anlayışla, toplumda yaşayan farklı düşünceleri dikkate alarak meslek odaları, sivil toplum örgütleri, düşünce kuruluşları ve eğitim sendikalarının görüşleri dikkate alınmalıdır.
3. Üniversiteler bir ülkenin bilim üreten örgütleridir. Her bir eğitim alt sistemi ve genel anlamda eğitim sistemine yönelik alınacak kararlar, belirlenecek politikalar ve bu politikaların izlenmesi ve sürdürülmesinde üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığının en önemli destekçisi olmalıdır. Bu nedenle politika analizlerinde, politika belirleme ve değerlendirme süreçlerinde, eğitim alanında öncü eğitim fakülteleri ile işbirliği yapılmalıdır.
4. Uygulamaya konulan eğitim politikaları başlangıcından sonuçlanıncaya kadar bilimsel yöntemlerle izlenmeli ve uygulama aşamasında ortaya çıkan olumsuzluklara gerekli müdahaleler anında yapılmalıdır.
5. Eğitim politikalarının belirlenebilmesi ve analizinde karar vericilere önemli dönütler verecek bir unsur ise eğitim verileridir. Eğitim politikalarının değerlendirilmesinde kullanılacak eğitim verilerinin Milli Eğitim Bakanlığınca üniversitelerle paylaşılması, eğitim akademisyenlerinin politika analizi ve değerlendirmelerine önemli katkı sağlayacaktır.

6. Eğitim politikalarının belirlenmesi ve değerlendirilmesinde, bu politikalardan en çok etkilenen ve bu politikaların uygulama sorumlusu olan öğretmen ve okul yöneticilerinin karar verme sürecine katılmaları, politikaların uygulanabilirliğini artıracaktır.

Kaynaklar

- Adem, M. (1995). *Demokratik, laik, çağdaş eğitim politikası*. Ankara: Şafak.
- Aschenberger, F. K. (2012). *Dynamics of policy formation in Turkey and the U.S.A comparative case study of two reform initiatives* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asri, S. (2015). Türkiye’de eğitim politikalarının aktörleri. A. Gümüş (Yay. haz.). *Türkiye’de eğitim politikaları*, içinde (ss. 77-109). Ankara: Nobel.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı) Ankara: Pegem A.
- Baran, T. ve Kahraman, S. (2004). Mühendislik eğitiminde probleme dayalı öğrenme modelleri. *Mühendislik Dekanları Konseyi, I. Ulusal Mühendislik Kongresi*, içinde (ss. 31-40). İzmir.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education an indroduction to theory and methots*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bovard, A. (2003). Politikaları etkileme süreçlerinde sivil toplum kuruluşlarının rolü. *Bilgi Üniversitesi, Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi. STK Yönetimi Konferans Yazıları*, 2. Erişim adresi: stk.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/01/31/bovard_stk_2.Pdf
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Onüçüncü Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Çevik, H. H. ve Demirci, S. (2012). *Kamu politikası: Kavramlar, aktörler, süreç, modeller, analiz, karar verme* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Çevik, H. H. (2013). Gelişmiş ülkelerde ve Türkiye’de kamu politikası başarısızlığı. M. Yıldız ve M. Z. Sobacı (Yay. haz.) *Kamu Politikası Kuram ve Uygulama*. (ss. 266-286). Ankara: Adres.
- Gökçe, B. (1990). Türkiye koşullarında yeni bir üniversite nasıl kurulmalı? *Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği. Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler*, içinde (ss. 91-108). İstanbul: Cem.
- Gür, B. (2011). Eğitim politikalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Türkiye’nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu Bildiriler*, içinde (s.223-231). Eğitim-Bir Sen, Ankara.
- Hansen, W. (2008). *80. Yıl Uluslararası eğitim formu: Eğitim hakkı ve gelecek perspektifleri*. G. Özdemir (Yay. haz.). TED, Ankara.
- Hoşgörür, V. (2005). Ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-11.
- İlkaya, M. A. (2016). *Eğitim ve siyaset*. Erişim adresi: www.hurfikirler.com/egitim-ve-siyaset/
- Kaptı, A. (2011). Kamu politika sürecinde klasik yaklaşım modeli. A. Kaptı (Yay. haz.). *Kamu Politika Süreci, Teorik Perspektifler* içinde (ss. 23-45). Ankara: Seçkin.
- Kavak, Y. (2010). *2050’ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. Ankara: TÜSİAD.
- Kaya, Y. K. (1995). Kalkınmada eğitimin rolü. *ABC Dergisi*, 102, 26-28.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research (3rd ed.)*. London: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem A.
- Sarı, S. (2015). Türkiye’de eğitim politikalarının aktörleri. A. Gümüş (Yay. haz.). *Türkiye’de eğitim politikaları* içinde (ss. 77-109). Ankara: Nobel.

- Sezgin, İ. (2001). *2000 yılında Türk milli eğitimi ve yönetimi ulusal sempozyumu* (Açılış konuşması). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim, Araştırma, Geliştirme Vakfı.
- Wigley, S. ve Akkoyunlu, A. (2013). Türkiye’de eğitim politikalarının gelişimi ve sonuçları. M. Yıldız ve M. Z. Sobacı (Yay. haz.). *Kamu politikası, kuram ve uygulama* (1. Baskı). Ankara: Adres.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Introduction

There is a direct relationship between education level of countries and development level. For this reason, countries care more to education in order to train the manpower they need and improve their competitiveness with other countries. Because the development of a country depends on having qualified manpower. Hoşgörür (2005) draws attention to the importance of education on this issue and emphasizes that education is an important tool that prepares trained manpower. Both developed and developing countries see education as an important factor in the development of the country. Because training qualified people depends on education.

Gur (2011) says that the national education system so far in Turkey was considered as a holistic system, so changes made within the system was put into effect without analyzing enough impact on other elements of the system. In fact, there is no consensus on education policy which is in Turkey. The frequent changes of the ministers of education in recent years are an indication of this. The change is not only the ministers but also the education policies with the ministers. Therefore, the desired goals cannot be achieved in the education system. When the practices in the Turkish Education System are examined from the past to the present, it can be said that there are some problems related to the quality of educational policies.

Method

This study is based on the experience of Ministry of National Education employees. Assuming that the most appropriate answers to the research questions can be obtained by a qualitative study, a preference has been made in this direction. This study was designed as a phenomenological study because the national education policy in Turkey developed by has been subjected to the present evaluation of the executives and specialists. The focus of this research is interrogating the participants' experiences in the development of educational policies.

Participants

In this study, purposive sampling method for qualitative research was used. The purposive sample is based on the assumption that the researcher is encouraged to choose a sample in which he wants to discover, understand, insight and learn most things (Merriam, 1990, p. 47). In order to reach maximum diversity sampling for the study, 38 people among branch managers, department head, assistant general managers, ministry consultants and general managers working in the ministry of National Education have been selected. 35 of them are male and 3 are female.

Data collection

The data were collected through a semi-structured interview form. An appointment was made in advance of the interviews and the participants were informed about the purpose of the study, the interview process and the confidentiality of the interview. During the interview process, the participants were asked questions and detailed answers were received. The interviews were recorded and the data were then analyzed. In order to keep the confidentiality of the participants' credentials, they are coded. Accordingly, women [K], men [E] are shown with the abbreviation and numbers have been given for each participant.

Data analysis

The interview records obtained in this research were deciphered by the researcher and converted into text in computer environment. Data was evaluated using descriptive analysis. For this purpose, firstly the generated text was read several times and coded by following interview questions. After the coding, participants' opinions were divided into main and sub themes. Frequency and percentages of main and sub-themes are interpreted.

Conclusion, Discussion and Suggestions

In determining the Turkish education policies and to bring them to the public agenda, the most influential element is politics, and the least influential element is universities. In Turkey education and politics has been always intertwined. The fact that universities in Turkey have little impact on determination of educational policies and bringing them to the public agenda shows us the function of the universities in Turkey.

According to the majority of the participants, opinions are taken from various individuals, institutions and organizations interested in educational policy in order to make decisions about the implementation of the determined educational policies. These are non-governmental organizations, universities, other relevant departments of the ministry, school principals, teachers, students and parents, education unions, private sector representatives, political institutions and think tanks. It is the Ministry of National Education which is primarily responsible for the implementation of educational policies. As the participants stated, the Ministry of National Education makes its decisions by taking opinions from stakeholders.

Another striking point of the study is that very few participants expressed that pilot practices were carried out prior to the implementation of the education policies. In fact, it is very important that a pilot implementation carried must be out in order to see the deficiencies of the policy before the implementation of a policy. According to the survey, the Ministry of Education takes responsibility for the implementation of the education policy in Turkey. For to implementation of the education policy in Turkey some conditions have been met such as; physical conditions, in-service training, policy promotion work, the separation of the necessary budget, meeting the teachers’ needs, taking the opinions of relevant units, making the necessary legislative work and sending the practitioners written instructions. On the other hand the number of respondents who said they applied without any preparation of educational policy in Turkey is not low. The most important phase of the educational policy process is practice. Fitz et al. (1994) defines the policy implementation process as the phase of transforming policy objectives into action (Kaptı, 2011, p. 33). According to 6 participants, pilot implementation of some policies in Turkey have been made. Pilot studies provide a good opportunity to analyze educational policies. However, with regard to the practices made so far in Turkey, instead of correcting the resulting deficiencies, these failures have been ignored and their applications have been shown as successful. According to research, education policies implemented in Turkey are monitored by the Central Organization.

According to the substantial number of participants (13), educational policies implemented in Turkey haven’t been monitored. Permanent change of ministers and bureaucrats, hinders the accurate monitoring of the implementation of education policies in Turkey. It is possible to say that the participants did not have a clear view on interfering with the negativities that emerged in the monitoring of the implemented training policies. According to the research results educational policies implemented in Turkey are evaluated largely. Evaluation can be defined as determining the effectiveness of an education policy and determining whether the objectives have been achieved or not. Evaluation is to learn about the outcome of education policy. According to the results of the evaluation, the number of people who said that the policies were changed and the number of those who said that no changes were made in the policies were close to each other. Participants do not have a clear view on this issue. Making education policy is not merely the writing and application of law texts or other legislation. After this stage, the policy process seeks answers to questions such as whether the

desired goals are achieved, what the implementation results are and what other changes are needed (Hall, 2011, cited in Çevik & Demirci, 2012, p. 18). According to the result of the evaluation, the policies applied have been continued, or necessary corrections are made or terminated. However, it's possible to say that the policy changes in Turkey depend on the change of ministers or bureaucrats or the political influences; they don't depend on the evaluation results.

Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Tıp Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

A Scale Development Study, Attitude Scale Towards Medical Education: A Study On Reliability and Validity

Hüseyin SELVİ*, İbrahim BAŞHAN**

Öz: Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin tıp eğitimine ilişkin tutumlarının güvenilir ve geçerli bir şekilde ortaya konabilmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Temel araştırma niteliğinde olan bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olup, 41 maddelik ölçek deneme formu kullanılarak toplam 552 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Elde edilen verilerin analizinde; güvenirlik için Cronbach alfa katsayısı, yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizi, geçerliğe ek kanıt sağlamak için ise alt ve üst gruplar arasında t testi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için ise Bartlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. 41 madde için hesaplanan madde-toplam puan arası ilişkilerin 0,297 ile 0,719 arasında değiştiği görülmüştür. Gerçekleştirilen AFA sonucunda birden fazla bileşene yük veren, herhangi bir bileşen altında yer almayan ve ortak varyans (communality) değerleri 0,32 altında yer alan toplam 13 madde ölçekten çıkarılmıştır. AFA sonucunda ve promax döndürme işlemi yapıldıktan sonra özdeğeri 1,00'den büyük 6 bileşen bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans oranı %62.237'dir. Doğrulamalı faktör analizinde hesaplanan uyum indeksleri ise; RMSEA= 0,067; CFI= 0.97; GFI= 0.84; AGFI= 0.80; RMR= 0.069 şeklinde elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, model uyumunun sağlandığını göstermektedir. Ölçeğin bütününe yönelik hesaplanan alfa güvenirliği ise 0.933 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak alt bileşenlere ilişkin elde edilen alfa güvenirlik değerleri sırasıyla 0,85; 0,76; 0,81; 0,82; 0,80 ve 0,72 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulardan ölçeğin hekim adaylarının tıp eğitimine yönelik tutumlarını güvenilir ve geçerli bir şekilde ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tutum ölçeği, tıp eğitimine yönelik tutum, güvenirlik, geçerlik

Abstract: In this study, it was aimed to develop a measurement tool in order to reveal the attitudes of medical students towards medical education in a reliable and valid manner. This scale development study is a basic research which is based on data obtained from 552 students using a 41-item scale trial form. In the analysis of the data obtained; Cronbach alpha coefficient was used for reliability, Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis for construct validity and t-test for lower-upper groups was used to provide additional evidence for validity. Bartlett test and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test results were taken into account for the suitability of the data for factor analysis. The item-total score correlations calculated on 41 items ranged between 0.297 and 0.719. As a result of the EFA, 13 items were excluded in the scale, which were loading to more than one component, not under any component, and the communality values below 0.32. After EFA and promax rotation 6 components were found which's eigenvalue was more than 1.00. The total variance rate explained is 62.237%. Adaptation indexes calculated by confirmatory factor analysis were RMSEA = 0.067; CFI = 0.97; GF1 = 0.84; AGFI = 0.80; RMR = 0.069. These values show that the model compatibility was achieved. The alpha reliability of the whole scale was calculated as 0.933. In addition, the alpha reliability values obtained for the subcomponents were calculated respectively as 0.85; 0.76; 0.81; 0.82; 0.80 and 0.72. It was thought that the results of the scale could be used to reveal the attitudes of medical candidates towards medical education in a reliable and valid way.

Keywords: Attitude scale, attitude towards medical education, reliability, validity

* Dr. Öğretim Üyesi, Sorumlu Yazar, Mersin Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0002-3513-0003, e-posta: hsyn_selvi@yahoo.com.tr

** Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0002-0034-2727, e-posta: ibashan@yahoo.com

Giriş

Tutumlar yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan ve birey davranışlarına yön veren önemli psikolojik değişkenlerden biridir. Allport (1935) tutum kavramını, bireylerin yaşantı ve deneyimleri sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu olarak açıklamaktadır. Diğer ifadeyle tutumlar; insan, kurum, özel obje ya da durumlara karşı pozitif ya da negatif yönde tepki verme eğilimi olup, insan davranışlarının başlangıç noktalarından biri olarak kabul edilmekte ve insan davranışlarının belirleyicileri arasında yer almaktadır (Aiken, 2000; Arkonaç, 2011). Tutumlar günümüzde bireylerin davranışlarını ve sosyal algılarını belirleyen en önemli psikolojik özelliklerden biridir (Alıcı, 2013).

Tutumlar öğrenilebilir bir nitelik sergilemektedir. Üniversiteler gibi meslek eğitimi veren çeşitli kurumlarda dâğıtırılan çeşitli yaşantılar sonucu gerek kurumun kendisine gerekse burada verilen eğitime, derslere, eğitmenlere vb. yönelik olumlu ya da olumsuz kutupta gelişebilmektedir. Bu da verilen eğitimin niteliğini ve bireylerin akademik başarılarını etkileyebilmektedir. Yoğun ve kapsamlı eğitimlerde bireylerin akademik başarıları üzerinde bu tutumların etkisi daha da belirginleşmektedir. Tıp eğitimi de bu yoğun ve kapsamlı eğitimlere örnek olarak verilebilir. Bilindiği üzere hekimlik, geçmişten günümüze hemen her toplum için saygın bir meslek olarak kabul edilmekte ve bu da hekimlik mesleğine olan ilgiyi sürekli arttırmaktadır. Ancak tıp eğitimi, doğrudan insan sağlığı ve hayatına yönelik bilgi ve becerilerin kazanılmasını içerdiğinden hekim adaylarının bu eğitimi başarıyla tamamlayabilmeleri için yoğun bir özveriyle çalışmaları gerekmektedir. Bu eğitiminin yoğunluğu ve güçlüğü düşünüldüğünde ise eğitim süreci içinde hekim adaylarının fakültelerine, tıp eğitimine, hekimlik mesleğine vb. ilişkin tutumları olumsuz kutba kayabilmekte bu da davranışa dönüşerek bireylerin gerek öğrencilik hayatlarında akademik başarılarını gerekse meslek hayatlarında üretecekleri sağlık hizmetinin niteliğini etkileyebilmektedir. Hekim adaylarının meslek hayatlarının önemli bir bölümünü eğitim için tıp fakültelerinde geçirdikleri düşünüldüğünde bireylerin burada almış oldukları eğitime (tıp eğitime) yönelik geliştirdikleri tutumları, akademik başarı ve üretecekleri sağlık hizmetinin niteliği açısından önemlidir.

Yapılan araştırmalar öğrenme sürecinde bireylerin tutum geliştirmesinin ve bu tutumların değiştirilebilmesinin olanaklı olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak bireylerin almış oldukları eğitime ve bu eğitimi aldıkları kurumlara yönelik tutumlarının ise akademik yaşantıları üzerinde olumlu ya da olumsuz etki gösterebilmektedir (Gül, 2004). Alıcı (2013), eğitim aldığı kurumu sevmeyen, derslere gitmekten hoşlanmayan, nefret eden, derslerden kaçma davranışları sergileyen bir öğrencinin almakta olduğu eğitim içindeki akademik başarısı ile derslere severek katılan, derslere gitmekten zevk alan ve aldığı eğitimin önemine inanan bir öğrencinin almakta olduğu eğitim içindeki akademik başarısının aynı olmasının beklenemeyeceğini ifade etmektedir. Alıcı (2013) buna ek olarak bireylerin aldıkları eğitime, eğitim aldıkları kurumlara, derslere vb. yönelik tutumlarının saptanmasının özellikle akademik başarıyı etkileyen faktörler başta olmak üzere, öğrenciyle ilgili pek çok sorunun nedenlerinin belirlenmesine ve çözüm yollarının ortaya konmasına önemli katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu nedenle tıp eğitiminin ve hekim adaylarının mevcut sorunlarının saptanması ve giderilebilmesi, öğrencilerin akademik başarılarının ve üretilcek sağlık hizmetlerinin niteliğinin artırılabilmesi adına hekim adaylarının tıp eğitimi ve tıp eğitimi içinde yer alan öğelere ilişkin tutumlarının güvenilir ve geçerli şekilde ortaya konması önemlidir.

Yapılan alanyazın incelemesinde bu ve benzer amaçlarla geliştirilen ölçeklere rastlanmıştır. Örneğin, Batı ve Bümen (2006) hekim adaylarının hekimlik mesleğine yönelik tutumlarının ölçülmesine yönelik ‘Hekimlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği’ni geliştirmişlerdir. Ölçek, 24 maddeden oluşan ve 5 dereceli puanlanan bir ölçektir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi ölçeğinin ‘isteklilik’, ‘yardımcı olma’ ve ‘mesleğe adanmışlık’ olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur. ‘İsteklilik’ alt boyutu onbeş, ‘yardımcı olma’ alt boyutu beş ve ‘mesleğe adanmışlık’ alt boyutu ise dört maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alfa güvenirliği ‘İsteklilik’ alt boyutu için 0,95; ‘yardımcı olma’ alt boyutu için 0,84; ‘mesleğe adanmışlık’ alt boyutu için 0,82; ölçeğin geneli için ise 0,95 olarak saptanmıştır. Her

bir boyutun açıkladığı toplam varyans sırasıyla, %25,070; %12,658 ve %10,433 olarak hesaplanmıştır. Üç boyutun açıkladığı toplam varyans ise 48,161 olarak saptanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise RMSEA değeri 0,075; RMR değeri 0,05 ve CFI değeri 0,98 olarak hesaplanmıştır.

Alanyazında benzer amaçlarla Torun, Dinçer, Öztaş, Demir ve Sanisoğlu (2018) tarafından tıp fakültesi öğrencilerinin hasta güvenliği kültürüne ilişkin; Özcan, Bütün ve Gülcü (2016) tarafından mezuniyet öncesi tıbbi biyokimya eğitimine ilişkin tutumları ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçeklerde bulunmaktadır. Diğer taraftan yapılan alanyazın incelemesinde farklı örneklemeler üzerinde geliştirilen ve öğrencilerin okula yönelik tutumları ölçmeyi amaçlayan ölçeklere de rastlanmıştır. Örneğin Alıcı (2013), lise öğrencilerinin okula yönelik tutumlarını saptayabilmek amacıyla 'okula yönelik tutum ölçeği'ni geliştirmiştir. Ölçek, 20 maddeden oluşan ve 5 dereceli puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi ölçeğinin 'kişisel gelişimin engeli olarak okul', 'kişisel gelişimin destekleyicisi olarak okul' ve 'özlenen bir varlık olarak okul' olmak üzere üç alt bileşenden ve tek boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur. 'Kişisel gelişimin engeli olarak okul' bileşeni sekiz, 'kişisel gelişimin destekleyicisi olarak okul' bileşeni sekiz ve 'özlenen bir varlık olarak okul' bileşeni ise dört maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alfa güvenilirliği 'isteklilik' alt boyutu için 0,87; 'yardımcı olma' alt boyutu için 0,81 'mesleğe adanmışlık' alt boyutu için 0,78; ölçeğin geneli için ise 0,907 olarak saptanmıştır. Her bir boyutun açıkladığı toplam varyans sırasıyla, %39,589; %8,400 ve %6,152 olarak hesaplanmıştır. Üç boyutun açıkladığı toplam varyans ise 54,141 olarak saptanmıştır. Faktörlere ilişkin özdeğerler ise sırasıyla, %13,774; %2,164 ve %1,799 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 12 maddesi olumlu, 8 maddesi ise olumsuz puanlanmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise RMSEA değeri 0,056; RMR değeri 0,088 ve CFI değeri 0,98; GFI değeri 0,92 ve AGFI değeri ise 0,90 olarak hesaplanmıştır.

Yurtdışı alanyazınında ise; hekimlere ve birinci basamak sağlık hizmetlerine yönelik tutumların ölçülebilmesi amacıyla (Hulka, Cassel, Zyzanski ve Thompson, 1970); tıp fakültesi öğrencilerinin hekimlik mesleğine yönelik tutumların ölçülebilmesi amacıyla (Smits ve Verbeek, 2015); tıp fakültesi öğrencilerinin araştırma ve algılanan engellere yönelik tutumların ölçülebilmesi amacıyla (Althubaiti, Al Muqbil ve Al Buraikan, 2017) ve Tıp öğrencilerinin iletişim becerilerini öğrenmeye yönelik tutumların ölçülebilmesi amacıyla (Haveri, Sebastian ve Nath, 2016) geliştirilen ölçeklere rastlanmıştır.

Yapılan alanyazın incelemesi hekim adaylarının tıp eğitimine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla geliştirilen bir ölçek aracının bulunmadığını göstermiştir. Bu nedenle bu çalışmada hekim adaylarının tıp eğitimine ilişkin tutumlarının güvenilir ve geçerli bir şekilde ortaya konabilmesi amacıyla bir ölçek aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin alanyazında bulunan bu eksikliği gidermesi beklenmektedir. Ölçeğin uygulanmasıyla elde edilecek verilerin tıp fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen değişkenler başta olmak üzere, eğitim sürecinde karşılaşılan pek çok sorunun nedeninin saptanması, olası çözüm yollarının tartışılması ve oluşabilecek yeni sorunların önlenmesi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin tıp eğitimine ilişkin tutumlarını güvenilir ve geçerli şekilde ortaya koyan bir ölçek aracı geliştirmek amaçlandığından, çalışmanın temel araştırma niteliğinde olduğu söylenebilir. Çalışma için Mersin Üniversitesi, sosyal ve beşeri bilimler etik kurulundan 27.03.2019 tarih ve 20 sayılı kararla etik kurul onayı alınmıştır.

Örneklem/çalışma grubu

Çalışma kapsamında elde edilen veriler, Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 552 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 116'sı (%21) 1. sınıf, 98'i (%17.8) 2. sınıf, 109'u (%19.7) 3. sınıf, 115'i (%20.8) 4. sınıf, 58'i (10.5) 5. sınıf ve 56'sı (%10.1) 6. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 306'sı (%55.4) erkek, 246'sı (%44.6) ise kadındır.

Verilerin toplanması

Ölçme Aracı. Öğrencilerinin tıp eğitimine ilişkin tutumlarını ortaya koymak ve ölçeğin deneme formunda yer alacak maddeleri saptayabilmek amacıyla; alanyazın taraması yapılmış ve benzer amaçlarla geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir. Buna ek olarak tıp fakültesinde öğrenim görmekte olan dönem 1’den dönem 6’ya kadar her dönemden 10’ar öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenciden tıp eğitimine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirten bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yapılan alanyazın incelemesi, benzer amaçlarla geliştirilen ölçekler ve öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlardan elde edilen veriler birleştirilmiş ve tıp fakültesi öğrencilerinin tıp eğitimine ilişkin tutumlarının davranışsal göstergesi olabileceği öngörülen 65 maddelik taslak bir form oluşturulmuştur. İlgili taslak form ölçme ve değerlendirme alanında 1, temel tıp bilimleri alanında 2, cerrahi tıp bilimleri alanında 1 ve dâhili tıp bilimleri alanında 1 uzman tarafından incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda amaca uygun olmadığı saptanan maddeler formdan çıkarılmış ve geriye kalan 41 madde üzerinden ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunda yer alan maddeler; 22 olumlu ve 19 olumsuz ifadede oluşmaktadır. Formda yer alan her bir madde, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipi dereceleme ölçeği yardımıyla puanlanmıştır. Oluşturulan taslak form Mersin üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 552 tıp fakültesi öğrencisine uygulanmıştır.

İşlem

Tıp eğitimine yönelik tutum ölçeğinin verileri, yazarlar tarafından ölçek deneme formu kullanılarak tıp fakültesi öğrencileri üzerinden toplanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve öncelikle olası hatalı veri girişlerini saptamak ve gidermek adına bütün değişkenler için veri kalite kontrolü yapılmıştır. Bir sonraki aşamada ise olumsuz ifade içeren maddelerin ters puanlama işlemi yapılmış ve uçdeğer analizine geçilmiştir. Yapılan uçdeğer analizi sonrasında 12 katılımcıya ilişkin verinin uç değer vermesi nedeniyle bu kişilerin analiz dışında tutulması kararlaştırılmıştır. Kalan 540 katılımcıya ilişkin elde edilen veriler üzerinden yapılan kayıp değer analizi kayıp değer dağılımının seçkisiz yapıda olduğunu (Little’s MCAR Test ki-kare: 1430.80 $p < 0.05$, Missing at Random) göstermiş ve bu nedenle kayıp değerlerin yerine beklenti maksimizasyonu yöntemiyle değer ataması yapılarak analizlere devam edilmiştir.

Verilerin analizi

Tıp eğitimine yönelik tutum ölçeğinin madde analizlerinde ise madde-toplam puanı arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon katsayısıyla incelenmiş ve analiz sonrasında toplam puanla 0.20 ve altında korelasyon veren maddeler taslak formdan çıkarılmıştır (Tavşancıl, 2006). Bir sonraki aşamada ölçeğin faktör yapısı açıcı faktör analizi (AFA) kullanılarak incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için Bartlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonuçları dikkate alınmıştır (Tavşancıl, 2006). Ölçeğin güvenirliği ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısıyla incelenmiştir. Analizler sırasında elde edilen madde-ölçek korelasyonlarının ve alfa katsayısının yüksek olması faktörler/bileşenler arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu düşündürmüş ve bu nedenle eğik döndürme yöntemlerinden promax döndürmenin (Kappa:4) yapılması kararlaştırılmıştır (Erkuş, 2003; Tatlıdil, 1992). Promax döndürmede özdeğeri 1.00’den büyük faktörler üzerinde işlem yapılmış, madde faktör yükü alt sınırı 0.32 olarak belirlenmiş ve birden fazla faktöre yük veren maddelerin yük değerleri arasındaki farkın en az 0.10 olmasına dikkat edilmiştir (Tavşancıl, 2006; Tabachnick & Fidel, 2001; Alıcı, 2013). Promax döndürme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen AFA sonucunda belirlenen yapının geçerliğine kanıt sağlamak ve gözlenen yapının verilerle ne derece uyumlu olduğunu ortaya koymak amacıyla aynı fakültede öğrenim görmekte olan 311 kişilik farklı bir örneklemden elde edilen (181 erkek (%58.19) ve 130 kadın (%41.81)) veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışması yapılmıştır. DFA’da modelin geçerliğini değerlendirmek amacıyla Ki-Kare Uyum Testi, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

(CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI) ve Artık Ortalamaların Karekökü (RMR) değerleri incelenmiştir (Kline, 2005). Buna ek olarak ölçeğin geçerliğine ek kanıt sağlamak amacıyla, ölçek toplam puanlarının alt %27 ve üst %27 grup ortalamaları arası fark bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puana ilişkin dağılım üzerinden hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri sırasıyla alt grup için 0,412 ve 0,380; üst grup için 0,380 ve 0,350; toplam grup için ise 0,393 ve 0,351 şeklinde bulunmuştur. Şenocak (2014) çarpıklık değerinin 1.00'den, basıklık değerinin de 2.00'den küçük olması durumunda dağılımın normal kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle ölçek toplam puanına ilişkin dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir.

Bulgular

Madde analizi

Madde-Toplam ölçek puanı arasındaki korelasyona dayalı madde analizi çalışması ölçek toplam puanıyla 0.20'nin altında korelasyon veren madde bulunmadığını göstermiştir.

Ölçeğin faktör yapısının incelenmesi

Madde analizi sonrası 41 maddeden oluşan ölçek deneme formuna ilişkin verinin faktör analizine uygunluğu için hesaplanan KMO değeri 0.925 olarak bulunmuş ve Barlett testi sonucunda hesaplanan ki-kare istatistiğinin de manidar olduğu (ki-kare=7258.59, $p<0,01$) gözlenmiştir. Bu iki bulgu sonucunda veri setinin faktör analizine uygun olduğunu kanaatine varılmıştır. Tıp eğitimine yönelik tutum ölçeğinin deneme formuna ilişkin 41 madde üzerinden döndürme öncesi hesaplanan madde-toplam ölçek puanı korelasyonları ve faktör analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur. Buna ek olarak özdeğerlere ilişkin saçılım grafiği ise Şekil 1'de sunulmuştur.

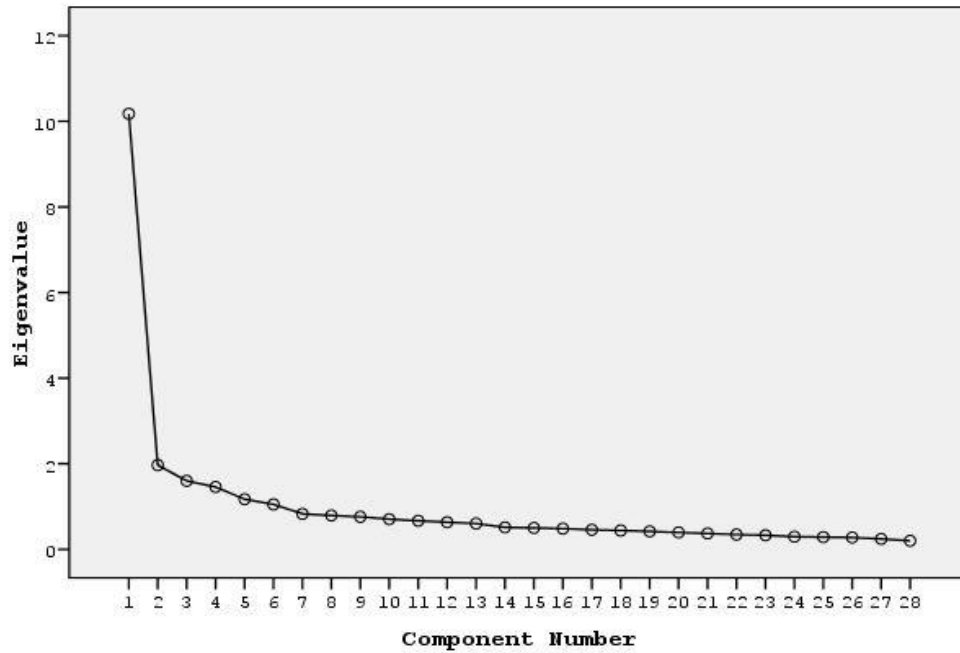
Tablo 1.

Tıp Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Deneme Formuna İlişkin Döndürme Öncesi Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Ortak Varyans (Communality)	Madde-Ölçek Korelasyonu	Faktör Yükleri				
			1	2	3	4	5
Madde 36	0,697	0,716	,733				
Madde 28	0,714	0,719	,722				
Madde 29	0,640	0,691	,702				
Madde 17	0,631	0,687	,691			-,315	
Madde 18	0,624	0,681	,688				
Madde 2	0,652	0,682	,688				
Madde 19	0,659	0,663	,668				
Madde 3	0,648	0,661	,660				
Madde 37	0,595	0,605	,658				
Madde 40	0,662	0,656	,651			,384	
Madde 25	0,561	0,648	,638				
Madde 5	0,739	0,636	,630				,414
Madde 20	0,712	0,636	,623				
Madde 34	0,589	0,605	,596				
Madde 38	0,602	0,532	,592				
Madde 35	0,613	0,593	,589	-,358			
Madde 10	0,706	0,612	,587	-,381			
Madde 30	0,502	0,577	,576				
Madde 33	0,576	0,575	,569				
Madde 15	0,721	0,553	,557		-,398		
Madde 4	0,567	0,559	,554				
Madde 9	0,628	0,567	,547	-,377			

Madde 1	0,625	0,532	,542	,418	
Madde 41	0,515	0,554	,542		
Madde 39	0,653	0,547	,535	,321	,316
Madde 16	0,687	0,524	,530		-,303
Madde 14	0,580	0,527	,521	,301	
Madde 21	0,635	0,546	,520		
Madde 7	0,660	0,514	,512	,490	
Madde 6	0,559	0,526	,511		
Madde 26	0,426	0,531	,503		
Madde 11	0,652	0,526	,496	-,319	,342
Madde 8	0,487	0,516	,479		
Madde 27	0,588	0,495	,476	-,430	
Madde 22	0,414	0,510	,465	-,304	
Madde 32	0,667	0,480	,458	,321	
Madde 12	0,535	0,390	,377		
Madde 24	0,559	0,299			
Madde 31	0,543	0,297		,358	,308
Madde 13	0,588	0,390	,377	,470	
Madde 23	0,556	0,395	,390	,394	

**p<0.01



Şekil 1. Özdeğerler grafiği (saçılım diyagramı)

Tablo 1 ve Şekil 1 incelendiğinde 41 madde üzerinden hesaplanan madde-toplam ölçek puanı korelasyonlarının 0,297 ile 0,719 arasında değiştiği ve maddelerin ağırlıklı olarak ilk faktör altında toplandığı görülmektedir. Gerçekleştirilen AFA analizlerinde birden fazla bileşene yük veren, herhangi bir bileşen altında yer almayan ve ortak varyans (communality) değerleri 0,32 altında yer alan toplam 13 madde ölçekten çıkarılmış ve geriye kalan 28 madde üzerinden AFA tekrarlanmıştır. AFA sonucunda ve promax döndürme işlemi yapıldıktan sonra özdeğeri 1,00'den büyük 6 bileşen bulunmuştur. Bulunan bu yapının açıkladığı toplam varyans oranı %62,237'dir. Her bileşenin açıkladığı varyans oranı sırasıyla, %36,342; %7,035; %5,715; %5,203; %4,189 ve %3,754 şeklindedir. Her bir bileşene ilişkin hesaplanan özdeğerler ise sırasıyla, 10,176; 1,970; 1,600; 1,457; 1,173 ve 1,051 şeklindedir. AFA sonucunda ve promax

döndürme sonrasında elde edilen ortak varyans (communality) değerleri, madde ölçek korelasyonları ve faktör yük değerleri ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Tıp Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Deneme Formuna İlişkin Döndürme Sonrası AFA Sonuçları

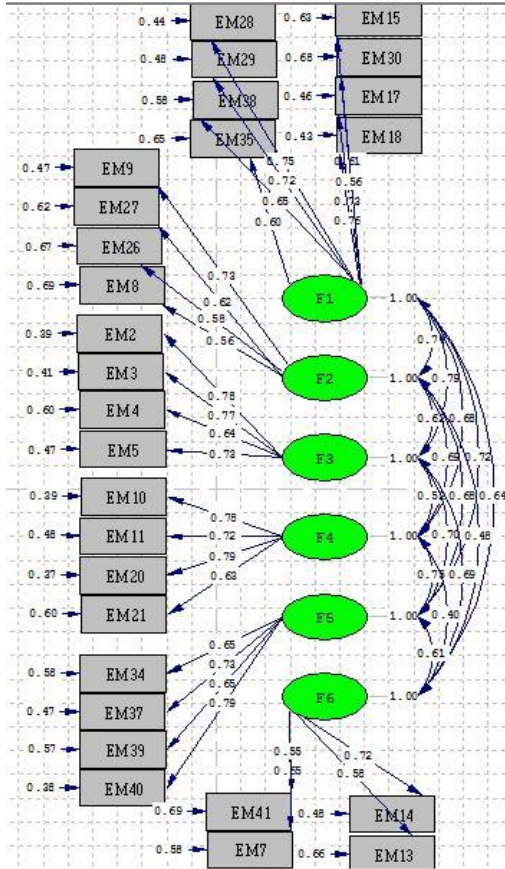
Mad. No	Maddeler	Communa lity	Madde- Ölçek Kor.	Faktör Yükleri					
				1	2	3	4	5	6
15	Tıbbi konular hiç ilgimi <u>çekmiyor</u> .	0,658	0,541**	,814					
38	Tıp eğitimi kelimesi bile beni huzursuz etmeye yetiyor.	0,589	0,601**	,727					
29	Fakülteye her gideceğimde içime bir sıkıntı çöküyor.	0,635	0,716**	,614					
28	Tıp eğitimi bana göre değil.	0,665	0,713**	,596					
18	Kendimi bu eğitimin bir parçasıymış gibi <u>hissetmiyorum</u> .	0,629	0,714**	,573					
30	Tıbbi konuları tartışmaktan zevk alıyorum.	0,484	0,564**	,568					
17	Bu eğitim için harcadığım zamana acıyorum.	0,618	0,724**	,522					
27	Tıp eğitimi hekimlik konusundaki beklentilerimi <u>karşılamıyor</u> .	0,625	0,522**		,756				
9	Tıp eğitimi hiç de hayal ettiğim gibi değilmiş.	0,631	0,600**		,666				
35	Tıp eğitimi, hekim olma isteğimi yok ediyor.	0,631	0,627**		,653				
26	Bence tıp eğitimi kadar angaryalarla dolu başka bir eğitim daha yok.	0,432	0,547**		,558				
8	Bu eğitim beni kendimden uzaklaştırıyor.	0,446	0,530**		,516				
3	Bazen dersler çok ağır gelse de almış olduğum eğitimi seviyorum.	0,693	0,689**			,774			
4	Burada öğrendiklerim beni heyecanlandırıyor.	0,567	0,557**			,714			
5	Her şeye rağmen tekrar seçme şansım olsa yine tıp seçerdim.	0,667	0,625**			,707			
2	Benim için tıp eğitimi eşi bulunmaz bir deneyim.	0,695	0,667**			,670			
11	Derslerde çoğu zaman uykum geliyor.	0,676	0,546**				,764		
20	Derslere hevesle katıldığım <u>söylenemez</u> .	0,719	0,654**				,731		
10	Dersler o kadar sıkıcı ki zaman bir türlü geçmek bilmiyor.	0,701	0,636**				,690		
21	Yoklama almasalar derslere hiç <u>gitmem</u> .	0,650	0,550**				,681		
39	Bu eğitim süresince aldığım her dersten sonra kendimi daha donanımlı hissediyorum.	0,687	0,549**					,828	
40	Fakülteye her gelişimde içimde bir öğrenme isteği uyanıyor.	0,717	0,666**					,775	
37	Tıp eğitimini eğlenceli buluyorum.	0,619	0,680**					,591	
34	Uzak kaldığımda derslerimi özlüyorum.	0,525	0,607**					,527	
41	Tıp eğitiminde işlenen konular, insan sağlığını öğrenme konusunda beni daha meraklı birisi yaptı.	0,472	0,550**					,479	
13	İyi hekim olmanın yolu bence nitelikli bir tıp eğitiminden geçer.	0,726	0,362**						,874

7	Tıp eğitimi iyi hekim olabilmek için bence bir fırsat.	0,660	0,484**	,742
14	Tıp eğitimi, insanlığa hizmet edebilmek için eşi bulunmaz bir fırsat.	0,608	0,505**	,564

**p<0.01

Tablo 2 incelendiğinde; Birinci bileşende yer alan maddelerin öğrencilerin tıp eğitimine aidiyet hisleri ile ilgili durumları yansıttığı ve bu nedenle ‘aidiyet’ bileşeni olarak adlandırılmasının uygun olacağı; İkinci bileşende yer alan maddelerin öğrencilerin tıp eğitiminden beklentileri ile ilgili durumları yansıttığı ve bu nedenle ‘beklentiler’ bileşeni olarak adlandırılmasının uygun olacağı; Üçüncü bileşende yer alan maddelerin öğrencilerin tıp eğitimine isteklilikleri ile ilgili durumları yansıttığı ve bu nedenle ‘isteklilik’ bileşeni olarak adlandırılmasının uygun olacağı; Dördüncü bileşende yer alan maddelerin öğrencilerin tıp eğitimi içinde yer alan derslere katılma ve devam istekleri ile ilgili durumları yansıttığı ve bu nedenle ‘devamsızlık eğilimi’ bileşeni olarak adlandırılmasının uygun olacağı; Beşinci bileşende yer alan maddelerin öğrencilerin tıp eğitime yönelik motivasyonları ile ilgili durumları yansıttığı ve bu nedenle ‘motivasyon’ bileşeni olarak adlandırılmasının uygun olacağı; Altıncı bileşende yer alan maddelerin öğrencilerin iyi bir hekim olabilmeleri için iyi bir tıp eğitimi almaları gerekliliğine ilişkin farkındalıklarını yansıttığı ve bu nedenle ‘farkındalık’ bileşeni olarak adlandırılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

28 maddelik ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140’dır. 540 katılımcıya ilişkin ölçekten elde edilen en düşük puan 55, en yüksek puan ise 133 bulunmuştur. Bu ranjın ölçekten beklenen ranjı yeterli düzeyde yansıttığı söylenebilir. AFA sonucunda belirlenen yapının geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla farklı bireylerden elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışması yapılmıştır. Elde edilen model Şekil 2’de sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri, RMSEA= 0,067; CFI= 0.97; GFI= 0.84; AGFI= 0.80; RMR= 0.069 şeklinde elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler, model uyumunun sağlandığını göstermektedir. Ki-kare= 742,80 (sd=335) istatistiğinin manidar olduğu ($p<0.01$) gözlenmiştir ve ki-kare/sd =2,21 olarak hesaplanmıştır. Buradan modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu söylenebilir. Nitekim alanyazında ki-kare/sd oranının 3’ün altında olması mükemmel uyumun, 5’in altında olması ise orta düzeyde uyumun; RMSEA ve RMR değerlerinin 0.05’ten küçük veya eşit olması iyi bir uyumun, 0.05 ile 0.08 arasında olması ise yeterli bir uyumun; CFI değerinin 0.95’ten, GFI değerinin 0.90’dan, AGFI değerinin ise 0.85’ten büyük olması ise kabul edilebilir bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline, 2005; Şimşek, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009).



Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizi modeli

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Ek Kanıt: Ölçeğin geçerliliğine ek kanıt sağlamak amacıyla toplam puanları üzerinden alt %27 ve üst %27'lik gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiş ve üst %27'lik grubun ölçek toplam puan ortalamalarının anlamlı şekilde alt %27'lik grup ölçek toplam puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmiştir. (Üst Grup $\bar{X}$: 124,47±6,41; Alt grup $\bar{X}$: 78,83±9,53; t: -48,040; p<0,001).

Ölçeğin güvenirliği

Ölçeğin bütününe ilişkin alfa güvenirliği 0.933 olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak alt bileşenlere ilişkin elde edilen alfa güvenirlik değerleri sırasıyla 1. alt bileşen için 0,85; 2. alt bileşen için 0,76; 3. alt bileşen için 0,81; 4. alt bileşen için 0,82; 5. alt bileşen için 0,80 ve 6. alt bileşen için ise 0,72 olarak hesaplanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hekim adaylarının tıp eğitimine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada 41 maddeden oluşan ölçek deneme formu, tıp fakültesinde öğrenim görmekte olan 552 öğrenciye uygulanmış, yapılan analizler 12 katılımcının uç değer verdiğini göstermiş ve bu bireyler analiz dışında tutularak geriye kalan 540 birey üzerinden güvenirlik ve geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Toplam puanla 0.20 ve altında korelasyon veren madde bulunmadığından 41 maddelik deneme formundan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir. Güvenirlik katsayısının ve maddeler arası korelasyonların yüksek olması, ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediğini düşündürmüştü ve bu nedenle açıklayıcı faktör analizinde eğik döndürme yöntemlerinden promax döndürme kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin tek faktör ve altı bileşenden oluştuğu ve bu bileşenlerin toplam varyansın %62.237'ni açıkladığı görülmüştür. Ortaya konan tek faktörlü ve altı bileşenli bu yapı farklı örneklemden elde edilen veriler

üzerinde gerçekleştirilen DFA analizi sonucunda da doğrulanmıştır. Ölçek nihai formu toplam 28 maddeden oluşmaktadır ve bu maddelerin 15'i olumsuz, 13'ü ise olumlu ifade içermektedir. Ölçeğin geçerliğine ilişkin ek kanıt ortaya koymak amacıyla ölçek toplam puanları üzerinden alt ve üst %27'lik gruplar arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Bu hususta Edwards (1957) gerek madde bazında gerekse toplam puan bazında alt ve üst gruplar arasında fark çıkmasının ölçeğin geçerliğine ilişkin kanıt sağladığını ifade etmiş ve korelasyona dayalı analiz yerine alt-üst grup ortalamalarının test edilmesine dayalı analizin daha kolay ve pratik olduğunu ifade etmiştir. Ölçek nihai formunun güvenilirlik analizi sonucunda alfa katsayısının 0,93 olduğunu bulunmuştur.

Bu sonuçlardan ölçeğin hekim adaylarının tıp eğitimine yönelik tutumlarını güvenilir ve geçerli bir şekilde yansıttığı söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin test-tekrar test yöntemi gibi farklı güvenilirlik saptama yöntemlerine yönelik olarak veri toplanması ve güvenilirliğinin desteklenmesi önerilebilir. Buna ek olarak ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin belirli zaman aralıklarıyla yeniden incelenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 30-45.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*, Oxford: Holt, Reingart & Winston.
- Althubaiti, A., Al Muqbil, B., ve Al Buraikan, D. (2017). Assessment of medical student's attitudes towards research and perceived barriers. *International Journal of Medical Students*, 5(3), 95-98.
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(268), 318-331.
- Arkonaç, S.A. (1998). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Yayım-Dağıtım.
- Aiken, L. R. (2000). *Psychological testing and assessment*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bati, A. H. ve Bümen, N. (2006). Hekimlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 6(1), 41-50.
- Edwards, A. L. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Erkuş A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 223-236.
- Haveri, S.P., Sebastian, N. M. ve Nath, A. S. (2015). Attitude of medical students towards learning communication skills. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 3(1), 157-160.
- Hulka, B. S., Zyzanski, S. J., Cassel, J. C. ve Thompson, S. J. (1970). Scale for the measurement of attitudes toward physicians and primary medical care. *Medical Care*, 8(1), 429-436.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (second edition)*. New York: The Guilford Press.
- Smits, P. B. A. ve Verbeek, J. H. A. M. (2015). A questionnaire to measure medical students' attitudes towards occupational medicine. *Occupational Medicine*, 65(1), 402-404.
- Şenocak, M. (2014). *Biyoistatistik ve araştırma yöntembilimi*. İstanbul: Tıp Kitabevi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidel, S. L. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collin.
- Tatlıdil, H. (1992). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Engin Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Torun, N., Dinçer, M., Öztaş, D., Demir, P. ve Sanisoğlu, S. (2018). Tıp fakültesi öğrencilerinin hasta güvenliği kültürüne ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Journal of Contemporary Medicine*, 8(2), 153-158, Doi: 10.16899/gopctd.424428.
- Özcan, K., Bütün, İ. ve Gülcü, A. (2016). Mezuniyet öncesi tıbbi biyokimya eğitimine ilişkin tutum ölçeği geliştirme. *Journal of Contemporary Medicine*, 6(4), 291-299.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi: temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

Introduction

Research has shown that it is possible for individuals to develop attitudes and to change these attitudes during the learning process. It is stated that individuals' attitudes towards the education they have taken and their attitudes towards the institutions they have educated may have positive or negative effects on their academic life (Gül, 2004). Alıcı (2013) states that, in the education taken the academic success of a student who does not like the institution he/she is educated in, who does not like to go to classes, who hates, who exhibits the behavior of escaping classes is not expected to be the same with the one who likes to participate in classes, who enjoys taking classes and believes in the importance of education. The impact of these attitudes on the academic achievement of individuals becomes more evident in intensive and comprehensive trainings such as medical education. Considering that physician candidates spend a significant part of their professional life in medical faculties for education; their attitudes towards the education (medical education) they have taken here are important in terms of their academic achievements and the quality of the health services they would provide. Therefore, it is necessary to develop the affective characteristics of physician candidates in academic education as well as their academic success. Determining and eliminating the current problems of medical education and physician candidates, in order to increase the academic success of the students and the quality of the health services to be produced, is important to reveal the attitudes of physician candidates regarding the medical education and the elements of medical education in a reliable and valid manner. Therefore, in this study, it is aimed to develop a measurement tool in order to reveal the attitudes of physician candidates regarding to the medical education in a reliable and valid way.

Method

The data obtained in the extent of the study were obtained from a total of 552 students studying at Mersin University Medical Faculty. In order to determine the items to be included in the trial form of the scale; a literature search was done and the students were asked to write an essay about their feelings and thoughts about medical education. The literature review, the scales developed for similar purposes, and the data obtained from the essays written by the students were combined and a 65-item draft form, which is supposed to be a behavioral indicator of the attitudes of medical school students towards medical education, was formed. After review, the items found unsuitable for the purpose were removed from the form and a trial form of the scale was created through the remaining 41 items. Items included in the trial form are composed of 22 positive and 19 negative expressions. Each item in the form was scored with the help of the 5-point Likert-type rating scale in the form of "Strongly Disagree", "Disagree", "Undecided", "Agree" and "Totally Agree". In the item analysis of the attitude scale for medical education, the relationship between item-total score was examined by Pearson correlation coefficient and after the analysis the items which's correlation were 0.20 and below were removed from the draft form (Tavşancıl, 2006). In the next step, the factor structure of the scale was examined using exploratory factor analysis (EFA). Bartlett test and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test results were taken into account for the suitability of the data for factor analysis (Tavşancıl, 2006). The reliability of the scale was examined by Cronbach Alpha reliability coefficient. Confirmatory factor analysis (CFA) study was performed on the data obtained from different

individuals in order to provide evidence for the validity of the structure determined by AFA and to reveal how much the observed structure was compatible with the data. The overall evaluation of the model in CFA was examined for Chi-Square Fit Test, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Compliance Index (CFI), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) and Root Mean Residual (RMR) (Kline, 2005). In addition, in order to provide additional evidence for the validity of the scale, the group mean difference between the lower 27% and the upper 27% of total scores was examined by independent groups t test.

Result and Discussion

After item analysis, the KMO value calculated for the suitability of the data for the scale test form consisting of 41 items was found to be 0.925 and the chi-square statistic calculated as the result of the Barlett test was significant (chi-square = 7258.59, $p < 0.01$).

As a result of the EFA, 13 items were excluded in the scale, which were loading to more than one component, not under any component, and the communality values below 0.32 and EFA was repeated thru rest 28 items. After EFA and promax rotation, 6 components were found which's eigenvalue was more than 1.00. The total variance explained by the only factor found and the 6 components was 62.237%. The variance rate explained by each component was 36.342%, 7.035%, 5.715%, 5.203%, 4.189% and 3.754% respectively. The calculated eigenvalues for each component were 10,176, 1,970, 1,600, 1,457, 1,173 and 1,051 respectively. Confirmatory factor analysis (CFA) study was performed on the data obtained from different individuals in order to provide evidence for the validity of the structure determined by AFA and to reveal how much the observed structure was compatible with the data. Compliance indices calculated by confirmatory factor analysis were obtained as RMSEA = 0.067, CFI = 0.97, GFI = 0.84, AGFI = 0.80, RMR = 0.069. These values showed that the model fit was achieved. In order to provide additional evidence for the validity of the scale, it was examined whether there was a significant difference between the lower 27% and the upper 27% of the groups over the total scores, and the mean total score averages of the upper 27% of the group were observed as significantly higher than the mean total scores of the lower 27% of the group. (Upper Group $\bar{X}$: 124.47±6.41; Lower group $\bar{X}$: 78.83±9.53; t : -48,040; $p < 0,001$). The alpha reliability for the whole scale was calculated as 0.933. In addition, the alpha reliability values obtained for the subcomponents were 0.85; 0,76, 0,81, 0,82, 0,80 and 0,72 respectively.

From these results, it can be said that the scale reflects the attitudes of physician candidates towards medical education in a reliable and valid way.

Genogram Kullanımına Yönelik Çalışmaların İncelenmesi

Review of the Studies Use of Genogram

Sena KARAKUŞ*, Zülal ERKAN**

Öz: Bowen Aile Sistemi Kuramı'nda yaygın olarak kullanılan bir teknik olan genogram aile bilgilerinin grafiksel olarak gösterildiği klinik bir araçtır. Genogramlarda üç kuşak olarak aile kökenlerine, aile içi ilişkilere, sağlık sorunlarına, aile içindeki önemli olaylara (kayıp vb.) ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, genogram kullanımını içeren alanyazın çalışmalarını değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda 2000-2019 yılları arasında genogram tekniği ile ilgili ERIC ve Web of Science veri tabanında yer alan uluslararası, ARASTIRMAX, ULAKBİM, DergiPark veri tabanlarında yer alan ulusal makaleler ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Arşivi'nde yer alan tez incelenmiştir. Araştırmalar yöntem, örneklem, uygulandığı alan, kullanılan genogram türü ve yayın türü alt boyutları açısından değerlendirilerek gelecek çalışmalara bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile, genogram, soy ağacı.

Abstract: The genogram is a clinical tool in which the family information is shown graphically, a technique commonly used in the Bowen Family System Theory. There are three generations on family origins, family relations, health problems, important events in the family (loss, etc.). The aim of this study is to evaluate the studies of literature using genogram. In line with this aim, the national literature in the international, ARASTIRMAX, ULAKBİM, DergiPark databases in the ERIC database between 2000-2019, and the thesis in the National Research Archive of the Council of Higher Education have been examined. The researches have been evaluated in terms of method, sample, applied area, genogram type and publication type sub-dimensions and give a perspective on future studies.

Keywords: Family, genogram, family tree.

Giriş

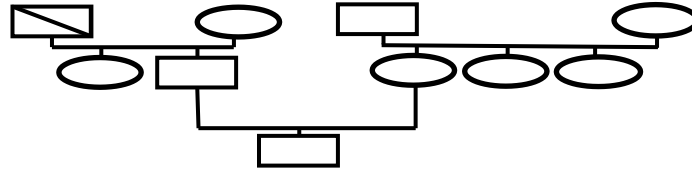
Bowen Aile Sistemi Kuramı'nda geçmiş bağlantıların haritasını çıkarmak amacıyla kullanılan tekniğin adı "genogram"dır. Bu teknik Bowen tarafından geliştirilmiştir (Gladding, 2013). Genogram'ın yaygın olarak bilinen diğer adları; aile soy ağacı, gen haritası ve genetik çizelgedir. Genogramlar, ailenin oluşumu ve aile içindeki ilişkiler hakkında bilgi edinmede kullanılan (Stanion, Bor ve Papadopoulos, 1997) ve ilişki dinamiğinin anlaşılması üzerinde önemli etkileri olan bir klinik araçtır (Mitrofan ve Petre, 2012).

Aile genogramı bir ailenin X-ray'i olarak düşünülebilir (Waters, Watson ve Wetzel, 1994). Genogram, bir bireyin aile kökenlerine ilişkin bilgilerin görsel sunumudur. Başka bir tanımla, geometrik şekiller, çizgi ve kelimeler kullanılarak tasvir edilen bir ağacın görsel şeklidir (Işık, 2008). Genogramlar aileyi geniş bir bağlamda vurgulamaktadır (Butler, 2013).

Genogram bir değerlendirme ve tedavi aracı olup klinik bağlamda çiftler, bireyler ve aileler ile çalışırken uzmanlar tarafından kullanılmaktadır (Foster, Jurkovic, Ferdinand ve Meadows, 2002). Aile genogramı sayesinde aile hakkında bilgi toplanır, hipotezler kurulur (Dunn and Levitt, 2000) ve aile geçmişinin ve potansiyel sağlık sorunlarının gerçekçi bir şekilde gözden geçirilebilmesi sağlanır (Örs ve Öngel, 2012). Genogramlar, ailenin en az üç kuşağı ve aile üyelerinin birbirleriyle olan ilişkileri hakkındaki bilgileri içerir (Dunn ve Levitt, 2000).

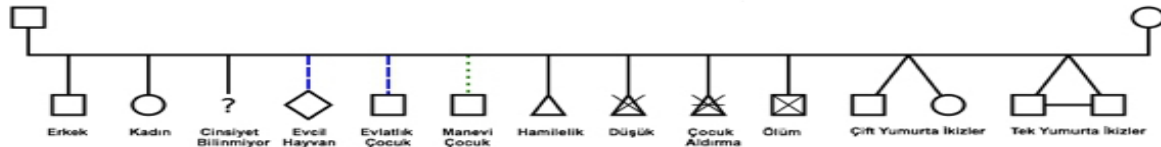
*Öğretim Görevlisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin- Türkiye, ORCID: 0000-0003-3156-6958, e-posta: senakarakus@mersin.edu.tr

**Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin- Türkiye, ORCID: 0000-0001-5134-9673, e-posta: zulaler@yahoo.com



Şekil 1. Üç Kuşaklı Bir Aile Genogramı

Eşlerin geçmişleri, doğumları, kardeşleri ile olan ilişkileri, çocukluk dönemleri ile ilgili önemli olaylar, anne ve babalarının geçmişteki ve mevcut işleyişleri ile ilgili olarak genogram üzerinde kayıtlar yapılır (Nichols, 2013). Kuşaklar romen rakamı ile belirtilir. Her kuşaktaki ilk doğan bireyler solda en uzak taraftadır. Daha sonra doğanlarda sırasıyla ilkinin sağına yazılır (Örs ve Öngel, 2012).

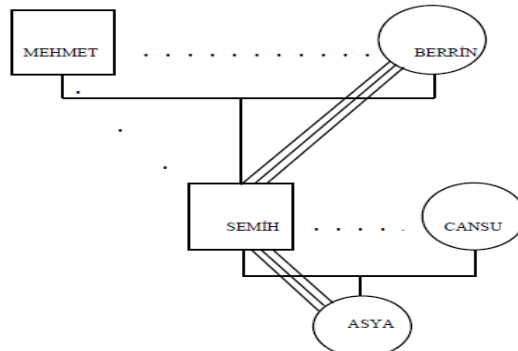


Şekil 2. Standart Genogram Sembolleri (McGoldrick, Gerson ve Petry, 2008).

Genogramlarda çeşitli semboller kullanılır. Genogramlarda erkekler kare ile gösterilirken, kadınlar yuvarlakla gösterilir. Aile üyelerinin yaşları çizilen şekillerin içine yazılır. Genogramı çizen kişi iki kez daire veya kare içine alınır (Goldenberg ve Goldenberg, 2008; Akt. Acar ve Acar, 2013). Çiftler yazılırken sol tarafa erkek sağ tarafa kadın ismi yazılır. Tek bir düz çizgi evliliği temsil eder. Çizginin kesik kesik olması ilişkiyi gösterir. Üstü eğimli bir çizgi ile çizilmişse ayrılığı, iki eğimli çizgi boşanmayı, üçgen sembolü hamileliği, üstü çizilmiş üçgen düşük ve çocuk aldırmaı açıklarken çarpı ölümü, baklava dilimi işareti evcil hayvanı temsil etmektedir (McGoldrick, Gerson ve Petry, 2008).



Şekil 3. Bireyler Arası İlişki Sembolleri (McGoldrick, Gerson ve Petry, 2008).



Şekil 4. İlişki Dinamiklerinin Yer Aldığı Üç Kuşaklı Örnek Bir Aile Genogramı

Genogramlar, kullanılacakları grubun özelliklerine göre farklı şekillerde de çizilebilmektedir (Friedman ve Krakauer, 1992). Örneğin; çatışma için kırmızı, alkol bağımlılığı için yeşil renkler

verilerek renkli şekilde genogram çizilmiş olunur (Işık, 2008). Benzersiz semboller de bulunmaktadır: Örneğin, eşcinsel ve Lezbiyen çiftler baş aşağı üçgenlerle temsil edilir. Madde bağımlılığı ve fiziksel ya da duygusal problemlerin kendi sembolleri vardır. Yakınlık, uzaklık, cinsel istismar ve fiziksel istismar gibi aile ilişkileri sorunları bireysel sembollere sahiptir. Son olarak, koruyucu bakım yerleştirmelerinin karmaşıklıkları göz önüne alındığında, çoklu ortamlarda yetiştirilen çocukları tanımlamak için semboller geliştirilmiştir (McGoldrick ve diğerleri, 1999; Akt. Butler, 2013).

Genogramlar teorik olarak, farklı düzeylerde aile üyelerinin fiziksel, sosyal ya da duygusal olarak birbirine bağlı olup olmadığı, sistemdeki bir değişikliğin diğerlerini etkilediği varsayımına dayanır (Marchetti-Mercer ve Cleaver, 2000).

Genogram tekniği genellikle aile terapilerinde etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Papadopoulos, Bor ve Stanion, 1997). Spesifik olarak aile danışmanlıklarında kullanılan genogramlar, mevcut davranış yapılarını, aile içindeki rolleri ve ilişkileri analiz etmekte aynı zamanda hipotez üretmekte kullanılırlar (Işık, Akbaş, Kırdök, Avcı ve Çakır, 2012). Genogramlar, psikolojik danışmanlara danışanlarının aile örüntülerini ve bunlarla ilişkili olarak tekrarlayan davranışlarını, ailelerinin eş seçimindeki etkilerini ve bunlar gibi daha pek çok konuda danışanları hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmasını sağlayan oldukça önemli araçlardır (Işık, 2008). Genogramlar, bir aile sistemi içinde yinelenen önemli olabilecek kalıpları ve olayları ortaya çıkarmaya yardımcı olur (Papadopoulos, Bor ve Stanion, 1997). Friedman ve Sarah Krakauer (1992), yaptıkları araştırmada genogramların aile bilgilerini kaydetme ve yorumlamada başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cook ve Poulsen (2011) benzer şekilde çift terapisi sürecinde genogram tekniğinin kullanımının etkili olduğunu vurgulamakta ve ayrıca genogramla beraber fotoğrafların kullanımını da önermektedir. Genogramla bir araya getirilmiş fotoğrafların kullanılmasıyla terapistler, çiftlerin sosyal ve kültürel anlatıların ve onların aile ilişkilerinde mevcut ilişkilerini etkileyebilecek kalıpların farkına varmalarına yardımcı olabilir. Bu şekilde çiftler birbirleriyle daha fazla empati, destek ve bağlantı duygusu geliştirmiş olurlar. Böylece çift terapisinde kullanılan genogram tekniğinin etkililiği artmaktadır. Varol (2015) genogram temelli yürütülen psikolojik danışma sürecinin çiftlerin evlilik uyumu, ilişkide ben pozisyonunu koruyabilme ve başkalarına bağımlılığa yönelik benliğin ayrımlaşması ve toplam benliğin ayrımlaşması puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu gözlenmiştir.

Bilgi toplama ve bunu genogram yoluyla haritalama süreci, terapist ahenkli ilişkiyi oluşturma ve karmaşık, bir o kadar da duyarlı aile bilgisini örgütleme imkânı sağlar. Açık uçlu sorulara yanıt vermeyi zor bulan kişiler, genogram görüşmesinde doğal olarak yapılandırılmış sorulara daha kolay yanıt verebilmektedirler. Genogramlar, içinden çıkılmaz hale gelmiş terapötik süreçleri çözmekte de kullanılabilir. Bir aile bir sorunla terapiye geldiği zaman, sorunun ne olduğu ve bu soruna kimin neden olduğuna ilişkin genellikle bir görüş birliği içindedir. Yalnızca belirtiyi barındıranın değişmesi gerektiği yönündeki inanç, terapistin, sorunun ve sorunun ilişkiler üzerindeki etkilerini değişik bakış açılarına göre araştırması yönündeki gayretlerini engeller. Genogramın, katı ilişki örüntüleri ile ayırt edilen aile sistemleri dâhilinde kullanımı yararlı olabilir (McGoldrick ve Gerson, 1985; McGoldrick, Gerson ve Shellenberger, 1999, Akt. Dunn ve Levitt, 2000).

Genogramlar sayesinde bazı ailelerde olan bu karmaşık ilişki örüntüleri daha kolay bir şekilde görülebilmektedir. Genogram içerisinde yer alan bilgiler aile sisteminin genetik, tıbbi, davranışsal, kültürel ve sosyal yönlerini kapsamaktadır. Bu bilgiler sayesinde klinik bir sorunun, aile öyküsü ve aile ilişkileri ile nasıl bağlantılı olabileceği ve zaman içerisinde nasıl seyredebileceği hakkında hipotezler oluşturulabilir. Aynı zamanda genogramlar yaşam döngüsü olaylarının beklenen doğrultuda gerçekleşip gerçekleşmediğini, ailede olan önemli değişiklikleri ve kayıplarla alakalı dikkat edilmesi gereken yıldönümlerini gösterebilir. Her ne kadar olaylarla arasında bilinçli bir bağlantı kurulmasa bile, bir hastalık, ailedeki bir ölüm veya intihar durumuyla ilişkili olabilir (Stanion ve Papadopoulos, 1997).

Genogram erkek, kadın, genç, yaşlı birçok danışan grubuyla da olumlu sonuçlar vermektedir (Erlanger, 1990; Akt. Işık, 2008). Bu da genogramın çok farklı danışan gruplarıyla çalışan aile danışmanlığı alanında sıkça kullanılmasına sebep olmaktadır (Işık, 2008).

Bir konu veya sorun, normatif bir bakış açısı ile tartışılarak ve genogram görüşmesi bağlamında çözümlenebilir. Aynı zamanda görüşmeden elde edilen bilgi, sistem dâhilindeki davranışın anlamını yeniden çerçevelemeye kullanılabilir. Bu da, aile üyelerinin; kendileri ve ilişkileri hakkında farkındalık kazanmasını sağlayarak sorunlarını farklı bir şekilde görme imkânı sunmaktadır (Arkar ve Şafak, 2003).

Genogramlar kullanım alanlarına göre farklı formlarda tasarlanabilmektedir. Danışmanlık literatürü içerisinde kültürel genogramlar, çözüm merkezli genogramlar, cinsiyete dayalı genogramlar,

sosyal olarak tasarlanmış genogramlar, mesleğe dayalı genogramlar ve inanışa dayalı genogramlar olmak üzere geniş çaplı kullanılan ve oldukça etkili olan araçlardır (Işık ve diğerleri, 2012).

Genogram oluşturmak için kısaca bu üç basamak yerine getirilmelidir:

- (1) aile yapısının bir haritasını çıkarmak (ayrıntıları belirlemek),
- (2) aile bilgilerini kaydetmek
- (3) aile ilişkilerini tanımlamak (McGoldrick ve Gerson, 1985; Akt. Papadopoulos ve Bor, 1997).

Genogram ile ilgili yayınlarda sürece değinilmesine rağmen, sürecin açık bir tanımı pek yoktur. Genogram oluşturma genellikle birincil olarak bilgi toplama, hipotez oluşturma veya ilişki değişikliklerini izleme için yapılır. Terapist için, genogram birincil olarak bir değerlendirme aracı olmaktadır ve hastanın terapisinin bir parçası olarak keşif sürecine katılımını sınırlamaktadır. Aile ve evlilik terapistlerinin eğitimi, tedaviye başlamadan genogram bilgisini toplama ihtiyacına vurgu yapmaktadır. Bir değerlendirme aracı olarak genogramın değerini inkar etmek mümkün değildir, ancak bu da tedavi sürecine önemli sınırlamalar getirebilmektedir. Eğer genogram, terapi sürecini kolaylaştırmak için kullanılan bir teknik olmaktan çok, bir değerlendirme tekniği olarak kullanılır ise, bu, tedavide hastanın sesinin duyulmaması sonucunu beraberinde getirebilmektedir (Dunn ve Levitt, 2000). Süreç üzerinde odaklanma, bir aile üyesinin “doğru” ve diğer üyenin “yanlış” olduğu iki taraflı düşüncenin azaltılmasına yardımcı olabilir (Cook ve Poulsen, 2012).

Özetle, terapi sürecinde genogram oluşturabilmek için toplanan bilgiler, terapistin ilişkiler ve sorunlar hakkında hipotezler oluşturma ve daha sonra da bunları düzeltmesi için fırsat oluşturur. İlişki örüntülerini ortaya çıkarmak, aile üyeleri açısından eğitsel bir işlev de görür. Sorunlu davranışın altında yatan aile örüntüleri tanımlandığında, daha ileri düzey terapötik müdahalelere gerek kalmadan davranış değişiklikleri gerçekleşebilmektedir (Arkar ve Şafak, 2003).

Genogram üzerinde yurtdışında yapılan çalışmalar çok olmasına rağmen (örneğin Watts, 2002; Lim, 2008; Crowell, 2017; Tobias, 2018) ülkemizde bu konuda yapılmış oldukça sınırlı araştırmaya rastlanmıştır (Örneğin Arkar ve Şafak, 2003; Işık, 2018; Örs ve Öngel, 2012; Şahin, 2017; Varol, 2015; Yaman ve Akdeniz, 2011). Yurtdışında konu ile ilgili literatürün zengin olduğu göze çarpmakla birlikte ülkemizde genogramın nasıl kullanılacağı ile ilgili yayınların daha az olması sebebiyle bu alanyazın tarama çalışması yapılmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışma kapsamında, genogram konusunda 2000-2019 tarihleri arasında yapılmış olan çalışmalar ele alınarak, yöntem, örneklem, kullanılan alanlar ve genogram türleri değerlendirilmiştir. Bu alanyazın tarama çalışması ile özellikle Türkiye’deki gelecek çalışmalara da bir bakış açısı kazandırarak; yapılabilecek çalışmalara fikir oluşturma hedeflenmiştir.

Amaç

Buradan hareketle çalışmanın genel amacı, genogram konulu çalışmaları belirlenmiş kriterlere göre değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Genogram ile ilgili yapılan çalışmalarda hangi yöntemlerden yararlanılmıştır?
2. Genogram ile ilgili yapılan çalışmalarda genogram tekniği kimlere (çalışmaların örneklemini) uygulanmıştır?
3. Genogram ile ilgili hangi alanlarda araştırma yapılmaktadır?
4. Genogram ile ilgili yapılan çalışmalarda hangi genogram türü kullanılmıştır?
5. Genogram ile ilgili yapılan çalışmaların yayın türleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Çalışmanın temeli tarama modeli üzerine kurulmuştur. Tarama modelleri, nesneler, olay ve olgular, durumlar ve kişiler ile ilgili her türlü verinin tamamının gözden geçirilmesidir. Bu modelde, araştırılan olguya dayanan veriler toplanır, sınıflandırılır, düzenlenir ve çözümlenir (Şimşek, 2012, s. 92).

Çalışma Kapsamı

Genogram, ailelere ilişkin bilgi toplanması, değerlendirilmesi ve ilişki dinamiğinin anlaşılması üzerinde farklı alanlarda uygulanabilen bir tekniktir. Bu araştırma kapsamında dünyada ve ülkemizde psikoterapi alanında kullanılan genogramın hangi alanlarda, örnekleme uygulandığı ele alınmıştır. Aynı zamanda genogram ile ilgili yapılan alanyazın taramasında araştırmalarda hangi genogram türü

kullanıldığı ile araştırmalar yöntem ve yayın türü açısından incelenmiştir. 2000-2019 tarihleri arasında Mersin Üniversitesi ERIC veritabanında yer alan 39 uluslararası çalışma ile ULAKBİM’de taranan 1, DergiPark ile yayınlanan 2, ARASTIRMAX veritabanında yer alan 2 ulusal makale ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Arşivi’ndeki 1 genogram konulu tez tarama kapsamına dâhil edilmiştir. Web of Science veritabanında ise 2000-2019 yıllarına ait genogram konulu 41 adet çalışma bulunmasına rağmen bunların sadece 17 tanesine tam metin olarak ulaşılabildiğinden 17 uluslararası yayın çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma elektronik ortamda genogram kullanımını sistematik gözden geçirme olarak ele alınmıştır. Araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada 2000-2019 yılları arasındaki uluslararası çalışmalara ulaşmak amacıyla ERIC ve Web of Science veri tabanı taranmıştır. İkinci aşamada DergiPark, ULAKBİM ve ARASTIRMAX veri tabanlarından Türkiye’de genogram kullanımına yönelik yapılan çalışmalar taranmıştır. Üçüncü ve son aşamada ise Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) tez tarama sayfasında bulunan tam metin tez de çalışmaya dâhil edilmiştir. Taramalarda “genogram” kelimesi arama kriteri olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları çerçevesinde ulaşılan çalışmalar yöntem, örneklem, uygulandığı alan, kullanılan genogram türü ve yayın türü alt boyutları temelinde analiz edilmiş ve tartışmada kullanılmak üzere frekans ve yüzdelerle ifade edilmişlerdir.

Bulgular

Tarama kriterleri sonucunda ulaşılan araştırmaların detayları Tablo 1. de sunulmuştur. Tabloda sunulan çalışmalar sağlık çalışanları, okul ortamı ve diğer olarak düzenlenmiş ve her grupta yer alan araştırmalar tarih sırasına göre sıralanmıştır.

Yöntem

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaların çoğunlukla nitel araştırma yöntemi (n=55, %89) kullanılmaktadır. Bunu deneysel yöntem kullanılan araştırmaların (n=5, %8) izlediği ve son olarak da nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem uygulanmış araştırmaların (n=2, %3) geldiği görülmektedir.

Çalışmaların 33’ü derleme, 13’ü örnek vaka incelemesi, 6’sı görüşme yöntemi, 1’er tane ise ders uygulaması, model sunumu, yaklaşım değerlendirme, fotoğraf analizi, film analizi ve genogram geliştirme uygulamalarını içermektedir.

Örneklem

Tablo 1 incelendiğinde, taranan araştırmalardan 18 (%29) tanesinin ailelerle, 9 (%14) tanesinin okul çağındaki öğrencilerle, 8 (%13) tanesinin danışman ve terapistlerle, 8 (%13) tanesinin yetişkin danışanlarla, 6 (%10) tanesinin lisansüstü öğrencilerle, 6 (%10) tanesinin lisans öğrencileriyle, 4 (%6) tanesinin hasta bireylerle, 2 (%3) tanesinin hasta çocukların anneleriyle ve 1 (%2) tanesinin de sosyal hizmet uzmanı üzerinde yapıldığı görülmüştür.

Taranan çalışmalardaki aile katılımcılarının arasında zihinsel engelli çocuğu olan, okul çağında çocuğu olan aileler ile göçmen aileler olduğu belirlenmiştir.

Kullanıldığı Alanlar

Genogramın kullanıldığı alanlar incelendiğinde; 28 (%45) aile danışmanlığı, 10 (%16) bireysel psikolojik danışma, 8 (%13) sağlık/tıp, 7 (%11) kariyer danışmanlığı, , 4 (%7) manevi danışmanlık, , 2 (%3) sosyal hizmet, 2 (%3) eğitim psikolojisi, 1 (%2) gelişim psikolojisi alanlarında çalışma yapıldığı görülmektedir.

Tablo 1

Tarama Kriterleri Sonucunda Ulaşılan Araştırmalar

ERIC Veritabanı Uluslararası Çalışmalar						
No	Yazar(lar)/Tarih	Metot	Örneklem	Alan	Genogram Türü	Yayın Türü
1	Dunn ve Levitt, (2000)	Nitel	Terapistler	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
2	Granello, Hothersall ve Osborne (2000)	Nitel (Model Sunumu)	Lisansüstü Öğrenciler	Kariyer Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
3	Magnuson (2000)	Nitel	Terapistler	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
4	Marchetti Mercer ve Cleaver (2000)	Deneysel (Grup Çalışması)	Lisansüstü Öğrenciler	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
5	Softas Nall ve Balso (2000)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Aile	Aile Danışmanlığı	Kültürel Genogram	Makale
6	Watts (2000)	Nitel	Aile Terapistleri	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Kitap
7	Daughettee (2001)	Nitel	Lisans Öğrencileri	Bireysel Psikolojik Danışma	Standart Genogram	Makale
8	Frame (2001)	Nitel	Okul Çağı Öğrencileri	Manevi Danışmanlık	Manevi Genogram	Makale
9	Kaczmarek (2001)	Nitel (Derste Uygulaması)	Lisansüstü Öğrenciler	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
10	Clark ve Thornam (2002)	Nitel	Lisans Öğrencileri	Sağlık/Tıp	Standart Genogram	Makale
11	Keiley, Dolbin, Hill, Karuppaswamy, Liu, Natrajan, Poulsen, Robbins ve Robinson (2002)	Nitel	Lisansüstü Öğrenciler	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
12	Watts (2002)	Nitel	Aile Terapistleri	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Kitap
13	Magnuson ve Shaw (2003)	Nitel	Aile-Çift	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
14	Peluso (2003)	Nitel (Genogram Geliştirme)	Terapistler	Aile Danışmanlığı	Etik Genogram	Makale
15	Malott ve Magnuson (2004)	Deneysel (Grup Çalışması)	Lisans Öğrencileri	Kariyer Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
16	McCullough Chavis ve Waites (2004)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Aile	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
17	Bowler (2005)	Nitel	Okul Çağı Öğrencileri	Eğitim Psikolojisi	Kültürel Genogram	Makale
18	Brott (2005)	Nitel	Danışan (genel)	Kariyer Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale

19	Chope (2005)	Nitel	Aile	Kariyer Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
20	Connolly (2005)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Aile	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
21	Gibson (2005)	Nitel	Okul Çağı Öğrencileri	Kariyer Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
22	Hodge (2005)	Nitel (Yaklaşım Değerlendirme)	Danışan (genel)	Manevi Danışmanlık	Manevi Genogram	Makale
23	Alexander, Waxman ve White (2006)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Tıp Lisans Öğrencileri	Sağlık/Tıp	Standart Genogram	Makale
24	Carpenter Aeby, Aeby ve Boyd (2007)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Okul Çağı Öğrencileri	Bireysel Psikolojik Danışma	Standart Genogram	Makale
25	Casado-Kehoe ve Kehoe (2007)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Aile	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
26	Tsibidaki ve Tsampanli (2007)	Karma (Anket-Görüşme)	Aile (Engelli Çocukları Olan)	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
27	van Schalkwyk ve Gertina (2007)	Nitel	Lisans Öğrencileri	Gelişim Psikolojisi	Standart Genogram	Makale
28	Gladding ve Cox, (2008)	Nitel (Fotoğraf Analizi)	Aile	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
29	Eliason ve Patrick (2008)	Nitel	Okul Çağı Öğrencileri	Kariyer Danışmanlığı	Standart Genogram	Kitap
30	Lim (2008)	Karma (Görüşme-Anket)	Lisansüstü Öğrenciler	Bireysel Psikolojik Danışma	Standart Genogram	Makale
31	Yznaga (2008)	Nitel	Aile (Meksikalı Göçmenler)	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
32	Bilot, ve Peluso, (2009)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Süpervizörler (Eğitimlerde)	Aile Danışmanlığı	Etik Genogram	Makale
33	Willow, Tobin ve Toner (2009)	Deneyisel	Lisansüstü Öğrenciler	Manevi Danışmanlık	Manevi Genogram	Makale
34	Hodge ve Limb (2011)	Nitel	Sosyal Hizmet Uzmanları	Sosyal Hizmet	Manevi Genogram	Makale
35	Chase, Medina ve Mignone (2012)	Deneyisel	Okul Danışmanları	Bireysel Psikolojik Danışma	Standart Genogram	Makale
36	Acar ve Voltan Acar (2013)	Nitel (Film Analizi)	Aile	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
37	Busacca ve Rehfuss (2017)	Nitel	Okul Çağı Öğrencileri	Kariyer Danışmanlığı	Standart Genogram	Kitap
38	Crowell (2017)	Nitel	Lisans Öğrencileri	Sosyal Hizmet	Siyasal Genogram	Makale

39	Tobias (2018)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Okul Çağı Öğrencileri	Eğitim Psikolojisi	Standart Genogram	Makale
WEB OF SCIENCE						
40	Charepe, Figueiredo, Vieira ve Neto (2011)	Nitel	Hasta Çocukların Anneleri	Bireysel Psikolojik Danışma	Standart Genogram	Makale
41	Carraro, Meincke, Collet, Tavares ve Kempfer (2011)	Nitel (Görüşme)	Aileler	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
42	Belous , Timm, Chee ve Whitehead (2012)	Nitel	Yetişkin Bireyler	Bireysel Psikolojik Danışma	Cinsel Genogram	Makale
43	Lescura, Brito, Cappelle ve Borges (2012)	Nitel	Yetişkin Bireyler	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
44	Faio (2014)	Nitel	Yetişkin Bireyler	Bireysel Psikolojik Danışma	Kariyer Genogramı	Makale
45	Nascimento, Dantas, Andrade, Mello(2014)	Nitel	Yetişkin Bireyler	Sağlık/ Tıp	Standart Genogram	Makale
46	Tondowski, Feijó, Silva, Gebara, Sanchez ve Noto (2014)	Nitel (Görüşme)	Aileler	Bireysel Psikolojik Danışma	Standart Genogram	Makale
47	Leonidas ve Santos (2015)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Kadın Hastalar	Sağlık/ Tıp	Standart Genogram	Makale
48	Azuelos ve Quintard (2016)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Okul Çağı Öğrencileri	Bireysel Psikolojik Danışma	Standart Genogram	Makale
49	Darwent, McInnes ve Swanson (2016)	Nitel (Görüşme)	Anneler	Aile Danışmanlığı	Bebek Besleme Genogramı	Makale
50	Souza, Bellato, Araújo, Almeida (2016)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Hastalar	Sağlık/ Tıp	Standart Genogram	Makale
51	Arias (2017)	Nitel	Hastalar	Sağlık	Standart Genogram	Makale
52	Graiver (2017)	Nitel	Yetişkin Bireyler	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Kitap
53	Keskin (2017)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Aileler	Aile Danışmanlığı	Etik Genogram	Makale
54	Sitnik-Warchulska ve Izydorczyk (2018)	Nitel	Ergenler	Bireysel Psikolojik Danışma	Standart Genogram	Makale
55	Zubatsky ve Brieler (2018)	Nitel	Hastalar	Sağlık/ Tıp	Standart Genogram	Makale
56	Browning ve Hull (2019)	Nitel (Örnek Vaka İncelemesi)	Süpervizörler (Eğitimlerde)	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale

ULAKBİM						
57	Arkar ve Şafak (2003)	Nitel	Aile	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
DergiPark						
58	Işık (2008)	Nitel	Aile	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale
59	Şahin (2017)	Nitel	Aile	Manevi Danışmanlık	Manevi Genogram	Makale
YÖK Tez Merkezi						
60	Varol (2015)	Deneyisel (Grup Çalışması)	Aile	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Tez
ARASTIRMAX						
61	Yaman ve Akdeniz (2011)	Nitel	Danışan (Genel)	Sağlık	Standart Genogram	Makale
62	Örs ve Öngel (2012)	Nitel	Aile	Aile Danışmanlığı	Standart Genogram	Makale

Genogram Türü

Tablo 1 incelendiğinde, taranan araştırmalarda 48 (%76) tanesinde standart genogram, 5 (%8) tanesinde manevi genogram, 3 (%5) tanesinde etik genogram, 2 (%3) tanesinde kültürel genogram, 1 (%2) tanesinde cinsel genogram, 1 (%2) tanesinde bebek besleme genogramı, 1 (%2) tanesinde kariyer genogramı, 1 (%2) tanesinde siyasal genogram kullanıldığı görülmektedir.

Sosyal hizmet alanında yapılan çalışmaların 1'inde manevi genogram, 1'inde ise siyasal genogram kullanıldığı görülmektedir. Kariyer danışmanlığı ve sağlık alanında yapılan çalışmalarda standart genogramlar kullanılmaktadır.

Etik genogramın kullanıldığı çalışmaların üçü de aile danışmanlığı alanındadır. Kültürel genogramların kullanıldığı 2 çalışmanın ise 1'i eğitim psikolojisi alanında, diğeri ise aile danışmanlığı alanında yapılmıştır.

Araştırmalar

Kriterler çerçevesinde, ERIC, Web of Science, ULAKBİM, DergiPark, Yök Tez Merkezi ve ARASTIRMAX veri tabanlarından İngilizce ve Türkçe kaynaklar taranmıştır. Toplamda 56 uluslararası, 6 ulusal olmak üzere 62 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar 5'i kitap, 1'i tez ve 56'sı ise makale türünde yazılmıştır.

Tartışma / Sonuç ve Öneriler

Özet olarak genogramlarda kişilerin isimleri, kardeşleri, ebeveynleri, dedeleri gibi üç kuşak aile bilgilerine yer verilir. Çiftlerle genogram çalışması yapılırken ise eşlerin ikisinin de aile bilgilerine yer verilir. Bu kişilerin cinsiyet, ölü-sağ olma durumu, yaş, meslek, yaşadıkları yer, evli- evlilik dışı ya da boşanmış olma durumları, çocukları (öz-üvey-evlatlık, düşük yapma, çocuk aldırma vb.) ile ilgili bilgiler genogramda yer almaktadır. Aynı zamanda kişiler arası ilişkilerin nasıl olduğu (yakın, uzak, çatışmalı, kopuk, düşmanca, içiçe geçmiş) da belirtilmektedir. Kişilerin karakter özellikleri, yetenekleri, hastalıkları, madde kullanım durumu (varsa), inançsal aidiyetleri ve dünya görüşü gibi bilgilerde genogramlara yazılmaktadır. Bu şekilde kişi ve ailesi hakkında derinlemesine bilgi edinilmiş olunur. Aynı zamanda kullanım alanlarına göre farklı şekilde kullanılmaktadır. Bunlara örnek olarak standart, kültürel, siyasal, etik ve manevi genogramlar verilebilir.

Genogram konusu ile ilgili yapılmış çalışmaların yöntemleri incelendiğinde çoğunlukla nitel araştırma yöntemi kullanıldığı; bunu sırasıyla deneysel ve karma yöntemin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların genelinde nitel yöntemler kullanılarak yapılmış olması genogramın uygulanması ve değerlendirilmesi için teknik olarak bilgilili ve deneyimli olunması gerektiğinden dolayı nicel araştırmalarda kullanılmasına engel teşkil edebilir. 33 çalışma derleme yoluyla yazılmıştır. Bunun haricinde ise çalışmalar örnek vaka incelemesi, görüşme yöntemi, ders uygulaması, yaklaşım değerlendirme, model sunumu, fotoğraf analizi, film analizi ve genogram geliştirme uygulamalarını içermektedir. Örnek vaka incelemesi aracılığıyla genogram kullanımı daha net olarak görülebildiğinden; sonuçları ve nasıl uygulanacağı daha açık bir şekilde ortaya konabildiğinden bu teknik uygulanıyor olabilir.

Genogramlar, ailenin en az üç kuşağını ve aile üyelerinin birbirleriyle olan ilişki örüntüleri hakkındaki bilgileri içermektedir (Dunn ve Levitt, 2000). Taranan araştırmaların örneklemine bakıldığında da çalışmaların 18'inin ailelerle çalıştığı görülmektedir. Aile katılımcılarının arasında zihinsel engelli çocuğu olan, okul çağında çocuğu olan aileler ile göçmen aileler olduğu belirlenmiştir. Genogram; Bowen Aile Sistemi Kuramı'nda kişinin geçmiş yaşam haritasını çıkarmak amacıyla kullanılan ve Bowen tarafından geliştirilen tekniktir (Gladding, 2013). Bu sebeple ailelerle kullanımının fazla olmasının nedeni olarak genogramın sistemik terapi yaklaşımı ile ortaya çıkması ve bu nedenle öncelikli olarak aileler ile kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Genogramlar bir değerlendirme ve tedavi aracı olup klinik bağlamda çiftler, bireyler ve aileler ile çalışırken uzmanlar tarafından kullanılmaktadır (Foster, Jurkovic, Ferdinand ve Meadows, 2002). Yapılan alanyazın taraması sonucuna göre ise ailelerle yapılan çalışmalar dışında sırasıyla okul çağındaki öğrencilerle (n=9), danışman ve terapistlerle (n=8), yetişkin danışanlarla (n=8), lisansüstü öğrencilerle (n=6), lisans öğrencileriyle (n=6), hasta bireylerle (n=4), hasta çocukların anneleriyle (n=2) ve sosyal hizmet uzmanı (n=1) üzerinde yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Örneklem grubuna bakıldığı zaman hemen hemen tüm gruplar üzerinde çalışmaların yapıldığı söylenebilir. Genogram tekniğinin tüm bireyler üzerinde

kullanılabilmesinin sebebi ise bireylerin yaşamları hakkındaki köken aileleri ile ilgili bilgilerin elde edilebilmesi olabilir. Çünkü genogram; en az üç kuşağı içeren, aile üyelerini ve onların birbirleri ile olan ilişkilerini gösteren şematik bir çizelgedir (Nichols, 2013, s. 159).

Genogramların birçok alanda (aile danışmanlığı, bireysel psikolojik danışma, sosyal hizmet, tıp, kariyer danışmanlığı ve günümüzde de oldukça gündemde olan manevi danışmanlık) uygulandığı görülmektedir. Genogram tekniği genel olarak aile terapilerinde kullanılmakla birlikte, bireysel ve çift terapilerinde de etkin olarak kullanılmaktadır (Papadopoulos, Bor ve Stanion, 1997). Alanyazın taramasında genogramın kullanıldığı alanlar incelendiğinde; 28 aile danışmanlığı, 10 bireysel psikolojik danışma, 8 sağlık/tıp, 7 kariyer danışmanlığı, 4 manevi danışmanlık, 2 sosyal hizmet, 2 eğitim psikolojisi, 1 gelişim psikolojisi alanlarında çalışma yapıldığı görülmektedir. Genogramın birçok alandaki kullanılabilir olması bireylere kolaylıkla uygulanabildiğinden kaynaklanabilir. Aile danışmanlığında daha çok kullanılması ise genogramın sistemik yaklaşımın tekniği olmasından dolayı olabilir. Sağlık alanında kullanımında klinisyenler, karmaşık aile modellerini somutlaştırdığı ve temsil ettiği için genogramlara başvurur. Genogram, klinisyenin hastanın değerlendirilmesi için devamlı önemini koruyan aile bağlamındaki karmaşık olayları, ailenin hikâyesini ve kalıplarını aklında tutmasını kolaylaştırır (McGoldrick, Gerson ve Shellenberger, 1999; Akt. Varol, 2015, s. 25). Bu şekilde doktorlar gelen hastaları hakkında ailenin klinik geçmişi hakkında fikir sahibi olacağından hastalıkları daha rahat değerlendirebilirler.

Genogram içerisinde yer alan bilgiler aile sisteminin genetik, tıbbi, davranışsal, kültürel ve sosyal yönlerini kapsamaktadır (Stanion ve Papadopoulos, 1997). Kullanılan genogram türü açısından incelendiğinde ise taranan araştırmalarda 48 tanesinde standart genogram, 5 tanesinde manevi genogram, 3 tanesinde etik genogram, 2 tanesinde kültürel genogram, 1 tanesinde cinsel genogram, 1 tanesinde bebek besleme genogramı, 1 tanesinde kariyer genogramı ve 1 tanesinde siyasal genogram kullanıldığı görülmektedir. Standart genogramlar, terapistlere; danışanlarının yaşam olaylarının, ilişkilerinin, aile yapılarının ve inançlarının psikolojik sorunlarıyla bağlantılı olabileceğini sistematik bir şekilde kavramlaştırmalarına yardım eder (Arkar ve Şafak, 2003). Manevi genogram, siyasal genogram gibi alana özgü genogram türleri ise ailenin sadece belli konudaki geçmiş bilgilerini içerdiğinden daha az çalışma yapılmış olabilir. Özellikle manevi danışmanlık alanı son zamanlarda popüler olduğundan manevi genogram çalışmalarının henüz az olması bu alana yeni yönelim olduğundan kaynaklanabilir. Sosyal hizmet alanında yapılan çalışmaların 1'inde manevi genogram, 1'inde ise siyasal genogram kullanıldığı görülmektedir. Kariyer danışmanlığı ve sağlık alanında yapılan çalışmalarda standart genogramlar kullanılmaktadır. Etik genogramın kullanıldığı çalışmaların üçü de aile danışmanlığı alanındadır. Bu da aile danışmanlığında etige verilen önemden kaynaklanıyor olabilir. Kültürel genogramların kullanıldığı 2 çalışmanın ise 1'i eğitim psikolojisi alanında, diğeri ise aile danışmanlığı alanında yapılmıştır.

Kriterler çerçevesinde, ERIC, Web of Science, ULAKBİM, DergiPark, Yök Tez Merkezi ve ARASTIRMAX veri tabanlarında konu ile ilgili toplamda 56 uluslararası, 6 ulusal olmak üzere 62 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar 5'i kitap, 1'i tez ve 56'sı ise makale türünde yazılmıştır. Araştırma sayılarında görüldüğü üzere genogram ile ilgili çalışmalar makale düzeyindedir ve tez ülkemizde sadece 1 tane olacak şekilde oldukça az sayıdadır.

Genogram konusunda yapılmış araştırmalarda ise genogramın psikoterapi açısından özellikle de aile terapisinden oldukça önemli ve etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genogram tekniğinin aile ilişkileri hakkında bilgi toplanılması, ailenin değerlendirilmesi ve ilişki dinamiğinin anlaşılması üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Ancak araştırmalarda bu tekniğin uygulanmasının daha rahat ve anlaşılır olabilmesi için evlilik ve aile terapi eğitimlerinde gerekli değişimlerin yapılması gerektiği önerilmiştir.

Bu çalışma kapsamında 6 veritabanından ulaşılabilen uluslararası ve ulusal araştırma sonuçları üzerinden bazı tartışmalar yapılmıştır. Ancak sonuçlar göstermektedir ki ülkemizde genogram konusu ile ilgili yapılmış oldukça az sayıda araştırma bulunmaktadır. Konu ile ilgili araştırma yapılarak ülkemiz literatüründeki bu açık kapatılabilir. Çalışmaların sadece literatür taraması olarak derleme makalesi olacak şekilde yapılması, genogram kullanımının etkililiği konusunda yeterince yorum yapılamamasına yola açabilir. Genogram kullanımının terapide uygulanması konusunda deneysel çalışmalar yapılabilir.

Çalışmaların genelinde uluslararası olması sebebiyle Türk örneklem üzerinde oldukça az (n=6) çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple bu konuda çalışma sayısı arttırılarak ülkemizde genogram tekniğinin uygulanabilirliği konusunda daha çok fikir sahibi olunabilir.

Bu alanyazın tarama çalışmasında araştırmalar yöntem, örneklem, kullanıldığı alan, genogram türü ve yayın türü açısından değerlendirilmiştir. Bu açıdan başka kriterler ile de bu çalışma yapılabilir. Ülkemizde olmasa da uluslararası deneysel çalışmalar yeterli sayıda ise bunlar incelenerek yeni çalışmalar yapılabilir.

Çalışmada 2000-2019 yılları arasındaki ERIC, ULAKBİM, DergiPark, YÖK Tez Merkezi ve ARASTIRMAX veritabanlarında yer alan kaynaklardan yararlanılmıştır. Bunların dışındaki veritabanlarının ve kaynakların incelenmesi önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca zaman dilimini daha geniş tutularak daha fazla sayıda kaynağa ulaşarak araştırma kapsamı genişletilebilir.

Kaynaklar

- Acar, T. ve Acar, N. V. (2013). Examination of the film "My Father and My Son" according to the Basic concepts of multigenerational family therapy. *Educational Sciences. Theory and Practice*, 13(1), 50-53.
- Alexander, M., Waxman, D. ve White, P. (2006). What's eating gilbert grape? A Case Study of Chronic Illness. *Journal for Learning through the Arts*, 2(1), 1-13.
- Arias, J. M. C. (2017). Genogram: Tool for exploring and improving biomedical and psychological research. *International Journal of Psychological Research*, 10(2), 6-7.
- Arkar, H. ve Şafak, C. (2003). Farkındalığı arttırmada genogram kullanımı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 6(11), 21-31.
- Azuélos, X. ve Quintard, B. (2017). Résilience scolaire et difficultés de comportement chez les enfants de migrants: contribution du génogramme imaginaire. *Pratiques Psychologiques*, 23(2), 127-152.
- Belous, C. K., Timm, T. M., Chee, G. ve Whitehead, M. R. (2012). Revisiting the sexual genogram. *The American Journal of Family Therapy*, 40(4), 281-296.
- Bilot, J. ve Peluso, P. R. (2009). The use of the ethical genogram in supervision. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 17(2), 175-179.
- Bowler, J. (2005). Ecological and developmental issues in the practice of educational psychology. *Kairaranga*, 6(2), 49-54.
- Brott, P. E. (2005). A constructivist look at life roles. *Career Development Quarterly*, 54(2), 138-149.
- Browning, S. ve Hull, R. (2019). Treating multidimensional presenting problems with a mutually integrative approach using the genogram. *Family process*, 58(3), 656-668.
- Busacca, L. A. ve Reh fuss, M. C. (2017). *Postmodern career counseling: a handbook of culture, context, and case*. ABD: American Counseling Association.
- Butler, J. F. (2013). The family diagram and genogram: comparisons and contrasts. *The American Journal of Family Therapy*, 36(3), 169-180.
- Carpenter-Aeby, T., Aeby, V. G. ve Boyd, J. S. (2007). Ecomaps as visual tools for deconstructing reciprocal influences: triage with disruptive students at an alternative school. *School Community Journal*, 17(2), 45-72.
- Carraro, T. E., Meincke, S. M. K., Collet, N., Tavares, B. C. ve Kempfer, S. S. (2011). Conocimiento acerca de la familia del padre adolescente observado por medio del genograma. *Texto & Contexto Enfermagem*, 20(SPE), 172-177.
- Casado-Kehoe, M. ve Kehoe, M. P. (2007). Using genograms creatively to promote healthy lifestyles. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2(4), 19-29.
- Charepe, Z. B., Figueiredo, M. H. D. J. S., da Silva Vieira, M. M. ve Neto, L. M. V. A. (2011). (Re) Descoberta de esperança na família da criança com doença crônica através do genograma e ecomapa. *Texto & Contexto Enfermagem*, 20 (2), 349-358.
- Chase, R. M., Medina, M. F. ve Mignone, J. (2012). The life story board: a feasibility study of a visual interview tool for school counsellors. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(3), 183-200.
- Chope, R. C. (2005). Qualitatively assessing family influence in career decision making. *Journal of Career Assessment*, 13(4), 395-414.
- Clark, L. ve Thornam, C. (2002). Using educational technology to teach cultural assessment. *Journal of Nursing Education*, 41(3), 117-120.
- Connolly, C. M. (2005). Discovering "Family" creatively: the self-created genogram. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1(1), 81-105.

- Cook, J. M. ve Poulsen, S. S. (2011). Utilizing photographs with the genogram: a technique for enhancing couple therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 30(1), 14-23.
- Crowell, J. H. (2017). Teaching note--fostering political awareness in students through the use of genograms. *Journal of Social Work Education*, 53(4), 765-770.
- Darwent, K. L., McInnes, R. J. ve Swanson, V. (2016). The infant feeding genogram: a tool for exploring family infant feeding history and identifying support needs. *BMC pregnancy and childbirth*, 16(1), 315.
- Daughhetee, C. (2001). Using genograms as a tool for insight in college counseling. *Journal of College Counseling*, 4(1), 73-76.
- De Souza, Í. P., Bellato, R., de Araújo, L. F. S. ve de Almeida, K. B. B. (2016). Genograma e ecomapa como ferramentas para compreensão do cuidado familiar no adoecimento crônico de jovem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 25(4), 1-10.
- Dunn, A. B. ve Levitt, M. M. (2000). The genogram: from diagnostics to mutual collaboration. *The Family Journal*, 8(3), 236-244.
- Eliason, G. T. ve Patrick, J. (2008). *Career development in the schools.issues in career development*. ABD: IAP - Information Age Publishing, Inc.
- Frame, M. W. (2001). The spiritual genogram in training and supervision. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(2), 109-115.
- Friedman, H. ve Krakauer, S. (1992). Learning to draw and interpret standard and timeline genograms: an experimental comparison. *Journal of Family Psychology*, 6(1), 77-83.
- Foster, M. A., Jurkovic, G. J., Ferdinand, L. G. ve Meadows, L. A. (2002). The impact of the genogram on couples: a manualized approach. *The Family Journal* 10(34), 34-40.
- Gibson, D. M. (2005). The Use of Genograms in Career Counseling with Elementary, Middle, and High School Students. *Career Development Quarterly*, 53 (4), 353-362.
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma*. (6. Baskı). (Çev.Ed. N. Voltan Acar; Çev. T. Sarı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gladding, S. ve Cox, E. (2008). Family snapshots: A descriptive classroom exercise in memory and insight. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 16(4), 381-383.
- Granello, D. H., Hothersall, D. ve Osborne, A. L. (2000). The academic genogram: teaching for the future by learning from the past. *Counselor Education and Supervision*, 39(3), 177-188.
- Graiver, D. (2017). The genogram casebook: A clinical companion to genograms. *Assessment and intervention*. M. McGoldrick (Ed.), içinde (ss. 597-599). New York: Norton Company.
- Hodge, D. R. (2005). Developing a spiritual assessment toolbox: a discussion of the strengths and limitations of five different assessment methods. *Health & Social Work*, 30(4), 314.
- Hodge, D. R. ve Limb, G. E. (2011). Spiritual assessment and Native Americans: establishing the social validity of a complementary set of assessment tools. *Social Work*, 56(3), 213-223.
- Işık, E. (2008). Soy ağacı tekniğinin aile ve kariyer psikolojik danışmanlığında kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 87-97.
- Işık, E., Akbaş, T., Kırdök, O., Avcı, R. ve Çakır, İ. (2012). Use of the genogram technique in counseling with Turkish families. *Journal of Family Psychotherapy*, 23(2), 131-137.
- Izydorczyk, B. ve Sitnik-Warchulska, K. (2018). Sociocultural appearance standards and risk factors for eating disorders in adolescents and women of various ages. *Frontiers In Psychology*, 9, 429.
- Kaczmarek, P. (2001). *Experiential teaching strategies applied to an ethics and professional issues course*. Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco.
- Keiley, M. K., Dolbin, M., Hill, J., Karuppaswamy, N., Liu, T., Natrajan, R., Poulsen, S., Robbins, N. ve Robinson, P. (2002). The cultural genogram: experiences from within a marriage and family therapy training program. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28(2), 165-178.
- Keskin, Y. (2017). The relational ethics genogram: an integration of genogram and relational ethics. *Journal of Family Psychotherapy*, 28(1), 92-98.
- Leonidas, C. ve Santos, M. A. (2015). Family relations in eating disorders: The Genogram as instrument of assessment. *Ciencia & saude coletiva*, 20, 1435-1447.
- Lim, S. L. (2008). Transformative aspects of genogram work: perceptions and experiences of graduate students in a counseling training program. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 16(1), 35-42.

- Magnuson, S. (2000). The professional genogram: enhancing professional identity and clarity. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 8(4), 399-401.
- Magnuson, S. ve Shaw, H. E. (2003). Adaptations of the multifaceted genogram in counseling, training and supervision. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11(1), 45-54.
- Malott, K. M. ve Magnuson, S. (2004). Using genograms to facilitate undergraduate students' career development: a group model. *Career Development Quarterly*, 53(2), 178-186.
- Marchetti-Mercer, M. ve Cleaver, G. (2000). Genograms and family sculpting: an aid to cross-cultural understanding in the training of psychology students in South Africa. *The Counseling Psychologist*, 28(1), 61-80.
- McCullough-Chavis, A. ve Waites, C. (2004). Genograms with African American families: considering cultural context. *Journal of Family Social Work*, 8(2), 1-19.
- McGoldrick, M., Gerson, R. ve Petry, S. (2008). Genograms: Assessment and intervention (3rd ed.). New York, NY, US: W W Norton & Co.
- Mitrofan, I. ve Petre, L. (2012). Art-genogram effects on dyadic relationship dynamic as a unifying transgenerational psychotherapy technique. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 255-259.
- Nascimento, L. C., Dantas, I. R., Andrade, R. D. ve Mello, D. F. (2014). Genogram and ecomap: Brazilian nursing contributions. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 23, 211-220.
- Nichols, M. P. (2013). *Aile terapisi: kavramlar ve yöntemler*. O. Gündüz, (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
- Örs, O. P. ve Öngel, K. (2012). Aile hekimliği pratiği için genogramlama. *Smyrna Tıp Dergisi, Ek Sayı 1*, 49-50.
- Papadopoulos, L., Bor, R. ve Stanion, P. (1997) Genograms in counselling practise: a review. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(1), 17-29.
- Peluso, P.R. (2003). The ethical genogram: a tool for helping therapists understand their ethical decisions-making styles. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11(3), 286-91.
- Softas-Nall, B. C. ve Balso, T. D. (2000). Dialogues within a Greek family: multicultural stories of a couple revisited. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 8(4), 396-98.
- Stanion, P. ve Papadopoulos, L. (1997). Genograms in counselling practice: constructing a genogram. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(2), 139-149.
- Şahin, Y. (2017). Using spiritual genograms in family therapies. *Spiritual Psychology and Counseling*, 3, 47-60.
- Tobias, A. (2018). The use of genograms in educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 89-104.
- Tondowski, C. S., Feijó, M. R., Silva, E. A., de Paula Gebara, C. F., Sanchez, Z. M. ve Noto, A. R. (2014). Padrões intergeracionais de violência familiar associada ao abuso de bebidas alcoólicas: um estudo baseado em genogramas. *Psicologia: reflexão e crítica*, 27(4), 806-814.
- Tsibidaki, A. ve Tsamparli, A. (2007). Support networks for the Greek family with preschool or school-age disabled children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(2), 283-306.
- van Schalkwyk, Gertina, J. (2007). Choreographing learning in developmental psychology utilising multi-generational genograms and reflective journal writing. *International Education Journal*, 8(1), 27-138.
- Varol, R. (2015). *Genogram temelli yürütülen psikolojik danışma sürecinin çiftlerde evlilik uyumu, duygusal bağlılık, evlilikte problem çözme ve benliğin ayrımlaşma düzeylerine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Waters, I.; Watson W. ve Wetzel, W. (1994). Genograms, practical tools for family physicians. *Can Fam Physician*, 40, 282-287.
- Watts, R. (2000). *Techniques in marriage and family counseling, volume one. the family psychology and counseling series*. ABD: American Counseling Association.
- Watts, R. (2002). *Techniques in marriage and family counseling, volume two. the family psychology and counseling series*. ABD: American Counseling Association.

- Willow, R. A., Tobin D. J. ve Toner, S. (2009). Assessment of the use of spiritual genograms in counselor education. *Counseling and Values*, 53(3), 214.
- Yaman, H. ve Akdeniz, M. (2011). Sistemik aile hekimliği. *Türk Aile Hek. Derg.*, 15(2), 77-80.
- Yznaga, S. (2008). Using the genogram to facilitate the intercultural competence of Mexican immigrants. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 16(2), 159-165.
- Zubatsky, M. ve Brieler, J. (2018). A health systems genogram for improving hospital transitions to primary care. *The Annals of Family Medicine*, 16(6), 566-566.

Extended Abstract

Introduction

The technique used to map past connections in the Bowen Family System Theory is the genogram. This technique was developed by Bowen (Gladding, 2013). Commonly known names of the genogram; family family tree, gene map and genetic chart. Genograms are a clinical tool used to obtain information about family formation and relationships within the family (Stanion, Bor & Papadopoulos, 1997) and have significant implications for understanding the relationship dynamics (Mitrofan & Petre, 2012).

Genogram is an assessment and treatment tool and is used by experts in clinical context when working with couples, individuals and families (Foster, Jurkovic, Ferdinand & Meadows, 2002). Family genograms gather information about the family, establish hypotheses (Dunn & Levitt, 2000) and enable real-time review of family history and potential health problems (Örs & Öngel, 2012). Genograms include at least three generations of the family and family members' relationships with each other (Dunn & Levitt, 2000).

Although there are many studies conducted on the genogram abroad, a very limited research has been conducted on this subject in our country. Although the literature on the subject is rich in foreign countries, it is needed to carry out a screening study because of less literature on how to use the genogram in our country. The aim of this study is to evaluate the studies on genogram according to defined criteria. Within the scope of this study, the studies on genogram between 2000-2019 were evaluated and methods, samples, fields used and genogram types were evaluated. This literature review study, especially in terms of giving them a perspective for future studies in Turkey; it is aimed to create ideas for the works that can be done.

Method

The basis of the study is based on the screening model. Within the scope of this research, 40 international studies included in the ERIC database of Mersin University, 17 international studies included in the Web of Science database between 2000-2019, 1 scanned at ULAKBİM, 2 published by Pınarpark, 2 national articles in ARASTIRMAX database and 1 genogram on Higher Education Council National Thesis Archive. is included. Within the framework of the objectives of the research, the studies were analyzed on the basis of method, sample, applied field, genogram type and publication type sub-dimensions and were expressed with frequencies and percentages for use in discussion.

Result and Discussion

When the methods of the studies about genogram were examined, it was found that mostly qualitative research method was used; it was concluded that experimental and mixed methods followed respectively. The fact that the studies are done by using qualitative methods may indicate that the literature on genogram is lacking.

Looking at the sample of the surveys, (n = 18) are working with families. Among the family participants, it was determined that there were families with children with intellectual disabilities, families with children of school age and migrant families. According to the results of the literature review, except for the studies with the families, respectively, with school-age students (n = 9), counselors and therapists (n = 8), adult clients (n = 8), graduate students (n = 6), undergraduate students (n = 6), and social workers (n = 1).

When the genogram is used; 28 family counseling, 10 individual psychological counseling, 8 health, 7 career counseling, 4 spiritual counseling, 2 social services, 2 educational psychology, 1 developmental psychology has been studied. The fact that the genogram can be used in many areas can

be easily applied to individuals. The use of genogram in family counseling may be due to the systemic approach.

In particular, since the field of spiritual counseling has recently become popular, the fact that spiritual genogram studies are still small may be due to the new orientation to this field. In one of the studies conducted in the field of social work, a spiritual genogram and a political genogram are used in 1. Standard genograms are used in career counseling and health studies. Third of the studies using the ethical genogram are in the field of family counseling. This may be due to the importance given to ethics in family counseling. Of the 2 studies using cultural genograms, 1 was conducted in the field of educational psychology and the other in the field of family counseling.

Within the framework of the criteria, ERIC, Web of Science, ULAKBİM, DergiPark, Yök Dissertation Center and ARASTIRMAX databases have reached 62 studies in total, 56 international and 6 national. These studies are written in 5 books, 1 thesis and 56 articles. As it is seen in the research numbers, studies about genogram are at the level of the article and the thesis is very few in Turkey.

Conducting studies as a review article as a literature review can lead to insufficient interpretation of the effectiveness of genogram use. Experimental studies can be done to apply the use of genogram in therapy.

In this study, research was evaluated in terms of method, sample, field of use, genogram type and type of publication. In this respect, this study can be done with other criteria. In the study, the sources included in the ERIC, Web of Science, ULAKBİM, DergiPark, YÖK Thesis Center and ARASTIRMAX databases were used between the years 2000-2019. Examining databases and resources other than these can make important contributions. In addition, the scope of the research can be expanded by reaching more resources by keeping the time zone wider.

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Bir Psikolojik Danışma Programının Ergenlerin Sosyal Fobi ve Mizah Düzeylerine Etkisi*

The Effect of a Cognitive-Behavioural Psychological Theory Based Psychological Counselling Program on Adolescents' Social Phobia and Humor Level

Umut KERMEN**, Seval ERDEN***

Öz: Bu çalışmanın amacı bilişsel davranışçı yaklaşım temelli bir psikolojik danışma programının, ergenlerin sosyal fobi ve mizah düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ilinde bir lisede öğrenim görmekte olan 13 deney, 13 kontrol grubunda olmak üzere 26 öğrenci oluşturmaktadır. 10 haftalık grupla psikolojik danışma uygulamasının ardından, programın etkililiği Mann-Whitney U ve Wilcoxon Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, uygulanan program sonunda deney grubundaki katılımcıların sosyal fobi puanları düşerken, mizah puanları yükselmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel-davranışçı yaklaşım, psikolojik danışma, sosyal fobi, mizah, ergenler

Abstract: Aim of this study was to examine the effect of a cognitive-behavioural theory based psychological counselling program on adolescents' social phobia and humor level. The study group consisted of 26 students, 13 of whom were in the control group and 13 of them were studying in a high school in Kocaeli. After 10 weeks of group counselling, the effectiveness of the program was analysed by using Mann-Whitney U and Wilcoxon Test. According to the findings, while the social phobia scores of the participants in the experimental group decreased, humor scores increased at the end of the program.

Keywords: Cognitive-behavioural approach, psychological counselling, social phobia, humor, adolescents

Giriş

Ergenlik döneminde insanlar, sosyal rollerini öğrenmektedirler. Öğrenilen sosyal roller arasında ise nasıl bir öğrenci, arkadaş, vatandaş ya da eş olabileceği bulunmaktadır. Roller ise toplumdaki aile, arkadaşlar gibi yapılarla iletişim ve etkileşim içinde öğrenilmektedir. Sosyal fobinin getirdiği, sosyal ortamlarda utangaçlık, içe dönme, kaçınma rollerin öğrenilmesine engel olabilir. Sosyal fobi ise “kişinin başkalarınınca değerlendirileceği durumlarda sürekli korku hissetme; diğer insanlar tarafından aşağılanacağını düşünme, bu durumdan dolayı utanç duyacağı ya da diğer insanları gözünde gülünç duruma düşeceğinden korkma” olarak tanımlanmıştır (Mcnaul ve Randall, 2014). Sosyal fobiye sahip kişiler sosyal ortamlarda, performans göstermesi gereken anlarda olumsuz değerlendirilme endişesi ve küçük düşme kaygısı ile korku yaşarlar. Korku sosyal fobiye sahip kişilerin, aşırı düzeyde kendilerinin farkında olmasına ve kendilerini eleştirme eğilimlerine sebep olmaktadır. Bu duygular ile vücut kızarma, çarpıntı, terleme ve titreme gibi fizyolojik tepkiler vermektedir (Dilbaz, 1997). Amerika Psikiyatri Birliği (2013) DSM-V içinde sosyal fobiyi bir hastalık olarak değerlendirmiş ve tanı için bir takım kriterler öne sürmüştür. Bunlar kişinin, başkalarınınca değerlendirilebilecek olduğu sosyal durumda kendini belli eden

* Hazırlanan ve uygulanan program, Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programı Bilişsel-Davranışçı Kuram ve Uygulamaları dersinde, ders öğretim üyesi süpervizyonunda hazırlanmış ve uygulanmıştır.

** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-8618-7560, e-posta: umutkermen@gmail.com

*** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, ORCID: : 0000-0002-4512-1274 ,e-posta: seval.erden@marmara.edu.tr

korku ya da kaygı duyması; kişinin, kendini olumsuz olarak gösterebilecek şekilde davranmaktan veya kaygısını belli eden belirtiler göstermekten korkması; bu sosyal durumların her zaman korku veya kaygı yaratması, sosyal durumlardan kaçınılması, eğer kaçınamıyorsa büyük bir korku ya da kaygı ile katlanılması; duyulan korku ve kaygının toplumsal kriterlere göre orantısız olması; yaşanan duyguların veya kaçınmanın süreklilik göstermesi ve altı ay ya da daha uzun süreden beri var olması şeklinde sıralanmıştır. Ergenlerde sosyal fobi incelendiğinde ise, sosyal fobinin çocuk ve ergenler için, yaygınlık oranı en yüksek psikolojik bozukluk olduğu belirtilmektedir. Burstein, He, Kattan, Albano, Avenevoli ve Merikangans (2011) 13-18 yaşları arasındaki kız ergenlerin %9,2'sinin, erkek ergenlerin ise % 7,9'unun sosyal fobi yaşadığını belirtmektedir. Ayrıca sosyal fobi oluşma yaşı da 9.2 yaş olarak saptanırken; ortalama 6 yıl sürdüğü de bulgular arasındadır. Bu kadar erken başlangıcı olan ve uzun süre kişi ile birlikte olan rahatsızlıkta, sosyal fobiye sahip olanların sadece %8,6'sı tedaviye başvurmaktadır. Düşük tedavi başvuru oranı, sosyal fobinin, kişilerde tedavi edilmeden kaldığını göstermektedir.

Sosyal fobiye bakış açısı getiren yaklaşımlardan biri bilişsel yaklaşımdır. Bilişsel yaklaşımlara göre sosyal fobisi olanlar, sosyal olayları tehdit edici görürler. Sosyal olaylar bağlamında kendileriyle ya da davranışlarıyla ilgili çarpıtmalar geliştirirler. Bu çarpıtmalar, "kaygı duyduğumu anlamalarına izin vermemeliyim" gibi yapacağı davranış için aşırı beklentiler; değerlendirilmeyle ilgili "düşüncem yanlışsa kötü duruma düşerim" gibi şartlı sayılırlar; kişinin kendisiyle ilgili "yetersiz, sıkıcı, seilmeyen bir insanım" gibi temel inançlardan kaynaklanmaktadır (Stein ve Hollender, 2002). Sosyal fobisi olanların çarpıtmaları, diğer insanların değerlendirmelerinden kaynaklanmaz. Sosyal fobisi olanların olumsuz inançları, başka insanların cevaplarını gözlemekten değil, nasıl göründüklerine ilişkin başkalarına verdikleri izlenimlerden kaynaklanmaktadır. Bu durumda kişiler, ne olduğu ile ilgilenmez, korktukları durumun sonucunda oluşan duygularına dikkat etmektedirler. Sosyal fobi ile utanma duygusu ise birbirinden farklıdır. Utangaç insanlar, sosyal ilişkilere girebilirken, diğer insanları gözlerler ve onların yorumlarını dikkate alırlar; kabul ediklerini gördüklerinde kaygıları sonlanır. Sosyal fobiye sahip olanlar ise, bu değerlendirmeyi yapmazlar. Diğer insanların kendilerini nasıl değerlendirdiğini düşünmezler; olumsuz değerlendirilme riskini arttıracığı için, tehdit edici olarak algılanır (Tükel, 2009).

Sosyal fobiye sahip kişilerin düşünce yapısı, olayları yorumlama biçimi, kendi kişiliklerine yaptıkları yorumlar, duyguları ve davranışları danışma oturumlarında çalışılmaktadır. Sosyal fobi ile başa çıkmada ise pek çok yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan biri de bilişsel davranışçı müdahale yaklaşımlarıdır. Yaklaşımda, sorunun altında yatan uyum sağlayıcı olmayan inançları keşfetmek, bunların çeşitli yöntemler ile gerçekliğini, mantıksal olup-olmadığını sorgulamak, işlevsiz davranışların yerine sağlıklı ve gerçekçi davranışlar oluşturmak amaçlanmaktadır. Psikolojik danışma oturumlarında danışanın sorununu belirlemek ve tanımlamak için psikolojik danışman ve danışan işbirliği içinde çalışır. Ortaya çıkan semptomlarını ortadan kaldırmak amaçlıdır; amaçlara ulaşabilmek için uygulanabilir planlar yapılır. Uygulanabilirlikten kasıt, danışana sorun ile başa çıkmasında beceri öğretilmesidir. Öğrenilen beceriler ev ödevi olarak verilir, danışan tarafından oturumlar arasında uygulanır. Bilişsel davranışçı psikolojik danışma ulaşılabilir ve uygulanabilir amaçları nedeniyle kısa sürelidir (Türkçapar, 2012).

Bilişsel davranışçı temelli müdahalelerle sosyal fobi çalışılırken, genel olarak ilk oturumlarda grubun yapılandırılması, kuralları belirlenmesi ve sosyal kaygı konusunda üyelerin bilgilendirilmesi yapılmaktadır. İlerleyen oturumlarda sosyal beceri geliştirme, problem çözme becerisi geliştirme, girişkenlik, bilişsel yapılandırma üzerinde durulmaktadır. Gerçek yaşam deneyimleri ise ödev olarak verilebilmektedir. Son oturumda ise danışmanın sonlandırılması tartışılmakta ve gelecek planları üzerinde durulmaktadır (Hayward ve diğerleri, 2000). Oturumlarda kaygı derecelendirme, zihinden geçen düşünceleri yakalama ve kaydetme (Rapee, Spence, Cobham ve Wignall, 2000), maruz bırakma (Kashdan ve Herbert, 2001), gevşeme eğitimi (Beidel ve Turner, 1998), düşünce hatalarını bulma ve düzeltme (Friedberg ve McClure, 2002) gibi teknikler kullanılabilmektedir.

Bilişsel davranışçı yaklaşımın ergenlerin sosyal kaygıları üzerindeki etkililiğini belirlemek üzere Scaini, Belotti, Oglari ve Battaglia (2016) geniş bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Medline ve PsycInfo veri tabanından sosyal fobi üzerinde BDT temelli, çocuk ve ergenler üzerinde yapılan grup çalışmalarından 207 çalışmayı meta analize tabi tutmuşlardır. 2000-2014 yılları arasında Norveç, ABD, İspanya, Almanya ve Avusturalya’da yapılan araştırmalardır. Analiz sonuçlarına göre, toplam oturum sayısı ve terapinin hafta sayısı arttıkça bilişsel davranışçı yaklaşımın sosyal fobi üzerindeki etkisi artmaktadır. Tek bir oturum süresinin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bilişsel davranışçı yaklaşım, sosyal beceri eğitimi şeklinde sosyal fobi gruplarında uygulandığında etkililik artmaktadır. Ailenin terapiye katılmasının terapinin etkililiği üzerinde de bir etkisi olmadığı gibi, yaş değişkenine göre de sonuçlarda farklılıklar oluşmamıştır. Tüm bu veriler, sosyal fobi gruplarında bilişsel davranışçı yaklaşımın çocuk ve ergen gruplarında etkili ve kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Sosyal fobi ile çalışırken, literatürde mizah da bir değişken olarak ele alınmıştır. Samson, Lackner, Weiss ve Papousek (2012) sosyal fobinin, mizah duygusunu zayıflattığını ifade etmektedir. Mizahı kullanamamak, sosyal fobili bireyin bir kaybı olarak görülmektedir. Mizah, eğlenme amacı ile geliştirilen, güldürme amacı taşıyan, insanlar tarafından eğlenceli algılanan, düşünce ve duygu süreçlerinden yararlanan bir davranıştır. Dört farklı türü bulunmaktadır. Bunlardan ikisi olumlu, ikisi ise olumsuz mizah tarzları olarak görülmektedir. Olumlu ve uyumlu olanlar katılımcı ve kendini geliştirici mizah; olumsuz ve uyumsuz olan tarzlar ise saldırgan ve kendini yıkıcı mizahdır. Mizah, diğerlerine zarar vermeden, kullanan kişinin ilişkilerini zenginleştirme amacı taşıyorsa, katılımcı mizah olarak adlandırılır. Yine kişi eğlenme amacı taşıyarak, birine zarar verme amacı gütmeyen mizahı kullanırsa adı kendini geliştirici mizah olmaktadır. Diğerlerine olumsuz etki edecek şekilde, vücut kusurları üzerinden dalga geçmek gibi, kendi kazancı açısından mizah kullanılırsa bu saldırgan mizahdır. Kendini yıkıcı mizah ise kendini olumsuz duruma düşürecek bir şekilde ve insanlarla ilişkileri geliştirme amacı taşıyarak yapılan mizahdır (Erickson ve Feildstein, 2007). Yapılan çalışmalarda (Tucker ve diğerleri, 2013), mizah tarzları ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında katılımcı ve kendini geliştirici mizahın, depresyon ve sosyal fobiyle negatif yönde, kendini yıkıcı mizahın da depresyon ve sosyal fobi ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Saldırgan mizahın ise sosyal fobi ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mizahın ve türlerinin tanımlanmasından sonra, psikolojik danışma sürecine olan katkılarını belirtmek gerekir. Psikolojik danışma ortamında bir durumun, bir yorumun mizahi içeriğinin çalışılması bilişsel yeniden işleme sürecini başlatır. Danışan, danışma ortamına getirdiği problemini, mizahın katkısı ile farklı biçimde yorumlayabilir. Farklı yorumlayan danışan, akıl yürütme becerilerini kullanır. Problemin üstesinden gelirken, ek olarak akıl yürütme becerisi edinebilir (Canestrari, Branchini, Bianchi, Savardi ve Burro, 2018). Ayrıca mizahın psikolojik danışma ortamında danışan için anlamı, bir çeşit başa çıkma becerisi kazanması, duygularını ifade edebilmesi, yaşamındaki memnuniyesizliği mizah ile ifade edebilmesi olabilmektedir. Mizah kullanımını öğrenen danışan ise yaşamda var olan direçlerini kırmaya başlar (Dionigi ve Canestrari, 2018a). Psikolojik danışmanlar için bakıldığında mizah, danışan ikilemde kaldığında veya durumun ironik yönlerini göstermede kullanılabilir. Mizahın bu şekilde kullanımı ile psikolojik danışman, danışanın kaygılarından ve üzüntülerinden kaynaklanan olumsuz duyguların hafiflemesini amaçlamaktadır. Kaygı, endişe gibi duyguların yerine daha olumlu duyguların hissedilmesi için çalışılır (Corey, 2005).

Beck'e (1976) göre mizah duygusu, fonksiyonel olmayan inançlara üzerinde büyük bir etki bırakır ve kişinin dikkatini mizahla fonksiyonel olmayan inancına yöneltmesini sağlar. Danışanların çarpık düşünceleri ile kendileri arasına mesafe koymasına, alternatif bilişler ve davranışlar oluşturmalarına yardımcı olur. Beck, bilişsel yaklaşımda özellikle mizahın kullanılması ile bir şey yazmamış olmasına rağmen; en terapötik anların mizah kullanıldığı anlar olduğunu belirtmektedir. Akılcı duygusal terapide ise mizah, danışanların irrasyonel düşüncelerinin çalışılmasında, sık kullanılan ve güçlü bir tekniktir. Ellis, terapide danışanlarını irrasyonel düşüncelerini incelemeye cesaretlendirmiş ve düşüncelerinin içeriğinin gerçekten çok komik olduğunu buldurmayla gayret etmiştir (Ellis ve MacLaren, 1998).

Tüm bu bilgiler ışığında, çalışmanın amacı, BDT temelli bir grupla psikolojik danışma programı geliştirerek, bu programın ergenlerin sosyal fobi ve mizah düzeylerine etkisini incelemektir. Denenceler ise:

- 1- Grupla psikolojik danışmaya uygulamasından önce deney ve kontrol gruplarının sosyal kaygı ve mizah düzeyleri farklılaşmamaktadır.
- 2- Grupla psikolojik danışma uygulamasından sonra, sosyal kaygı ve mizah düzeyleri açısından deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları deney grubu lehine farklılaşacaktır.
- 3- Grupla psikolojik danışma uygulamasından sonra deney grubu ön test-son test sosyal kaygı ve mizah puanları arasında son test puanları lehine farklılaşma olacaktır.
- 4- Grupla psikolojik danışma uygulamasından sonra kontrol grubu ön test-son test sosyal kaygı ve mizah puanları arasında farklılaşma olmayacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel modelde hazırlanmış bir araştırmadır. Deneysel çalışmalar, neden sonuç ilişkisi üzerine kurulan, bir veya daha fazla bağımlı değişkenin, bağımsız değişken üzerindeki etkisinin ortaya çıkardığı değişimi incelemek amacıyla yapılan araştırmalardır. Deneysel araştırmalar, bilimsel yöntemler arasında en kesin sonuçların elde edildiği araştırma yöntemidir; çünkü araştırmacılar karşılaştırılabilir yöntemler uygulayabilir, etkilerini inceleyebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirler, 2010).

Örneklem/çalışma grubu

Çalışma, 2017 yılında, Kocaeli ilinde yer alan bir lise yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için 106 öğrenciye Sosyal Kaygı Ölçeği ve Mizah Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlara göre 26 öğrenci rastlantısal olarak seçilmiştir. 26 öğrenciden ön test puanlarının farklılaşmamasına dikkat edilerek, rastlantısal olarak 13'er kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyetlere Dağılımı

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney	8	61.5	5	38.5	13	100
Kontrol	7	53.8	6	46.2	13	100

Tablo 1'e göre deney grubu 8 kız (%61,5) 5 erkek (38,5) toplam 13 kişiden oluşmaktadır. Kontrol grubunda ise 7 kız (%53,8) 6 erkek (46,2) toplam 13 kişi vardır. Deney grubunda 4 tane 9. sınıf (%30,8), 4 tane 10. sınıf (%30,8), 5 tane 11. sınıf öğrencisi (%38,4) bulunmaktadır. Yine kontrol grubunda 4 tane 9. sınıf (%30,8), 4 tane 10. sınıf (%30,8), 5 tane 11. sınıf öğrencisi (%38,4) vardır. Deney grubunda yaş için ortalama ve standart sapma değerleri $15,16 \pm 1,35$; kontrol grubunda $15,29 \pm 1,46$ 'dır.

Veri toplama araçları

Sosyal Kaygı Ölçeği: Sosyal Kaygı Ölçeği Özbay ve Palancı (2001) tarafından tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerinin yaşadığı sosyal kaygı içerikli durumları değerlendirmek amaçlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin sosyal durumlara uygun becerilerini ve bu durumlarda oluşabilecek kaygılarını ölçebilecek yapıda hazırlanmıştır. Kriter geçerliği için SCL-90 Ölçeği'nin ilgili beş alt ölçeği, Rathus Atılganlık Envanteri ve MMPI testinin Sosyal İçedönüklük alt testi kullanılmıştır. Yapı geçerliğine göre 30 maddelik üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktörler sosyal kaçınma, kritize edilme kaygısı ve bireysel değersizlik duygusu olarak

adlandırılmıştır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 32.9 'dur. MMPI sosyal içe dönüklük alt testi ile .43, SCL alt testlerinden kişiler arası ilişkilerde duyarlılık alt testi ile .51, kaygı testi ile .25, fobik kaygı alt testi ile .36, depresyon alt testi ile .40, düzeyinde korelasyon bulunmuştur. Cronbah Alfa değeri .89'dur. Ölçek likert tipi 0-4 aralığında beşli derecelendirmeye sahiptir. Alınan puanların yükselmesi sosyal kaygı düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir.

Ergenlikte Mizah Ölçeği: Ergenlikte Mizah Ölçeği Oral (2004) tarafından geliştirilmiş, 35 maddelik bir ölçektir. Dörtlü likert tipindedir. Üç alt boyutu bulunmaktadır. Faktör 1, mizahın öğrenme, dikkat, hatırlama gibi bilişsel işlemleri güçlendirmek için kullanılmasını içermektedir. Faktör 2, karşı cinsle ve bireylerarası iletişim ve etkileşimde mizahın kullanılmasını ölçmektedir. Faktör 3, korku ve kaygıyla başa çıkarken mizahın kullanılması amacıyla kullanılmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri .89'dur. İç tutarlılık katsayısı Faktör 1 için .79, Faktör 2 için .77 ve Faktör 3 için .74 bulunmuştur.

İşlem

Hazırlanan ve uygulanan program, Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programı Bilişsel-Davranışçı Kuram ve Uygulamaları dersinde, ders öğretim üyesi süpervizyonunda hazırlanmış ve uygulanmıştır. Oturumlara başlamadan önce hem katılımcılara hem ailelerine bilgi verilmiş, katılım konusunda onay alınmıştır. Oturumlar haftada bir kez düzenlenmiş, süre olarak 90 dakika devam etmiştir. Oturumlar üç aylık süreye yayılmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Ön test uygulamaları deney ve kontrol grubu için oturumlara başlamadan; son test uygulamaları deney grubu için son oturumda, kontrol grubu için oturumlar bittikten sonra uygulanmıştır.

Oturumların içeriği genel itibari ile şöyle özetlenebilmektedir: İlk oturumda danışanların grupla psikolojik danışma hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak, grubun tanışmasını ve ilişki kurulmasını sağlamak, grup kurallarını oluşturmak, sosyal fobi hakkında bilgi vermek ve paylaşımında bulunmak amaçlanmıştır. İkinci oturumda düşünce süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve farkındalık kazanmalarını sağlamak, düşünme biçimlerini ve içeriğini öğrenmelerini sağlamak, sosyal fobileri ile bağlantılı olduğu düşünme biçimleri arasındaki bağı kurmalarını sağlamak oturumun gündeminde bulunmuştur. Üçüncü oturumda duygu süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve farkındalık kazanmalarını sağlamak, pozitif, negatif, nötr duyguları ve içeriğini öğrenmelerini sağlamak, sosyal fobileri ile bağlantılı olduğu duyguları arasındaki bağı kurmalarını sağlamak bu oturumda çalışılan konulardır. Duygu kartları kullanılan materyaldir. Danışanların sosyal fobilerini başlatıcı olaylar hakkında farkındalık sahibi olmasını sağlamak, sosyal fobilerinin ortaya çıkmasında etkili olan düşüncelerinin farkına varmalarını sağlamak, olay ve düşünce ile birlikte verilen duygusal ve davranışsal tepkiler arasında bağ kurmalarını sağlamak, Bilişsel Davranışçı Yaklaşım hakkında bilgilenmelerini sağlamak dördüncü oturumun içeriğidir. ABC formu bu oturumda kullanılmıştır. İletişimin ne olduğunu, sürecini ve iletişim biçimlerini öğrenmelerini sağlama, iletişim biçimlerini kullanma beşinci oturumun içeriğidir. Bu oturumda iletişim kalıplarını daha iyi kullanabilmeleri ve için tabu oyunu oynamıştır. Altıncı oturumda bilişsel çarpıtmaları öğrenmelerini sağlamak, sosyal fobi ile kullandıkları bilişsel çarpıtmalarının ilişkisini kurmalarına yardımcı olmak bu oturumda amaçlardır. Bilişsel çarpıtmalar çalışma formu, bilişsel çarpıtmalar listesi kullanılmıştır. Yedinci oturumda bilişsel yaklaşımın D-E-F basamaklarını ele alınmıştır. Katılımcıların otomatik düşüncelerini, ara inançlarını ve temel inançlarını fark etmeleri ve bunları tartışmaları amaçlanmıştır. Böylece otomatik düşünce, ara inanç ve temel inançları ile bilişsel çarpıtmalar ve sosyal fobileri arasındaki bağlantıyı kurmalarını sağlamalarına yardımcı olunmuştur. Bu amaca yönelik olarak otomatik düşünceler, ara inançlar, temel inançlar çalışma kağıdı; otomatik düşünceler, ara inançlar, temel inançlar formu, DEF çalışma kağıdı kullanılmıştır. Sekizinci oturumda danışanların mizahın ne olduğunu ve türlerini tanımasını sağlamak, videolar üzerinden mizah türünü eşleştirmelerini istemek, sosyal fobi ile mizah arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Mizah türlerini içeren çalışma kâğıdı ve videolar kullanılmıştır. Danışanların mizah duygularını geliştirebilecekleri yaratıcı düşünme ve analogi kullanmayı öğrenmelerini sağlama, mizahi öğeleri hayatlarına

yansıtma ve sağlama, mizahın kullanımı ile sosyal fobilerindeki değişimi inceleme dokuzuncu oturumda amaçlanmıştır. Mizah, yaratıcı düşünme ve benzetim konularını içeren çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Son oturumda grupla psikolojik danışma oturumlarının özetlenmesi, bu deneyiminin sosyal fobileri ve mizah duyguları üzerindeki etkilerinin tartışılması, son testlerin uygulanması ve vedalaşma ile çalışmanın sonlandırılması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi

Ölçeklerle veri toplanmadan önce, kullanabilmek için gerekli izinler alınmıştır. Ölçek uygulanırken katılımcılara neden ölçekleri dolduracakları hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilere katılımcılar arasında seçim yapılacağı ölçeklerin üzerine isim ve soy isimlerini yazmaları söylenmiştir. Ayrıca ölçekleri gönüllük esasına göre doldurmuşlardır. Betimleyici veriler için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmalar kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığını test etmek için Shapiro-Wilk-W testi yapılmış, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının sosyal kaygı ve mizah ölçeği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için non-parametrik Mann-Whitney U ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Analizler SPSS 20 programı ile yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde deney ve kontrol grubuna ait ortalama ve standart sapma tablosu, deney ve kontrol gruplarının ön test-son test sosyal kaygı ve mizah puan ortalamalarının karşılaştırılmasını gösteren Mann-Whitney U Testi tabloları verilmiştir. Tablo 2'de deney ve kontrol gruplarına ait ortalama ve standart sapmalar gösterilmiştir.

Tablo 2.
Deney ve Kontrol Grubu İçin Ortalama ve Standart Sapmalar

Grup		Sosyal Fobi		Mizah	
		$\bar{X}$	Ss	X	Ss
Deney	Ön Test	74.46	10.91	79.31	15.92
	Son Test	43.15	18.62	90.08	14.73
Kontrol	Ön Test	75.38	12.43	74.62	15.77
	Son Test	68.46	18.14	71.53	15.26

Tablo 2'ye bakıldığında deney grubu ön test için sosyal fobi ölçeği puan ortalamalarının 74,76, standart sapmasının 10,91; son test için puan ortalaması 43,15 ve standart sapmasının 18,82 olduğu görülmektedir. Yine deney grubu mizah ölçeğinden alınan puan ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla ön test için 79,31 ve 15,92'dir. Son test puan ortalamaları ve standart sapmaları 90,08 ve 14,74'tür. Kontrol grubunun sosyal fobi ölçeği ön test puan ortalamaları 75,38, standart sapmaları 12,43'tür. Son test puan ortalamaları 68,46, standart sapmaları 18,14'tür. Kontrol grubunun mizah ölçeği ön test puan ortalamaları 74,62, standart sapmaları 15,77'dir. Son test puan ortalamaları 71,53 ve standart sapmaları 15,26'dır.

Tablo 3'te sosyal kaygı ölçeği ve mizah ölçeği ortalama puanları, deney ve kontrol grubunun ön testleri açısından Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sosyal Kaygı	Deney	13	13.27	172.5	81.5	.878

	Kontrol	13	13.73	178.5		
	Deney	13	14.73	191.5		
Mizah	Kontrol	13	12.27	159.5	68.5	.414

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal fobi ölçeği puan ortalamalarının, deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanları açısından farklılaşmadığı görülmektedir ($U=81,50$, $p>.05$). Benzer şekilde deney ve kontrol grubu ön test ve son test mizah ölçeği puanlarında da farklılaşma görülmemektedir ($U=68,50$, $p>.05$). "Grupla psikolojik danışmaya uygulamasından önce deney ve kontrol gruplarının sosyal kaygı ve mizah düzeyleri farklılaşmamaktadır" hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 4'te sosyal kaygı ölçeği ve mizah ölçeği ortalama puanları, deney ve kontrol grubunun son testleri açısından Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sosyal Kaygı	Deney	13	9.35	121.5	30.5	.00*
	Kontrol	13	17.65	129.5		
Mizah	Deney	13	17.46	227.0	33.0	.00*
	Kontrol	13	9.54	124.0		

* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal kaygı ölçeği ölçeğinden elde edilen puanlar, deney ve kontrol gruplarında, deney grubu lehine farklılaşmaktadır ($U=30,50$, $p<.05$). Buna göre grupla psikolojik danışma uygulamasından sonra sosyal kaygı ölçeği puanları, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde azalmıştır. Ayrıca mizah puan ortalamaları, ön test-son test açısından deney grubu lehine farklılaşmaktadır ($U=33,00$, $p<.05$). Bu sonuca göre grupla psikolojik danışma uygulamasından sonra mizah ölçeği puanları, deney grubu lehine anlamlı yükselme göstermiştir. Bu sonuca göre "Grupla psikolojik danışma uygulamasından sonra, sosyal kaygı ve mizah düzeyleri açısından deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları deney grubu lehine farklılaşacaktır" hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Tablo 5'te mizah ve sosyal kaygı deney grubu ön test-son test puanlarının Wilcoxon Testi ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 5.

Mizah ve Sosyal Kaygı Deney Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Sıralar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Sosyal Kaygı	Negatif Sıralar	11	7.45	82.00	-2.55	.01*
	Pozitif Sıralar	2	4.50	9.00		
	Eşit	0				
	Toplam	13				
Mizah	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-2.95	.00*
	Pozitif Sıralar	11	6.00	66.00		
	Eşit	2				
	Toplam	13				

* $p<.05$

Tablo incelendiğinde deney grubunun sosyal kaygı ön test son test puanları arasında anlamlı olarak farklılaşma görülmektedir. Grupla psikolojik danışma sonrasında deney grubunun sosyal kaygı son test puanları, ön test puanlarından anlamlı olarak düşüktür ($Z=-2,55$, $p<.05$). Ayrıca, deney grubunun mizah puanları, ön test ve son test açısından anlamlı olarak

farklılaşmaktadır. Grupla psikolojik danışma sonrasında deney grubunun mizah son test puanları, ön test puanlarından anlamlı olarak yüksektir ($Z=-2,95$, $p<.05$). "Grupla psikolojik danışma uygulamasından sonra deney grubu ön test-son test sosyal kaygı ve mizah puanları arasında son test puanları lehine farklılaşma olacaktır" hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Tablo 6'da mizah ve sosyal kaygı kontrol grubu ön test-son test puanlarının Wilcoxon Testi ile karşılaştırılması gösterilmiştir.

Tablo 6.

Mizah ve Sosyal Kaygı Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Sıralar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Sosyal	Negatif Sıralar	5	4.90	24.50	-.764	.45
Kaygı	Pozitif Sıralar	6	6.92	41.50		
Ön Test-Son	Eşit	2				
Test	Toplam	13				
Mizah	Negatif Sıralar	4	8.79	4.88	-.818	.41
	Pozitif Sıralar	6	13.41	5.92		
Ön Test-Son	Eşit	3				
Test	Toplam	13				

Tablo 6'ya bakıldığında sosyal kaygı için kontrol grubu ön test ve son test puanları istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($Z=-,764$, $p>.05$). Benzer şekilde mizah için kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır ($Z=-,818$, $p>.05$). "Grupla psikolojik danışma uygulamasından sonra kontrol grubu ön test-son test sosyal kaygı ve mizah puanları arasında farklılaşma olmayacaktır" hipotezi doğrulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, bilişsel davranışçı yaklaşımı sosyal fobi ve mizah üzerindeki etkililiğini test etmek amacı ile grupla psikolojik danışma programı geliştirme ve geliştirilen programın etkililiğini sınamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. On oturum olarak gerçekleştirilen uygulamanın etkililiğinin sınanmasına yönelik analizlerden elde edilen bulgulara göre, deney grubu ve kontrol grubu ön test sosyal fobi ve mizah ölçeği puanları arasında farklılaşma yoktur. Grupla psikolojik danışma oturumları bittikten sonra, deney grubunun sosyal fobi puanları kontrol grubuna göre daha düşük çıkarken, mizah ölçeği son test puanları ise anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ve son test sosyal fobi ve mizah ölçeği puan ortalamaları açısından herhangi bir fark olmadığı bulunmuştur.

Bilişsel davranışçı yaklaşım yetişkin, ergen ve çocukların sosyal fobilerinin sağaltılmasında kullanılan psikolojik danışma yaklaşımlarından biridir. Ergenlerle yapılan bir çalışmada, bilişsel davranışçı yaklaşımın kısa ve uzun dönemli etkilerine bakılmıştır. Bilişsel davranışçı yaklaşımın, kısa dönemde ve terapiyi izleyen bir yıl içinde semptomları azalttığı ortaya koyulmuştur. Bu etkililik ergenin yaşı ve depresyona sahip olup olmamasına göre değişmemektedir. Yani ergen depresyona sahip olsa bile bilişsel davranışçı yaklaşımın sosyal fobi üzerindeki etkinliği devam etmektedir. Buna ek olarak, sosyal beceri içermeyen bilişsel davranışçı yaklaşımın sosyal fobi üzerindeki etkinliği ortalama 7,4 yılken; sosyal beceri kazandırmayı da hedefleyen bilişsel davranışçı yaklaşımın etkisi daha uzundur. Ergenler terapi ortamında kazandıkları becerileri yetişkinliklerine de taşıyabilmektedir (Kerns, Read, Klugman ve Kendall, 2013). Yaş aralığı 12-16 olan ergenler ile iki yıl süren bir diğer çalışmada (Hullu, Sportel, Nauta ve Jong, 2017) bilişsel davranışçı yaklaşımın, sınav kaygısı ve sosyal fobide anlamlı düşmeye sonuç verdiği ortaya çıkmıştır. İki yıl sonra alınan ölçümlerde ise son test ölçümleri ile farklılaşma olmadığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, iki yıl sonraki ölçümlerde, bilişsel davranışçı yaklaşımın benlik saygısı, pro-sosyal davranışlar ve negatif değerlendirilme korkusu üzerindeki etkinliği devam etmektedir. Öte yandan O'Toole, Watson, Rosenberg ve

Berntsen'in (2018) yetişkin grup ile, sosyal kaygı üzerinde BDT temelli grupla psikolojik danışma çalışmaları araştırmalarında, deney grubunun sosyal kaygı düzeyi anlamlı olarak düşmüştür. Ayrıca, üç ay sonra yapılan izleme çalışmasında da bilişsel davranışçı yaklaşımın uzun süreli etkisinin olduğu görülmüştür. Cuijpers, Gentili, Bonos, Garcia-Compayo, Botella ve Cristea (2016) Pubmed, PsycInfo, Embase, Cochrane veri tabanlarından aldıkları panik bozukluk, sosyal fobi ve yaygın anksiyete bozukluklarında BDT uygulamalarının gerçekleştirdiği makaleler ile meta-analiz çalışması yapmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, BDT uygulamaları sosyal fobi ve yaygın anksiyete bozukluğu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. BDT uygulamaları, sosyal fobinin semptomların giderilmesinde ve danışanların beceri geliştirmesinde anlamlı olarak etkili bulunmuştur. Bir başka çalışmada (Spence, Donovan, March, Kenardy ve Hearn, 2017). Sosyal fobi sorunu olanlara çevrimiçi BDT oturumları uygulanmıştır. Avrupa, Afrika, Asya, Avusturalya, Yeni Zelanda, İngiltere, Kanada, Amerika'dan katılımcıların yer aldığı çalışma çocuklar (8-12 yaş) ve ergenler (13-17 yaş) olmak üzere iki ayrı grupta yürütülmüştür. 12 haftalık uygulama sonrasında hem çocuk hem ergen grubunun sosyal fobi seviyesinde anlamlı düşme gözlemlenmiştir. Ayrıca ailelerden alınan değerlendirme ölçekleri son testlerine göre de sosyal fobide anlamlı düşme mevcut olmakla birlikte, 6 ay sonra alınan izleme ölçümlerinde bir farklılaşma olmadığı; yani terapinin etkisinin devam ettiği bulunmuştur. Mcleavey, Catonguay ve Goldfried (2014) çalışmalarında, sosyal fobide bilişsel davranışçı yaklaşımını uygulayan 276 terapistten sosyal fobi için kullandıkları tekniklerin yanı sıra danışanların tedaviyi güçleştiren koşulları, davranışları ve düşünceleri ile ilgili bilgi almışlardır. Bulgular, terapistlerin %99.6'sının sosyal fobide, bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitimi kullandıklarını göstermiştir. Sosyal fobinin şiddeti, süresi-kronikliği ve zayıf sosyal beceriler, danışanın tedaviyi güçleştiren durumları olarak belirlenmiştir. Tedaviyi güçleştiren danışan davranışlarını ise direktiflere direnç gösterme, ev ödevlerini yapmama, bağımsız çalışma becerisinin olamaması, kaçınmacı kişiliğe sahip olmaları şeklinde sıralamışlardır. Danışanların tedaviyi güçleştiren, en sık karşılaşılan üç düşünceleri ise terapistin her şeyi yapacağı beklentisi, terapi süreci için pesimist tavır-tedavinin olumlu sonuçlanmayacağına inanma, sosyalleşmenin fobilerini yok etmeyeceklerine inanmaları olmuştur.

Çalışmamızda ulaşılan sonuçlar ile literatür bilgileri arasında uyum olduğu görülmektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşımın yapılandırılmış oturumlarının yanında oturum içeriklerinin çeşitlendirilmesi yapılan müdahalenin etkili olmasında rol oynamıştır. Oturum içeriklerine yakınsayan, ıraksayan, eleştirel, yaratıcı düşünme biçimleri eklenmiş, danışanlar sosyal fobilerini bu düşünme biçimleri ile açıklamışlardır. Duygu tanıma çalışmaları ile danışanların farkındalıkları artırılmıştır. İletişim becerisi geliştirme çalışmalarına oturum olarak yerilmiştir. Mizahın karikatürler ve videolar üzerinden somuta dökülerek çalışılmasının da psikolojik danışma oturumlarının sosyal kaygı ve mizah üzerinde etkili olmasına yol açtığı düşünülmektedir.

Bilişsel davranışçı yaklaşım, mizahı çeşitli biçimlerde kullanmaktadır. Terapide mizahın kullanılması bilişsel yeniden yapılandırmayı kolaylaştırmaktadır ve danışanın kendini kabulünü arttırmaktadır. Bilişsel davranışçı yaklaşım bu noktada, olumsuz deneyimlerde bile mizahi öğe bulmaya çalışarak, danışanların negatif duygulanımlarını azaltmaya çalışmaktadır (Lefcourt, ve diğerleri, 1995). Sistemik duyarsızlaştırma ve kaygının basamaklandırılması aşamasında, danışana korktukları durumları daha iyi derecelendirmeleri açısından mizahla yardım edilebilmektedir. Mizahın kullanıldığı derecelendirme, geleneksel kaygı derecelendirmesinden daha etkili olabilmektedir (Ventis, Higbee ve Murdock, 2001). Ginsberg (2014) 64 katılımcı ile mizah duygusunun sosyal fobi üzerindeki etkisini, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim ile çalışmıştır. 17-22 yaş aralığındaki üniversite öğrencilerinden oluşan çalışmada deney grubuna sadece mizahi içeriği olmayan sosyal kaygı videoları; diğer gruba ise sosyal kaygı ile ilgili mizahi videoları izletilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre her iki psiko-eğitim çalışması da sosyal fobi düzeyinde düşmeye yol açmıştır. İki grubun son testleri arasında farklılaşma yoktur. Yani, bu araştırmanın sonucuna göre mizahın sosyal fobide kullanılması etkilidir; fakat sadece sosyal fobi eğitimi verilen gruba göre üstünlüğü yoktur. Dionigi ve Canestrari (2018b) kaygı bozukluklarına ve yeme bozukluğuna sahip 8 danışan ile yapılan BDT oturumlarının içeriğini

konuşma analizi ile incelemişlerdir. Danışanların biri yeme bozukluğuna, diğerleri kaygı bozukluklarına sahiptir. Mizahın BDT oturumlarında işlevi çalışma sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Mizahın üç işlevi ise danışman ile anlaşmanın bir yolu olması, danışman ile aynı fikirde olduğunu ifade etmesi ve danışman ile farklı düşündüğünü ifade etmesidir. Mizah danışmanlardan daha çok danışanlar tarafından kullanılmaktadır. Danışanlar kaygılarını ortadan kaldırmak için mizahı kullanmaktadırlar. Danışmanlar ise, danışan mizah kullandığında, anlatmaya devam etmesi için onu teşvik etmekte ve mizahı olumlu bulmaktadırlar.

Bilişsel davranışçı temelli grupla psikolojik danışma uygulamasının gerçekleştirildiği çalışmamızda, mizah son test puanları deney ve kontrol gruplarında, deney grubu lehine farklılaşırken; deney grubu son test puanları da ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu sonuç uygulanan programın mizah üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Scaini, Belotti, Oglari ve Battaglia'ya (2016) göre BDT oturumlarının sayısı arttıkça, BDT'nin sosyal fobi üzerindeki etkisi artmaktadır. Ayrıca, sosyal beceri eğitiminin, sosyal fobi gruplarında uygulandığında etkililiğin arttığını da vurgulamışlardır. Çalışmamızda oturum sayısının 10 hafta olmasının, bu oturumların yaklaşık 3 aylık sürece yayılmasının ve psikolojik danışmada iletişim ve mizahın beceri olarak kazandırılmaya çalışılmasının, anlamlı farkın çıkmasına yol açtığı düşünülmektedir.

Literatüre bakıldığında sosyal fobi ve mizahın birlikte çalışıldığı araştırmalar çok kısıtlıdır. Sosyal fobi ve mizahın, bilişsel davranışçı yaklaşım temelli çalışıldığı bir adet (Ginsberg, 2014) psiko-eğitim çalışması bulunmuş, mizah ve sosyal fobinin bir arada bilişsel davranışçı yaklaşım ile çalışıldığı araştırmayla kaynak taraması sonucunda karşılaşılammıştır. Bu nedenle bu araştırmanın mizah ile birlikte sosyal kaygı çalışan psikolog ve psikolojik danışmanlara yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca uygulanan oturumlar, okul rehberlik servislerinde ve kliniklerde uygulanabilir şekilde hazırlanmıştır. Öte yandan izleme çalışmasının yapılmaması araştırmanın kısıtlılığıdır. Diğer araştırmacılara izleme çalışmasının da yapılacağı deneysel çalışmalar önerilebilir. Mizah oturumları sadece iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Bu sınırlılığı ortadan kaldırmak için, gelecek araştırmacılar mizah ile ilgili oturum sayısını arttırabilir. Ayrıca ergen grubunda uygulanan oturumların, daha sonraki çalışmalarda diğer yaş dönemlerinde de uygulaması yapılabilir. Böylece yaş değişkeninin etkisi ve sosyal fobinin karşılaştırmalı şekilde ele alınması mümkün olabilmektedir. Ayrıca sosyal kaygı ve mizah değişkenlerinin yanına iletişim becerileri, öz yeterlik gibi değişkenler eklenerek regresyon ve yol modeli çalışmaları planlanabilir. Araştırmamız deneysel bir çalışma olmasına rağmen placebo grubu kurulmamıştır. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığıdır. Sonraki araştırmacılara placebo grubu oluşturmaları önerilebilir. Okul rehberlik servislerinde görevli psikolojik danışmanlar sosyal fobi çalışırken mizah öğelerini danışma oturumlarına ekleyebilirler. Ayrıca psikolojik danışmanlar sosyal fobiye sahip danışanların iletişim kurmakta ve sürdürmekte olan zorluklarını göz önüne alabilirler. Bu nedenle standart BDT oturumlarına geçmeden iletişim zorluklarının çalışıldığı oturumları danışma sürecine ekleyebilirler.

Kaynaklar

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy ad the emotional disorders*. New York: Meridian.
- Beidel, D. C. ve Turner, S. M. (1998). *Shy children, phobic adults: The nature and treatment of social phobia*. Washington DC: American Psychological Association.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karedeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Burstein, M., He, J. P., Kattan, G., Albano, A. M., Avenevoli, S. ve Merikangans, K. R. (2011). Social phobia and subtypes in the national comorbidity survey-adolescent supplement: Prevalence, correlates, and comorbidity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50, 870-880.
- Canestrari, C., Branchini, E., Bianchi, I., Savardi, U. ve Burro, R. (2018). Pleasures of the mind: What makes jokes and insight problems enjoyable. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-21.

- Corey, G. (2005). Gestalt theory. L. Gebo ve S. Gesicki (Yay. haz.). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* içinde (ss. 192-223). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Cuijpers, P., Gentili, C., Banos, R. M., Garcia-Campayo, J., Botella, C. ve Cristea, I. A. (2016). Relative effects of cognitive and behavioral therapies on generalized anxiety disorder, social anxiety disorder and panic disorder: A meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 43, 79-89.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*, 1, 18-24.
- Dionigi, A. ve Canestrari, C. (2018a). The use of humor by therapists and clients in cognitive therapy. *The European Journal of Humour Research*, 6(3), 50-67.
- Dionigi, A. ve Canestrari, C. (2018b). The role of laughter in cognitive-behavioral therapy: Case studies. *Discourse Studies*, 20(3), 323-339.
- Ellis, A. ve MacLaren, C. (1998). *Rational emotive behavior therapy: A therapist's guide*. Atascadero, CA: Impact Publishers.
- Erickson, S. J. ve Feldstein, S. W. (2007). Adolescent humorandits relationship to coping, defense strategies, psychological distress and well-being. *Child Psychiatry and HumanDevelopment*, 37, 255-271.
- Friedberg, R. D. ve McClure, J. M. (2002). *Clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents: The nuts and bolts*. New York: The Guilford Press.
- Ginsberg, R. E. (2014). *Effects of problem relevant humor on anxiety, symptomacceptance, and behavioral engagement in socially anxious young adults* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hofstra University, New York.
- Hayward, C., Varady, S., Albano, A. M., Thienemann, M., Henderson, L. ve Schatzberg, A. F. (2000). Cognitive-behavioral group therapy for social phobia in female adolescents: Results of a pilot study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(6), 721-726.
- Hullu, E., Sportel, B. E., Nauta, M. H. ve Jong, P. J. (2017). Cognitive bias modification and CBT as early interventions for adolescent social and test anxiety: Two-year follow-up of a randomized controlled trial. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 55, 81-89.
- Kashdan, T. B. ve Herbert, J. D. (2001). Social anxiety disorder in childhood and adolescence: Current status and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 37-60.
- Kerns, C. M., Read, K. L., Klugman, J. ve Kendall, P. C. (2013). Cognitive behavioral therapy for youth with social anxiety: Differential short and long-term treatment outcomes. *Journal of anxiety disorders*, 27(2), 210-215.
- Lefcourt, H. M., Davidson, K., Shepherd, R., Phillips, M., Prkachin, K. ve Mills, D. (1995). Perspective-taking humor: Accounting for stress moderatio. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 14(4), 373-391.
- McAleavey, A. A., Castonguay, L. G. ve Goldfried, M. R. (2014). Clinical experiences in conducting cognitive-behavioral therapy for social phobia. *Behavior Therapy*, 45(1), 21-35.
- Mcnaill, D. W. ve Randall, C. R. (2014). Conceptualizing and describing social anxiety and its disorders. S. G. Hofmann ve P. M. DiBartolo (Yay. haz.). *Social anxiety: Clinical, developmental, and social perspectives* içinde (ss. 3-26). Elsevier.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte mizah ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 20-27.
- O'Toole, M. S., Watson, L., Rosenberg, N. K. ve Berntsen, D. (2018). Changes in perceived centrality of anxious events following cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder and panic disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 59, 150-156.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2001). Sosyal Anksiyete Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. VI. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri*, (5-7Eylül), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Samson, A. C., Lackner, H. K., Weiss, E. M. ve Papousek, I. (2012). Perception of other people's mental states affects humor in social anxiety. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 43(1), 625-631.
- Scaini, S., Belotti, R., Ogliari, A. ve Battaglia, M. (2016). A comprehensive meta-analysis of cognitive-behavioral interventions for social anxiety disorder in children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 42, 105-112.
- Spence, S. H., Donovan, C. L., March, S., Kenardy, J. ve Hearn, C. (2017). Generic versus disorder specific cognitive behavior therapy for social anxiety disorder in youth: A randomized controlled trial using internet delivery. *Behaviour Research and Therapy*, 90, 41-57.
- Stein, D. J. ve Hollander, E. (2002.) *Textbook of anxiety disorders*. Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Tucker, R. P., Judah, M. R., O'Keefe, V. M., Mills, A. C., Lechner, W. V. ve Davidson, C. L. (2013). Humor styles impact the relationship between symptoms of social anxiety and depression. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 823-827.
- Tükel, R. (2009). Anksiyete bozuklukları. I.B. Kulaksızoğlu, R. Tükel, A. Üçok, İ. Yargıç, O. Yazıcı (Yay. haz.). *Psikiyatri*, içinde (ss. 58-90). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basım ve Yayınevi.
- Türkçapar, H. (2012). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve uygulama*. Ankara: HYB Yayınları.
- Ventis, W. L., Higbee, G. ve Murdock, S. A. (2001). Using humor in systematic desensitization to reduce fear. *The Journal of General Psychology*, 128(2), 241-253.

Extended Abstract

Introduction

Social phobia is defined as “continuous fear when the person will be evaluated by others; be afraid to be humiliated by other people, be embarrassed by this situation or fall into a ridiculous position in the eyes of other people”. People who have social phobia experience fear of being evaluated negatively and fear of falling in the social environment, when they need to perform. This fear causes people with social phobia to be extremely aware of themselves and tend to criticize themselves. With these emotions, the body provides physiological responses such as flushing, palpitations, sweating and shaking (Dilbaz, 1997). The American Psychiatric Association (2013) evaluated social phobia as a disorder in DSM-V and suggested some criteria for diagnosis. Criterias are fear or anxiety in the social situation in which someone can be evaluated; the person's fears of behaving in a way that is self-negative or to show symptoms of anxiety; always creating fear or anxiety in these social situations, avoiding these social situations, and facing with great fear or anxiety if they cannot avoid; feeling the fear and anxiety extremely high according to social criterias; these emotions or avoidances are continuous and have existed for six months or more.

According to cognitive approaches, people with social phobia evaluate social events as threatening and develop irregular beliefs related to themselves or their behavior in the context of social events. Irregular beliefs can be seen like “I shouldn't let them understand that I'm worried”, “If my thought is wrong, i would fall into a bad situation”, “I am an untalented, boring, unloved person” (Stein & Hollender, 2002). Irregular beliefs of people who have social phobia are not caused by other people's evaluations. The negative beliefs of those people with social phobia are based on the impressions they give to others about how they appear (Tükel, 2009).

While working with social phobia, humor is also considered as a variable in the literature. Samson, Lackner, Weiss and Papousek (2012) say that social phobia weakens the sense of humor. The inability to use humor is seen as a damage of social phobia. Humor is a behavior developed for fun, laughing. Humor is perceived as fun by people; thought and emotion processes of humor are used in psychological counseling sessions. There are four different types for humor. Two of them are seen as positive, and two are seen as negative humor styles. Positive and harmonious ones are affiliative and self-enhancing humor styles. Negative and incompatible styles are aggressive and self-destructive humor. If humor aims to enrich the person's relationship, this style

is called affiliative humor. If the person uses humor aiming to fun, without aiming to cause harm others, the humor becomes self-enhancing humor. It is the aggressive humor, if humor is used in terms of him/her own gain, which adversely affect others, such as making fun of body flaws. Self-destructive humor style is the using of humor in a way that negates herself/himself (Erickson & Feildstein, 2007). The aim of this study are to develop a CBT-based group counseling program and to investigate the effect of this program on social phobia and humor levels of adolescents. The hypothesis are:

1. Social anxiety and humor levels of experimental and control groups do not differ before the application of psychological counseling program.
2. After psychological counseling program, the results of the posttest scores of the experimental group and control group in terms of social anxiety and humor levels will be different in favor of the experimental group.
3. After psychological counseling program, there will be differentiation in favor of posttest scores between pre-test-post-test social anxiety and humor scores of experimental group.
4. After psychological counseling program, there will be no difference between the pre-test-post-test social anxiety and humor scores of the control group.

Method

This study was designed in the experimental model with pretest-posttest control group. Experimental studies are the researches conducted to investigate the change in the effect of one or more dependent variables on the independent variable, which are based on cause and effect relationship. Experimental research is the most accurate method among scientific methods; because, researchers can apply comparable methods, examine their effects (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirlir, 2010).

Social Anxiety Scale and Humor Scale were applied to 106 students in order to form experiment and control groups. Experimental and control groups were formed randomly from 26 students by taking into consideration that pre-test scores were not differentiated. The participant number of experimental and control groups is 13. There were 8 girls (61.5%) and 5 boys (38.5%) in the experimental group. In the control group, there were 7 girls (53.8%) and 6 boys (42.8%). Data were collected with the Social Anxiety Scale (Özbay & Palancı, 2001) and the Humor Scale in Adolescence (Oral, 2004).

The prepared and applied program was prepared and applied in the lecture program of Marmara University, Psychological Counseling and Guidance Program in Cognitive-Behavioral Theory and Applications course, under supervision of lecturer. Both the participants and their families were informed before the application of program. Sessions held once a week and continued for 90 minutes. The sessions were held for three months. 10 sessions have been made. No study was made with the control group. Pre-test applications were taken before the start of the sessions for the experimental and control groups. Post-test applications were taken in the last session for the experimental group. Post-test was applied after the end of the sessions for the control group.

Frequency, percentage and standard deviations were used for descriptive statistics. Mann-Whitney U and Wilcoxon test were used to determine whether the scores of the social anxiety and humor scale differed for the experimental and control groups. The analyzes were performed with SPSS 20 program.

Result and Discussion

In order to test the effectiveness of the cognitive behavioral approach on social phobia and humor, we aimed to develop a psychological counseling program and test the effectiveness of the program. According to the findings from the analysis, there is no difference between the experimental group and the control group in terms of pre-test scores of social phobia and humor scales. After group counseling sessions were finished, social phobia scores of the experimental group were lower than the control group; also the post-test scores of the humor scale were

significantly higher. In the control group, there was no difference in the mean scores of pre-test and post-test social phobia and humor scale.

In studies which Cognitive Behavioral Therapy has been worked in social phobia on children and adolescents, it is stated that CBT causes a significant decrease in social phobia level (Cuijpers et al., 2016; Hullu, Sportel, Nauta & Jong, 2017; Kerns, Read, Klugman & Kendall, 2013; Mcleavey, Catanguay & Goldfried, 2014; O'Toole, Watson, Rosenberg & Berntsen, 2018). The number of publications in which humor has been worked via Cognitive Behavioral Therapy is low. In one study, it was reported that cognitive behavioral therapy had a positive effect on humor (Ginsberg, 2014).

The sessions were prepared as applicable in school guidance services and clinics. There is no follow-up study; so this is a limitation for this research. Experimental researches with follow-up CBT based social phobia studies are recommended for other researchers. In addition, the sessions applied in the adolescent group can also be applied for children and adults in other studies. Thus, it is possible to approach the social phobia in a comparative manner and to see the effect of age variable. Due to the intangible structure of humor, sessions should be organized in a concrete way for children. In addition, social anxiety and humor can be studied with communication skills and self-efficacy in a path model.

Ters-Yüz Sınıf Modelinin ve Web 2.0 Yazılımlarının Bilgisayarca Düşünme Becerisi, Etkinlik Tecrübesi ve Uzamsal Düşünme Becerisine Etkisi

The Effect of Flipped Classroom Model and Web 2.0 Software on Computational Thinking Skills, Activity Experience and Spatial Thinking Skills

Recep ÇAKIR *, Cemre ADSAY**, Özge AKGÜL UĞUR***

Öz: Bu araştırma, ters-yüz sınıf uygulamasının ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerisi, etkinlik tecrübesi ve uzamsal düşünme becerisine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu bir devlet ortaokulunun 6. sınıfında öğrenim görmekte olan 64 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, Etkinlik Tecrübe Ölçeği, Bilgisayarca Düşünme Becerisi Ölçeği ve Uzamsal Görselleştirme Testi kullanılarak toplanırken nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan nicel veriler betimsel analizler, bağımsız örneklem t, eşli örneklem t ve Anova analizleri kullanılarak incelenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise toplanan veriler Nvivo programı üzerinden analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, deney1 grubu (ters yüz sınıf uygulaması) için deneysel sürecin bilgisayarca düşünme becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı olmasa da olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Deney2 grubunda (web 2.0 yazılımı ile materyaller) ise deneysel sürecin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerisi ve uzamsal düşünme becerisi yönünden istatistiksel olarak anlamlı olmasa da olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Görüşmeler sonucunda ise, ders sürecinde ve konu anlatımında materyal desteği alınan öğrencilerin konuya karşı olan ilgilerini arttırdığı, ders sürecinin daha keyifli geçmesini sağladığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ters-Yüz sınıf, web 2.0 araçları, bilgisayarca düşünme, uzamsal düşünme

Abstract: This research was applied to the 6th grade students of secondary school and the purpose of this study was to determine the effect of the Flipped Classroom Application on students' computational thinking skills, activity experience and spatial thinking skills. The study group consisted of 64 students studying at the 6th grade of a public school in the center of Amasya. Quantitative data of the study were collected using Activity Experience Scale, Computational Thinking Skills Scale and Spatial Visualization Test by using while Qualitative data were collected semi-structured interview form. The collected quantitative data was investigated using descriptive analysis, independent sample t-tests, paired sample t-tests and Anova analysis. In the qualitative dimension of the study, the collected data has been analyzed by Nvivo program. According to the results; for experiment 1 group (Flipped Classroom Application), it was determined that the experimental process in even if was not statistically significant in terms of Computational thinking skills had a positive effect. In the experiment 2 group (applications with web 2.0 tools), it was determined that the experimental process in even if not statistically significant on students' Computational thinking skills and spatial thinking skills had a positive effect. As a result of the interviews, it was concluded that the materials presented in the subject expression and lecture increased the students' interest in the subject and made the course process more enjoyable.

Keywords: Flipped classroom, web 2.0 tools, computational thinking, spatial thinking

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağın gereklerine ve ihtiyaçlarına ayak uydurmada, gelişimleri takip edip onları hayata geçirmede en büyük görev eğitimcilerin payına düşmektedir. Bu gelişmeleri hayata geçirip verimli olarak eğitim öğretim ortamında kullanmak ise teknolojiye verimli bir şekilde yararlanmakla mümkün olacaktır. Teknoloji bilimin belli sektörlerdeki (eğitim, üretim, ulaşım vb.) sorunların çözümü

* Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Amasya, Türkiye, ORCID: 0000-0002-2641-5007, e-posta: recepcakir@gmail.com

** Yüksek Lisans, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya, Türkiye, ORCID: 0000-0002-0693-1610, e-posta: cemre.emre1995@hotmail.com

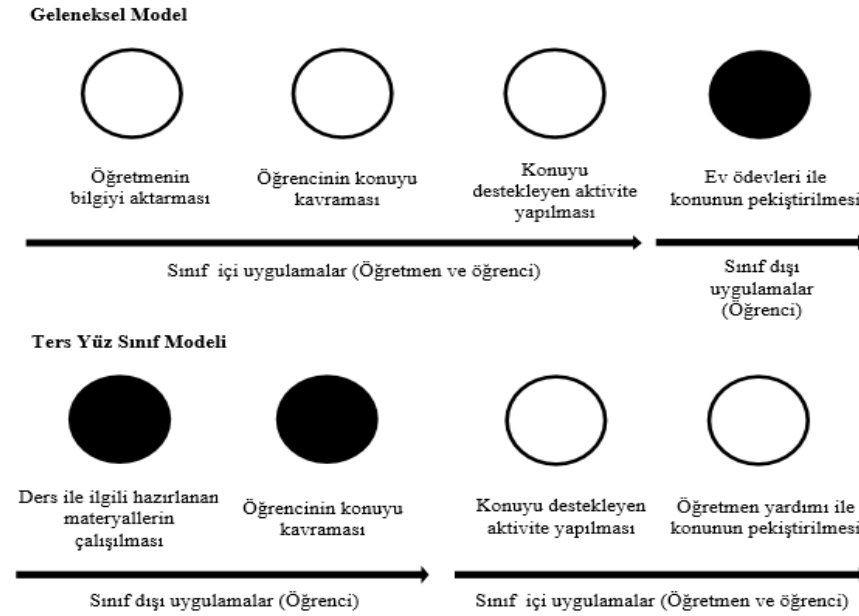
*** Bilişim öğretmeni, Gazi Ortaokulu, Amasya, Türkiye, ORCID: 0000-0001-8047-7228, e-posta: ozgelev@hotmail.com

için uygulama süresince kullanılan, bilim ve uygulama alanlarında köprü görevini üstlenen bu alanların yönetiminin ile denetiminin içinde bulunduğu bütün işlemler ve araçlar olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, Özdamar, Becit, Kılıçer, Akbulu ve Yıldırım, 2007). Öğretim teknolojisi ise belirlenen amaçlara yönelik, etkili bir öğrenme süreci oluşturabilmek için ihtiyaç duyulan bütün teknolojilerin bir araya getirilerek kullanılması, sürecin buna uygun şekilde tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Gürbüz, 2008; Seels ve Richey, 1994). Teknolojinin zaman içerisinde gelişimiyle beraber bilgisayarlar ile tüm duyu organlarına hitap edecek şekilde görsel ve işitsel e-içerikler geliştirilerek eğitim-öğretim sürecinde kullanılmaya başlanmıştır.

Gelişen teknoloji ve bu teknolojilerin eğitime entegrasyonu sürecinde web 2.0 araçları ön plana çıkmıştır. Anderson (2007) Web2.0 araçlarının kişiye özel ürün ve kullanıcının ürettiği materyaller, kalabalığın gücünü ve birlikteliğini kullanma, açık kaynak kodluluk vb. gibi düşüncelerden oluşturulduğunu ifade etmektedir. Web 2.0 araçları wiki, powtoon gibi sunu programları, video paylaşım siteleri (youtube, google video vb.), RSS ve anlık mesajlaşma gibi araçları içermektedir. Bu araçların sahip oldukları özelliklerin eğitimde kullanım örnekleri bulunmaktadır (Atıcı ve Yıldırım, 2010; Çakır ve Tan, 2017; Genç, 2010; Horzum, 2010). Conole ve Alevizou (2010), sınıf ortamlarının çağın gerektirdiği araç gereçlerle donatılarak öğrenenlerin öğrenmelerine katkıda bulunacak materyalleri öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanmanın akademik başarılarla ve motivasyonlara önemli katkıda bulunacağını iddia etmektedirler.

Çağımızda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının hızla yayılması, ihtiyaçların artması, bilgisayarların ve internetin eğitim- öğretim sürecinde aktif kullanımının artması ile bilişim teknolojilerinin eğitim- öğretim ortamında kullanımı da çeşitlenmiştir. Aynı zamanda günümüzde gelişen ve gelişmekte olan teknolojilerin eğitim alanında kullanımı da zaman içerisinde kendini güncellemektedir. Teknolojideki gelişmelerle beraber öğrencilerin kendi istedikleri ortamda ve zamanda materyallere ve dokümanlara ulaştığı, düzenleme yapabildiği, bireyin konuyu anlama zamanına göre süreci şekillendirdiği bir oluşum günümüzde öğretim sürecinde tercih edilmeye başlanmıştır (Bishop ve Verleger, 2013). İçinde bulunduğumuz çağda internet ve bilgisayarlar ilköğretimden yükseköğrenime kadar eğitim-öğretim sürecinde kullanılması da bu gelişmelerin yansımasıdır. Bu gelişmelerden birisi de tersyüz sınıf modeli uygulamasıdır.

Mevcut olan geleneksel yöntemde öğretmen derste konuyu anlatır, öğrenci dersi katılım sağlamadan pasif bir şekilde dinler. Ters-yüz sınıf modelinde ise öğretmen, öğrenciye verilecek kazanımları video ya da sunum şeklinde çevrimiçi ortamlara yükler. Öğrenci kazanımı dijital ortamlarda, tablet, telefon ya da bilgisayar gibi, istediği zaman, mekân ve sıklıkta izleyerek öğrenir. Okulda ise sadece öğretmenin rehberlik edeceği ödevini yapar. Bunun sayesinde öğrenci, dilediği yerde dilediği zamanda dilediği kadar tekrar yapma şansını yakalar. Sınıfta ödevlerini yaparak da kalıcılığı sağlamış olur. Yani ters-yüz sınıf modelinde her şey tersine çevrilmiş, ödev yapmakla dersi dinlemek yer değiştirmiştir. Ters-yüz sınıf modelinde öğrencinin daha fazla pratik yapması olanağı vardır. Ayrıca öğretmen isterse grup çalışması da yaptırabilir. Yani, ters yüz sınıf modelinde dersler ile ödevler yer değiştirir. Lage, Platt ve Treglian (2000) çalışmalarında ters-yüz sınıf modelini, ders sürecinde yapılan uygulamaların ders süreci dışında, ders süreci dışında yapılan ödev ve uygulamaların ders sürecinde yapılması şeklinde tanımlamıştır. Fulton'un (2012) çalışmasında öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde aktif bir şekilde katılım sağladıkları ve bireysel öğrenme sorumluluğunu aldıkları zaman, sürecin daha verimli olduğunu belirtmiştir. Frydenberg (2012) öğrencilerin ters-yüz edilmiş sınıf uygulamasını geleneksel (klasik) sınıf uygulamasına oranla daha çok özümlediklerini, modelin tüm derslerde kullanılabileceğini ve ders sürecinde konu anlatımı yerine uygulama ağırlıklı gidilmesinin daha verimli olduğunu belirtmiştir.



Şekil 1. Geleneksel Eğitim Modeli ile Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması (Zownorega, 2013)

Şekil 1'e bakıldığında geleneksel modelde öğretmenin bilgiyi aktarması, öğrencinin konuyu kavraması ve konuyu destekleyen aktivite yapılması sınıf içi uygulamaları kapsarken bu süreçte öğretmen de öğrencide rol alır. Ev ödevleri ile konunun pekiştirilmesi sınıf dışı uygulamaları kapsarken öğrenci bu süreçte rol alır. Ters yüz sınıf modelinde ise ders ile ilgili hazırlanan materyallerin çalışılması ve öğrencinin konuyu kavraması sınıf dışı uygulamaları kapsarken bu süreçte öğrenci rol alır. Konuyu destekleyen etkinlik yapılması ve öğretmen yardımı ile konunun pekiştirilmesi sınıf içi uygulamaları kapsarken öğretmen ile öğrenci bu süreçte rol alır. Ters yüz sınıf uygulamasının en önemli noktalarından biri ise öğrencilerin sınıfa, derste işlenecek olan konuları çalışıp gelmeleridir. Çalışmadan geldiği takdirde ders süresince yapılan uygulamalarda istenilen başarıya ulaşamaz. Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre 2018 yılı Nisan ayında internet kullanan bireylerin oranı %72,9 olduğu, hanelerin %83,8'i evden internete erişim imkânına sahip olduğu ve her on hanenin sekizi internet erişim imkânına sahip olarak bulunmuştur (TÜİK, 2018). Bu sonuçlara bakılarak araştırma kapsamında öğrencilerin bilgisayara ve internete erişim sağlayabileceği düşüncesiyle öğrencilerin derse gelmeden önce konu ile ilgili materyalleri inceleyip incelemeyeceğini görebilmek için hazırlanan materyaller ve konu anlatımları Eğitimde Bilişim Ağı platformuna yüklenmiştir. EBA üzerinden hangi öğrencilerin materyallere erişim sağladığı ve incelediğine bakılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı'nda bulunan "Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda bölgesel farklılıkları gidermek amacıyla 2014 yılı sonuna kadar tümünün bilişim teknolojilerinden yararlanmasını sağlamak" hedefiyle 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 17 ilde 52 okulda pilot uygulamasına başlanan FATİH Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) hayata geçirilmiştir. FATİH projesinin temel bileşenlerinden biri olan Eğitsel e-içeriklerinin sağlanması ve yönetimi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK) tarafından 2012 yılında hizmete alınan EBA sınıf kademelerine uygun, güvenli ve doğru materyalleri ve içerikleri sunmak için oluşturulmuştur. Buradan öğrencilerin ders anlatımını ve konu ile ilgili materyalleri inceleyip incelemeyeceği kontrolü sağlanmaya çalışılmıştır. Gelişen teknoloji ile beraber bu teknolojileri kullanarak yarar sağlamak için geliştirilen Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) eğitim-öğretim sürecinde öğrenmede kalıcılık sağlama, bireysel öğrenme farklılıklarını gözeterek daha fazla materyal desteği sağlama ve eğitim kalitesini artırma adına belli kademelerde uygulanıp, halen uygulanmaya devam eden bir projedir. Yapılan bu çalışmada ise EBA'ya entegre edilen web 2.0 araçları ile ters-yüz sınıf modeli birlikte kullanılıp eğitim-öğretim sürecindeki etkisine bakılmak istenmiştir.

Çalışmada incelenen değişkenler ise bilgisayarca düşünme becerisi, etkinlik tecrübesi ve uzamsal düşünme becerisidir. Bilgisayarca düşünme terimine baktığımızda alan yazında Yünkül, Durak, Çankaya ve Mısırlı (2017) Bilgisayarca düşünmeyi, probleme yönelik çözümün tasarlanması,

uygulanması ve algoritmik düşünme becerisinin geliştirilmesi süreci olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Thomas, Odemwingie, Saunders ve Watlerd (2015) bilgisayarca düşünmeyi problemi tanımlama ve çözümüne yönelik algoritmaları ortaya koyma durumu olarak ifade etmektedir. Wing (2006) bilgisayarca düşünmeyi, bir bilgisayarın etkili bir biçimde gerçekleştirebileceği şekilde bir sorunun formüle edilmesinde ve bununla ilişkili çözümü/çözümlerini ifade etmeyi içeren bir düşünce süreci olarak tanımlamaktadır. Wing (2006) Bilgisayarca düşünme kavramının yalnızca uzmanlar için değil herkes için gerekli bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Wing (2006) belirttiği ifadeden yola çıkarak bilgisayarca düşünme kavramının içinde birçok nitelik ve beceri belirttiği, sadece bu konuda uzman olan kişiler için değil her kademeye, her bireye hitap ettiği ifade edilebilir. Çalışma da bir diğer kavram olan uzamsal düşünme yeteneği; bireylerin soyut kavramlar ve dış dünyayla ilişki kurması ile ilgilidir (Kurt, 2002). Bu yeteneğe sahip olan birey kendisi ve çevresindeki nesnelerin konumlarını ve hareketlerini kavrar. Buna örnek vermek gerekirse, kişiler bu yeteneklerinden kendi konumlarını belirlerken kullanır. Ayrıca daha önce gittiği bir yeri ararken veya tarif edilen bir yeri bulurken, ya da çevresindekilerin alacağı yeni konumları belirlerken bu yeteneğinden yararlanabilir. Teknoloji ile geliştirilen sistemler sayesinde uzamsal düşünmenin gelişmesi mümkün olmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin bilgisayarda edindikleri deneyimlerin ve uygulama sürecinde gruplarda kullanılan materyallerin, ders sürecinde somut ve soyut materyaller ile yapılan etkinliklerin uzamsal düşünme becerileri üzerinde fark yaratıp yaratmadığını araştırmaktır.

Ülkemizde Ters-Yüz sınıf modeli konusunda nitel ve betimsel çalışmalar olup deneysel çalışmalara çok fazla yer verilmemiştir. Bu nedenle bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışma Ters-yüz sınıf modelinin ve web 2.0 araçlarının ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerisi, etkinlik tecrübesi ve uzamsal düşünme becerisine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın özgün yönünün bilgisayarca düşünme, uzamsal düşünme ve etkinlik tecrübesi becerilerinin geliştirilmesi için yapılan tasarımı içermesidir.

Araştırma sorusu

Ters-yüz sınıf modelinin ve web 2.0 araçlarının ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerisi, etkinlik tecrübesi ve uzamsal düşünme becerisine etkisi nedir?

Alt araştırma soruları

1. Uygulama öncesi ve sonrasında deney 1 grubu (Ters-yüz sınıf modeli) öğrencilerinin uzamsal düşünme becerisi ve bilgisayarca düşünme becerileri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
2. Uygulama öncesi ve sonrasında deney 2 grubu (web 2.0 araçları ile uygulama) öğrencilerin uzamsal düşünme becerisi ve bilgisayarca düşünme becerileri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Uygulama öncesi ve sonrasında kontrol grubu öğrencilerin uzamsal düşünme becerisi ve bilgisayarca düşünme becerileri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
4. Uygulama öncesi ve sonrasında deney 1 grubu, deney 2 grubu ve kontrol grubu öğrencilerin arasında uzamsal düşünme becerisi ve bilgisayarca düşünme becerileri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Uygulama öncesi ve sonrasında deney 1 ve deney 2 grupları arasında öğrencilerin etkinlik tecrübe ölçeği sonucu bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
6. Deney 1 ve deney 2 gruplarının uygulama süreci hakkında görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel çalışma olarak yürütülmüş olup, nitel kısımda ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Köklü, Büyüköztürk ve Bököçü'ne (2015) göre deneysel çalışmaların önemli özelliklerinden biri de değişkenleri istenilen şekilde değiştirebilme, istenmeyen değişkenleri belli sınırlar koşulunda kontrol altına alabilme ve değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkisine dönük ölçme yapılabilme fırsatını sunması şeklinde yorumlanırlardır. Yıldırım ve Şimşek (2003), yarı yapılandırılmış görüşmeler, belli ölçüde standart olması ve esnekliği nedeniyle, araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edildiğini ifade etmektedir.

Örneklem/çalışma grubu

Araştırmamızın çalışma grubu Amasya merkezinde bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim görmekte olan 64 öğrenciden oluşmaktadır. 2018-2019 öğretim yılı güz dönemi Bilişim Teknolojileri ve yazılım dersi kapsamında 6/A ve 6/B deney grubu, 6/C ise kontrol grubu olarak saptanmıştır. Birinci deney grubunda 4 hafta boyunca Scratch görsel programlama ara yüzüyle ters-yüz sınıf modeli ile eğitim verilerek, eğitim sonunda öğrencilerin kendi uygulamalarını tasarlamaları sağlanmıştır. İkinci deney grubunda web 2.0 araçları kullanılarak materyaller tasarlanıp oluşturulan materyaller üzerinden eğitim verilerek, eğitim sonunda öğrencilerden kendi uygulamalarını tasarlamaları sağlanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise 4 hafta boyunca mevcut öğretim programında yer alan geleneksel yöntem ile kodlama eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin gruplara ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.
Öğrencilerin Gruplara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Kız	Erkek	Toplam
Sınıf	Deney1	10	8	18
	Deney2	13	12	25
	Kontrol	12	9	21
	Toplam	35	29	64

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu deney gruplarında yer alan öğrencilerden gönüllü olarak katılan 6 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.
Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Kız	Erkek	Toplam
Sınıf	Deney1	2	1	3
	Deney2	1	2	3
	Toplam	3	3	6

Veri toplama

Bilgisayarca Düşünme Becerisi Ölçeği: Bu ölçek, Korkmaz, Çakır ve Özden (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ortaokul öğrencileri için geliştirilen ölçek 5’li likert tipinde düzenlenmiştir. Beş faktör altında toplanabilen 22 maddeden oluşmaktadır. Yaratıcılık faktörü altında 4 madde toplanırken, iç tutarlılık katsayısı 0,640 olarak belirlenmiştir. Algoritmik Düşünme faktörü altında 4 madde toplanırken, iç tutarlılık katsayısı 0,762 olarak belirlenmiştir. İşbirliklilik faktörü altında 4 madde toplanırken, iç tutarlılık katsayısı 0,811 olarak belirlenmiştir. Eleştirel Düşünme faktörü altında 4 madde toplanırken, iç tutarlılık katsayısı 0,714 olarak belirlenmiştir. Problem Çözme faktörü altında 6 madde toplanırken, iç tutarlılık katsayısı 0,867 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için ise iç tutarlılık katsayısı 0,809 olarak belirlenmiştir.

Uzamsal Görselleştirme Testi: Ortaokul seviyesi için Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirilen “Middle Grades Mathematics Project” adlı proje için hazırlanmış olan ve Winter, Lappan, Philips ve Fitzgerald (1989) tarafından yazılan “Middle Grades Mathematics Project: Spatial Visualisation” adlı kitaptan alınmıştır. Yıldız ve Tüzün (2011) üç-boyutlu sanal ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal yeteneğe etkileri çalışmasında bu testi Türkçeye uyarlamıştır. Uzamsal görselleştirme testi toplamda 15 adet sorudan oluşmuştur. Her sorunun 5 şıkkı bulunmaktadır. Bu testin soruları genel anlamda birim küplerden oluşturulmuş yapıların izometrik görünümünden oluşup farklı açılardan ve yönlerden görünümleriyle alakalı sorular içermektedir. Bununla birlikte birim küplerden oluşan yapıların kuş bakışı görünümü ile ilgili sorular da bulunmaktadır. Testin puanlaması ise her doğru

cevaba 1 puan verilmesi şeklinde olup testin en yüksek puanı 15'tir. Testin güvenilirliği son test puanlarına göre hesaplandığında 0,971 (N=108) olarak bulunmuştur.

Etkinlik Tecrübe Ölçeği: Aşçı, Çağlar, Eklund, Altıntaş ve Jackson (2007) tarafından oluşturulmuştur. Özellikle ters yüz sınıf modeli ve web 2.0 yazılımları gruplarında bulunan öğrencilerin ders içi ve ders dışında kullandıkları teknoloji temelli materyallerin, yapılan etkinliklerin etkililiğini ölçmek ve uygulama sonundaki kazanımlarını görmek amacıyla kullanılmıştır. Genç yaş grubu için oluşturulan ölçek içerisinde genel maddeler barındırdığı için alan uzmanlarından görüş alınarak ortaokul seviyesi için kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek 5'li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçek dokuz faktör altında toplanabilen 36 maddeden oluşmaktadır. Görev Zorluğu-Beceri Dengesi altında 4 madde toplanırken iç tutarlılık katsayısı 0,49 olarak belirlenmiştir. Eylem-Farkındalık Birleşimi altında 4 madde toplanırken iç tutarlılık katsayısı 0,60 olarak belirlenmiştir. Açık (net) Hedefler altında 4 madde toplanırken iç tutarlılık katsayısı 0,76 olarak belirlenmiştir. Belirli Geri Bildirim altında 4 madde toplanırken iç tutarlılık katsayısı 0,80 olarak belirlenmiştir. Göreve Odaklanma altında 4 madde toplanırken iç tutarlılık katsayısı 0,77 olarak belirlenmiştir. Kontrol Duygusu altında 4 madde toplanırken iç tutarlılık katsayısı 0,78 olarak belirlenmiştir. Kendilik Farkındalığının Azalması altında 4 madde toplanırken iç tutarlılık katsayısı 0,87 olarak belirlenmiştir. Zamanın Dönüşümü altında 4 madde toplanırken iç tutarlılık katsayısı 0,82 olarak belirlenmiştir. Amaca Ulaşma Deneyimi altında 4 madde toplanırken iç tutarlılık katsayısı 0,63 olarak belirlenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Deney1 ve deney2 grubunda bulunan ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin deneysel süreç hakkında görüşlerini detaylı olarak incelemek amacıyla, gönüllü olan 6 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Deneysel sürecin işleyişi farklı olduğu için deney1 grubuna ayrı deney2 grubuna ayrı formlar hazırlanmıştır. Yaklaşık 20 dakika süren görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form önce araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Deney 1 grubu için kullanılan görüşme formunda toplam 7 soru bulunurken deney 2 grubu için kullanılan görüşme formunda 6 adet soru bulunmaktadır.

Deneyel süreç

	Ters Yüz Sınıf Modeli		Web 2.0 Araçları Kullanılan Sınıf		Geleneksel Sınıf Modeli	
	Sınıf İçi Etkinlikler	Sınıf Dışı Etkinlikler	Sınıf İçi Etkinlikler	Sınıf Dışı Etkinlikler	Sınıf İçi Etkinlikler	Sınıf Dışı Etkinlikler
1. Hafta	Öğretmen rehberliğinde bilgisayar üzerinde Scratch programı açıldı, arayüzü tanındı.	Scratch nedir? Ve Scratch programının özelliklerini anlatıldığı videolar izlendi.	Öğretmen tarafından Powtoon ile hazırlanan animasyonlarla Scratch programı tanıtıldı.	Çalışma kâğıtları ile konu tekrarı yapıldı.	Öğretmen tarafından düz anlatım yöntemi ile Scratch programı anlatıldı. Etkileşimli tahtada Scratch programının arayüzü tanıtıldı.	Çalışma kâğıdı ile konu tekrarı yapıldı.

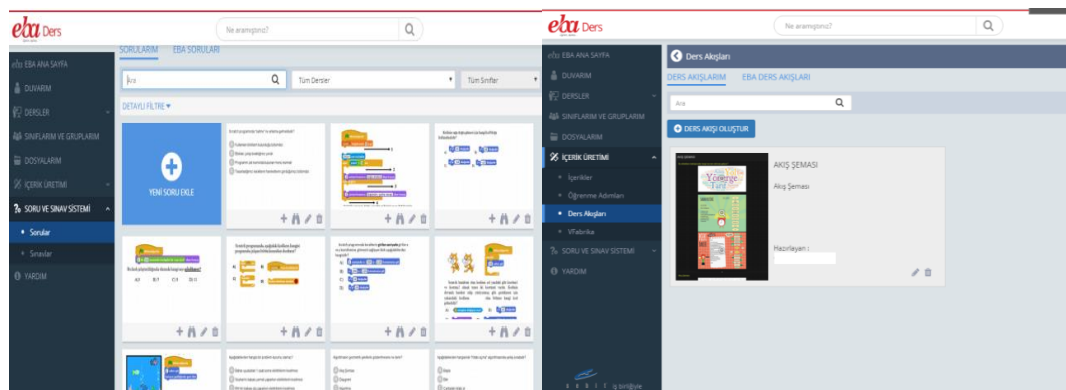
2. Hafta	Scratch programında yapılan “Tarçın’ın Dansı” uygulamasına benzer özgü uygulamalar öğretmen tarafından değerlendirildi i varsa hatalar düzeltildi.	Scratch programında yapılan “Tarçın’ın Dansı” isimli uygulamanı n nasıl yapıldığını anlatan video izlendi.	Powtoon ile hazırlanan “Tarçın’ın Dansı” isimli uygulamanın nasıl yapıldığını anlatan animasyon izlendi. Tarçın’ın Dansı uygulaması Etkileşimli Tahtada uygulandı.	Öğrencilerde n Scratch programında “Tarçın’ın Dansı” uygulamasına benzer uygulamalar yapmaları istendi.	“Tarçın’ın Dansı” isimli uygulamanı n nasıl yapıldığı anlatıldı. Tarçın’ın Dansı uygulaması Etkileşimli Tahtada öğretmen tarafından uygulandı.	Öğrencilerde n Scratch programında “Tarçın’ın Dansı” uygulamasını yapmaları istendi.
3. Hafta	Scratch programında yapılan “Yıldızları Toplayalım” uygulamasına benzer uygulamalar öğretmen tarafından değerlendirildi i varsa hatalar düzeltildi.	Scratch programında yapılan “Yıldızları Toplayalım” isimli uygulamanı n nasıl yapıldığını anlatan video izlendi.	Kaoot ile hazırlanan “Yıldızları Toplayalım” isimli uygulamanın nasıl yapıldığını anlatan animasyon izlendi. Yıldızları Toplayalım uygulaması Etkileşimli Tahtada uygulandı.	Öğrencilerde n Scratch programında karmaşık kod blokları içeren uygulamalar yapmaları istendi.	“Yıldızları Toplayalım” isimli uygulamanı n nasıl yapıldığı anlatıldı. Yıldızları Toplayalım uygulaması Etkileşimli Tahtada öğretmen tarafından uygulandı.	Öğrencilerde n Scratch programında “Yıldızları Toplayalım” uygulamasını yapmaları istendi.
4. Hafta	Karmaşık kod bloklarının da içinde yer aldığı bir uygulama Scratch programında yapıldı.	Karmaşık kod bloklarını anlatan ve ilgili örneklerin bulunduğu video izlendi.	Powtoon ile hazırlanan farklı uygulama animasyonları, adobe flash programında yapılan oyun videoları öğrencilere izletildi. Bir oyun tasarlanarak Etkileşimli Tahtada uygulandı.	Öğrencilerde n kendi oyunlarını tasarlayarak Scratch programında yapmaları istendi.	Soru cevap yöntemi ile kod blokları tekrar edildi. Öğretmen tarafından tasarlanan bir oyun Etkileşimli Tahtada uygulandı.	Öğrencilerde n “Balık Yeme” oyununu Scratch programında yapmaları istendi.

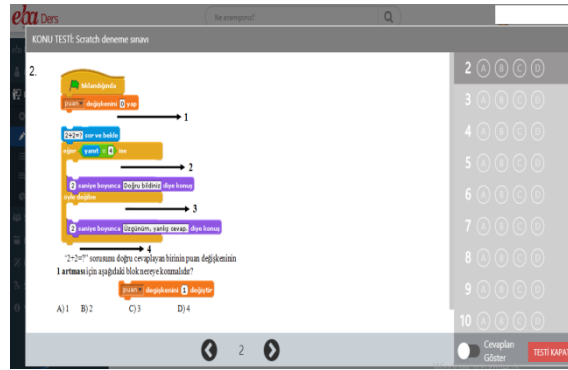
Ters-Yüz sınıf modeli, Web 2.0 araçları ve öğretim programındaki geleneksel yöntemlerle işlenen derslerin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile Programlama ünitesindeki Blok Tabanlı Kodlama konusu için hazırlanan Scratch programı ve web 2.0 yazılımları(kahoot ve powtoon) ile çeşitli animasyonlar ve oyunlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu içerikler araştırmacılar tarafından

Scratch ve web 2.0 araçları ile uygulama öncesinde düzenlenmiştir. Bir devlet okulunda 6. Sınıf öğrencilerine programda yer alan Scratch isimli yazılımı anlatmak için Ters-Yüz sınıf modeli, Web 2.0 ve geleneksel yöntemleri üç gruba ayrı ayrı uygulanmıştır. Öncelikli olarak üç grubun eşit olup olmadığını incelemek için öntestler uygulanmıştır. Ters yüz sınıf modeli olan 1. Deney grubuna ilk hafta Scratch arayüzü ve özellikleri ile ilgili Powtoon yazılımı ile hazırlanan sunu ve etkinlikler oluşturularak EBA üzerinden öğrencilerin ulaşılması sağlanmıştır. Okulda ders sürecinde ise öğrenciler Scratch programında, öğretmen rehberliğinde, yaptıkları basit uygulamalarla (“Kendini Tanıt”, “İsmi Canlandır”) programın arayüzünü ve özelliklerini keşfetmişlerdir. 2.hafta Scratch üzerinden kod blokları ile “Tarçının Dansı” adında basit bir uygulama örneği yapılarak video şeklinde konu anlatımı yapılarak EBA’ya yüklenmiş ve öğrencilere bu uygulamayı ders dışı saatlerde izlemesi söylenmiştir. Ders sürecinde ise bu uygulamaya benzer bir uygulama yapmaları istenmiş zorlandıkları yerde öğretmen yol gösterici olmuştur. 3.hafta “Haydi Canlanalım” diyerek Scratch yazılımı üzerinden daha karmaşık ve daha çok kod bloklarının kullanıldığı “Yıldızları Toplayalım” adında bir oyun örneği yapılarak video şeklinde EBA’ya yüklenmiştir. Aynı zamanda Kahoot ile yapılmış bazı animasyon örnekleri öğrencileri ders dışı saatlerde inceleyebilmeleri için EBA’ya yüklenmiştir. Ders saati içerisinde yapılması için EBA’ya uygulama örnekleri yüklenmiştir. Öğrenciler ders süresince bu uygulamaya benzer, kendi hayal güçlerini ve kod parçacıklarını kullanarak yeni projeler oluşturmuşlardır. Yine aynı şekilde zorlandıkları veya eksik bilgilerinin olduğu kısımlarda öğretmen bilgilendirme yaparak rehber görevini üstlenmiştir. Son hafta yani 4.hafta ise EBA’ya Scratch genel tekrarı için Powtoon üzerinden oluşturulan sunular ve Adobe Flash yazılımı üzerinden oluşturulan oyun ve animasyon örnekleri EBA’ya yüklenmiş, öğrencilerden bu videoları izlemesi istenmiştir. Sınıf içerisinde ise öğrencilerden kendi oyunlarını oluşturmaları istenmiştir. 4 hafta boyunca EBA’dan Scratch konusunda video, sunular ve uygulama örneklerini içeren materyaller gönderilmiştir. 1. Grup ders dışı saatlerde bu video ve sunulardan faydalanarak konuyu kendileri öğrenmişlerdir. Okulda ise sadece bilgisayar başında projelerini ve uygulamalarını yapmışlardır. Anlamadıkları ya da yapamadıkları yerlerde öğretmen rehberlik yapmıştır. Aşağıdaki resimde (Resim 1) öğrencilerin sınıf içi etkinliklerinden görüntüler yer almaktadır. EBA yazılımındaki çalışmalardan örnek görüntüler aşağıda Resim 2’de verilmiştir.



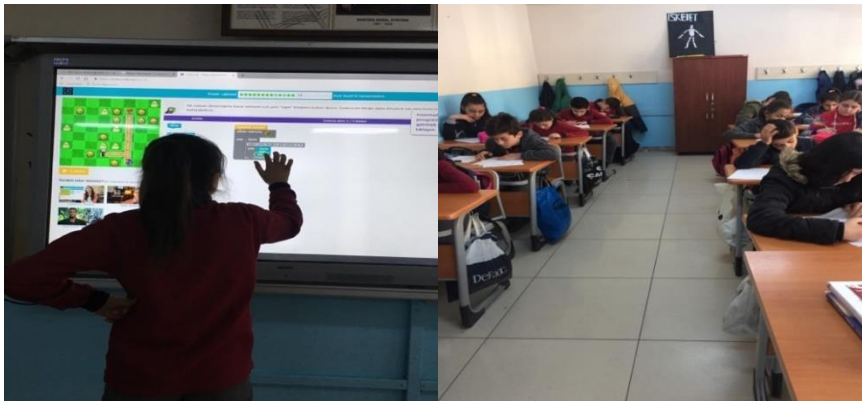
Resim 1. Deney 1 Grubunun Çalışmalarından Örnek Görüntüler





Resim 2. EBA Yazılımındaki Çalışmalardan Örnek Görüntüler

Web 2.0 araçları ile uygulama yapılan 2. Deney grubunda ilk hafta Stratch arayüzü ve özellikleri ile ilgili materyaller oluşturularak ders sürecinde web 2.0 aracı olan Powtoon yazılımı üzerinden sunular ve animasyonlar üzerinden konu anlatımı yapılmıştır. Etkileşimli tahtada Scratch programında basit uygulamalar öğrencilerle birlikte yapılarak konu pekiştirilmiştir. Ders süreci dışında ise öğrencilere Stratch programı ile ilgili çalışma kâğıdı verilmiş ve okulda yapılan uygulamaların evde tekrar edilmesi istenmiştir. 2. hafta Stratch üzerinden kod blokları ile “Tarçının Dansı” adında basit bir uygulama örneği Powtoon ile animasyon şeklinde hazırlanmış ve ders saatinde öğrencilere sunulmuştur. Daha sonra uygulama öğrencilerle birlikte Etkileşimli Tahtada uygulanmış, anlaşılmayan yerler tekrar edilmiştir. Ders süreci dışında ise öğrencilerden bu uygulamaya benzer bir uygulama yapmaları istenmiştir. 3. hafta “Haydi Canlanalım” diyerek Stratch yazılımı üzerinden daha karmaşık ve daha çok kod bloklarının kullanıldığı “Yıldızları Toplayalım” adında bir oyun örneği yapılarak video şeklinde ders sürecinde izletilmiştir. Aynı zamanda web 2.0 aracı olan Kahoot yazılımı ile yapılmış bazı animasyon örnekleri öğrencilere ders sürecinde gösterilmiştir. Anlaşılmayan yerler öğrencilere sorulup tekrar edilmiştir. Ders saati dışında yapılması için öğrencilere uygulama örnekleri verilmiştir. Öğrenciler ders süresi dışında bu uygulamaya benzer, kendi hayal güçlerini ve kod parçacıklarını kullanarak uygulamalar oluşturmuşlardır. Son hafta yani 4.hafta ise ders sürecinde Stratch genel tekrarı için Powtoon yazılımı ile oluşturulan sunular üzerinden konu anlatımı yapılmış, Adobe Flash yazılımı üzerinden oluşturulan oyun ve animasyon örnekleri öğrencilere izletilmiştir. Ders süreci dışında ise öğrencilerden kendi oyunlarını oluşturmaları istenmiştir. 4 hafta boyunca Blok Tabanlı Kodlama konusu Kahoot, Powtoon, Adobe Flash gibi web 2.0 araçları ile oluşturulmuş ve oluşturulan materyaller kullanılarak anlatılmıştır. Öğrencilere uygulama ödevleri ve çalışma kağıtları verilmiştir. Öğretmen ders sürecinde örnek uygulamalar yapılırken öğrencilere rehberlik etmiştir. Aşağıdaki resimde (Resim 3) sınıf içinde uygulamalardan örnekler verilmiştir.



Resim 3. Deney2 Grubunun Çalışmalarından Örnek Görüntüler

Kontrol grubu olan 3. gruba ön testler uygulandıktan sonra ilk hafta Stratch arayüzü ve özellikleri ile ilgili sunular izletilmiş, konu öğretmen tarafından anlatılmıştır. Etkileşimli Tahtada Scratch programı açılmış ve basit uygulamalar öğretmen tarafından yapılarak Stratch arayüzü ve özellikleri tekrarlanmıştır. Ayrıca öğrencilere Stratch programına nasıl ulaşabilecekleri ve programın

kurulumunu nasıl yapacakları anlatılmıştır. Öğrencilere anlamadığı yerler sorularak cevaplanmıştır. Ders süreci dışında ise öğrencilere Stratch programı ile ilgili çalışma kağıdı verilmiş ve okulda yapılan uygulamaların evde tekrar edilmesi istenmiştir. 2. hafta Stratch üzerinden kod blokları ile “Tarçının Dansı” adında basit bir uygulama örneğinin nasıl yapıldığı anlatılmış ve öğretmen tarafından etkileşimli tahtada uygulama yapılmıştır. Varsa öğrenci soruları cevaplanarak benzer bir uygulama daha Etkileşimli Tahtada, öğretmen tarafından, yapılmıştır. Öğrencilerin bu kod bloklarını not almaları ve uygulamayı ders dışı saatlerde kendilerinin denemesi söylenmiştir. Varsa anlamadıkları kısımlar tekrarlanmıştır. 3. hafta Stratch yazılımı üzerinden daha karmaşık ve daha çok kod bloklarının kullanıldığı “Yıldızları Toplayalım” oyunu yine öğretmen tarafından etkileşimli tahta yardımıyla anlatılarak yapılmıştır. Anlaşılmayan yerler öğrencilere sorulup tekrar edilmiştir. Ders saati dışında yapılması için öğrencilere uygulama örnekleri verilmiştir. Öğrencilerden kod bloklarını not almaları ve ders dışı saatlerde bu uygulamayı denemeleri istenmiştir. Son hafta yani 4.hafta ise ders sürecinde Stratch genel tekrarı için EBA’ya eklenen Stratch genel tekrarı ile ilgili sunular, animasyon ve örnek oyunlar izletilmiştir. Yine öğretmen tarafından Etkileşimli Tahtada “Akvaryum” uygulaması yapılmış ve öğrencilerden kod bloklarını not almaları istenmiştir. Ders süreci dışında ise öğrencilerden “Balık Yeme Oyunu” yapıp taşınabilir bellekte getirmeleri istenmiştir. 4 hafta boyunca Blok Tabanlı Kodlama konusu öğretmen tarafından anlatılmıştır. Öğrencilere tekrar etmeleri için sınıf içinde gösterilen uygulamalar ödev olarak verilmiştir.

Verilerin analizi

Toplanan nicel veriler SPSS paket programı ile ortalama, standart sapma, parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t, eşli örneklem t testive ANOVA analizleri kullanılarak incelenmiştir. Bu testleri uygulamadan önce normal dağılım varsayımı, toplam puanlar üzerinden Q-Q çizgi grafikleri ve histogramlar ile kontrol edilmiş; veri grubunun parametrik testlere uygun olduğuna karar verilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda iseyapılan görüşmeler sonucunda alınan ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen dokümanlar üzerinden nvivo yazılımı ile kodlamalar yapılmıştır. Oluşturulan kodlar ve içerikler ile ilgili alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Nitel analizler ve alan uzmanlarından alınan görüşler sonucunda temalaroluşturulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın nicel boyutu

Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ön testlerde öğrencilerin uzamsal düşünme becerisi, bilgisayarca düşünme becerileri bakımından deney ve kontrol grupları farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Uygulama Öncesi Ön Testlerde Öğrencilerin Uzamsal Düşünme Becerisi, BilgisayarcaDüşünme Becerileri, Etkinlik Tecrübe Bakımından Deney ve Kontrol Grupları Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS.
Uzamsal Düşünme Becerisi	Deney1	18	5,1	1,72
	Deney2	25	4,5	1,89
	Kontrol	21	3	1,73
Bilgisayarca Düşünme Becerisi	Deney1	18	73,38	9,28
	Deney2	25	73,56	9,84
	Kontrol	21	73,09	11,11
Etkinlik Tecrübe	Deney1	18	128,7	30,88
	Deney2	25	130,2	18,93
	Kontrol	21	133,04	23,25

Tablo 3’te Uzamsal düşünme becerisi ön-testlerincelendiğinde, deney1 grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünme becerisi diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, en düşük ortalamanın ise kontrol grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bilgisayarca düşünme becerisi incelendiğinde, en yüksek ortalamanın deney2

grubuna, en düşük ortalamanın da kontrol grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Etkinlik tecrübe incelendiğinde en yüksek ortalamanın kontrol grubuna, en düşük ortalamanın da deney1 grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaların anlamlı olup olmadığına dönük yapılan ne One Way ANOVA analizleri Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4.

Uygulama Öncesi Ön Testlerde Öğrencilerin Uzamsal Düşünme Becerisi, Bilgisayarca Düşünme Becerileri ve Etkinlik Tecrübe Farkları

		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Uzamsal Düşünme Becerisi	Gruplar Arası	50,27	2	25,13	7,79	,001
	Grup içi	196,66	61	3,22		
	Toplam	246,93	63			
Bilgisayarca Düşünme Becerisi	Gruplar Arası	2,48	2	1,24	,012	,988
	Grup içi	6258,24	61	102,59		
	Toplam	6260,73	63			
Etkinlik Tecrübe	Gruplar Arası	191,36	2	95,68	,16	,849
	Grup içi	35635,12	61	584,18		
	Toplam	35826,48	63			

Tablo 4 incelendiğinde uzamsal düşünme becerisinde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir [$F_{(2-61)}=7,79$, $p<0.05$]. Tablo 4 incelendiğinde bilgisayarca düşünme becerisinde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir [$F_{(2-61)}=.012$, $p>0.05$]. Tablo 4’e göre ayrıca etkinlik tecrübede boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-61)}=.16$, $p>0.05$]. Ortaokul 6.sınıf öğrencileri uzamsal düşünme becerisi bakımından incelendiğinde ortalama farkına bakılarak hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Gruplara Göre Ortaokul Öğrencilerinin Uzamsal Düşünme Becerisi

			Ortalama Fark	SS	p
Uzamsal Düşünme Becerisi	Deney1	Deney2	,606	0,55	.522
		Kontrol	2,16	0,57	.001
	Deney2	Deney1	-,606	0,55	.522
		Kontrol	1,56	0,53	.013
	Kontrol	Deney1	-2,16	0,57	.001
		Deney2	-1,56	0,53	.013

Tablo 5 incelendiğinde Tukey testi sonuçlarına göre farklılaşmanın deney1 ve kontrol grubu ve deney2 ve kontrol grubu arasında mevcut olduğu belirlenmiştir. Tablo3’de ortalamalar incelendiğinde deney1 grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünme becerilerinin kontrol grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre deney1 grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünme becerilerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Uygulama öncesi ve sonrasında deney 1 grubu öğrencilerinin uzamsal düşünme becerisi ve bilgisayarca düşünme becerileri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı eşli örneklem t testi (paired sample t test) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6’ya göre deney1 grubu öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerisi altında bulunan yaratıcılık faktörü ($t_{(18)}=-1.02$, $p>0.05$), algoritmik düşünme faktörü ($t_{(18)}=-2.19$, $p<0.05$), işbirlik faktörü ($t_{(18)}=-1.26$, $p>0.05$), eleştirel düşünme faktörü ($t_{(18)}=-1.15$, $p>0.05$) ve bilgisayarca düşünme becerisinin toplamında ($t_{(18)}=-1.90$, $p>0.05$) son test-önce test karşılaştırılmasında bir yükselme belirlenmiştir. Ancak algoritmik düşünme faktörü dışında bu yükselme istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Fakat algoritmik düşünme faktörüne bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma mevcuttur. Deney1 grubunun bilgisayarca düşünme becerisi sontest-öntest ortalama puanları incelendiğinde bilgisayarca düşünme becerisi çalışma öncesi öntest ortalaması $\bar{X}=73.38$ iken çalışma sonrası uygulanan sontest ortalaması $\bar{X}=77.16$ olarak yükselmiştir. Uzamsal düşünme becerisi çalışma öncesi öntest ortalaması $\bar{X}=5.16$ iken çalışma sonrası uygulanan sontest ortalaması $\bar{X}=4.33$ olarak düşmüştür. Buna göre deneysel sürecin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerisi sontest-öntest karşılaştırmasının istatistiksel olarak anlamlı olmasa da bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 6.

Uygulama Öncesi ve Sonrasında Deney 1 Grubu Öğrencilerinin Uzamsal Düşünme Becerisi ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri Farkları

	Grup	N	ss	$\bar{X}$	t	sd	p
Uzamsal Düşünme Becerisi	Öntest	18	1.72	5.16	1.44	17	.168
	Sontest	18	1.71	4.33			
Yaratıcılık	Öntest	18	2.90	16.88	-1.02	17	.319
	Sontest	18	3.68	17.77			
Algortitmik Düşünme	Öntest	18	2.64	15.16	-2.19	17	.042
	Sontest	18	2.45	16.44			
İşbirliklilik	Öntest	18	3.70	16.77	-1.26	17	.224
	Sontest	18	2.69	17.77			
Eleştirel Düşünme	Öntest	18	3.97	15.16	-1.15	17	.264
	Sontest	18	2.70	16.55			
Problem Çözme	Öntest	18	2.54	9.38	1.01	17	.324
	Sontest	18	2.63	8.61			
Bilgisayarca Düşünme Becerisi Toplam	Öntest	18	9.28	73.38	-1.90	17	.074
	Sontest	18	6.99	77.16			

Uygulama öncesi ve sonrasında deney 2 grubu öğrencilerinin uzamsal düşünme becerisi ve bilgisayarca düşünme becerileri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7.

Uygulama Öncesi ve Sonrasında Deney 2 Grubu Öğrencilerinin Uzamsal Düşünme Becerisi ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri Farkları

	Grup	N	ss	$\bar{X}$	t	sd	p
Uzamsal Düşünme Becerisi	Öntest	25	1.89	4.56	-1.67	24	.869
	Sontest	25	1.49	4.64			
Yaratıcılık	Öntest	25	2.43	17.20	.749	24	.461
	Sontest	25	3.00	16.72			
Algortitmik Düşünme	Öntest	25	3.33	14.04	-1.31	24	.201
	Sontest	25	3.14	15.08			
İşbirliklilik	Öntest	25	4.05	16.48	-.569	24	.574
	Sontest	25	3.54	17.00			
Eleştirel Düşünme	Öntest	25	3.36	14.76	-1.09	24	.283
	Sontest	25	2.91	15.76			
Problem Çözme	Öntest	25	3.01	11.08	2.26	24	.033
	Sontest	25	2.54	9.64			
Bilgisayarca Düşünme Becerisi Toplam	Öntest	25	9.84	73.56	-.247	24	.807
	Sontest	25	8.74	74.20			

Tablo 7'ye göre deney2 grubu öğrencilerin uzamsal düşünme becerisi ($t_{(25)}=-1.67$, $p>0.05$), bilgisayarca düşünme becerisi altında bulunan algoritmik düşünme faktörü ($t_{(25)}=-1.31$, $p>0.05$), işbirlik faktörü ($t_{(25)}=-.569$, $p>0.05$), eleştirel düşünme faktörü ($t_{(25)} = -1.09$, $p>0.05$) ve bilgisayarca düşünme becerisinin toplamında ($t_{(25)}=-.247$, $p>0.05$) sontest-öntest karşılaştırılmasında bir yükselme belirlenmiştir. Ancak bu yükselme istatistiksel olarak anlamlı değildir. Fakat problem çözme faktörüne bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma mevcuttur. Deney2 grubunun bilgisayarca düşünme becerisi sontest-öntest ortalama puanları incelendiğinde bilgisayarca düşünme becerisi çalışma öncesi öntest ortalaması $\bar{X}=73.56$ iken çalışma sonrası uygulanan son test ortalaması $\bar{X}=74.20$ olarak yükselmiştir. Uzamsal düşünme becerisi çalışma öncesi öntest ortalaması $\bar{X}=4.56$ iken çalışma sonrası uygulanan son test ortalaması $\bar{X}=4.64$ olarak yükselmiştir. Buna göre deneysel süreçte öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerisi ve uzamsal düşünme becerisi ön test-son test ortalamalarına bakılarak yükselme olduğu söylenebilir.

Uygulama öncesi ve sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin uzamsal düşünme becerisi ve bilgisayarca düşünme becerileri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı eşli örneklem t testi (paired sample t test) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8.

Uygulama Öncesi ve Sonrasında Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uzamsal Düşünme Becerisi ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri Farkları

	Grup	N	ss	$\bar{X}$	t	sd	p
Uzamsal Düşünme Becerisi	Öntest	21	1.73	3.00	.344	20	.735
	Sontest	21	1.65	2.85			
Yaratıcılık	Öntest	21	2.41	16.61	-.471	20	.642
	Sontest	21	3.09	16.90			
Algoritmik Düşünme	Öntest	21	3.43	15.14	-.631	20	.535
	Sontest	21	4.09	15.66			
İşbirliklilik	Öntest	21	3.58	15.61	-.428	20	.673
	Sontest	21	4.17	15.80			
Eleştirel Düşünme	Öntest	21	3.52	15.66	.662	20	.515
	Sontest	21	3.90	15.04			
Problem Çözme	Öntest	21	2.74	10.04	.268	20	.792
	Sontest	21	3.37	9.80			
Bilgisayarca Düşünme Becerisi Toplam	Öntest	21	11.11	73.09	-.067	20	.948
	Sontest	21	10.72	73.23			

Tablo 8'e göre kontrol grubu öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerisi altında bulunan yaratıcılık faktörü ($t_{(21)}=-.471$, $p>0.05$), algoritmik düşünme faktörü ($t_{(21)}=-.631$, $p>0.05$), işbirlik faktörü ($t_{(21)}=-.428$, $p>0.05$) ve bilgisayarca düşünme becerisinin toplamında ($t_{(21)}=-.067$, $p>0.05$) sontest-öntest karşılaştırılmasında bir yükselme belirlenmiştir. Ancak bu yükselme istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kontrol grubunun bilgisayarca düşünme becerisi sontest-öntest ortalama puanları incelendiğinde bilgisayarca düşünme becerisi çalışma öncesi ön test ortalaması $\bar{X}=73.09$ iken çalışma sonrası uygulanan son test ortalaması $\bar{X}=73.23$ olarak yükselmiştir. Uzamsal düşünme becerisi çalışma öncesi ön test ortalaması $\bar{X}=3.00$ iken çalışma sonrası uygulanan son test ortalaması $\bar{X}=2.85$ olarak düşmüştür. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının uzamsal düşünme becerisi bakımından ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9.
Grupların Ön-Test ve Son Testine Göre Uzamsal Düşünme Becerisi Ortalamaları

		N	$\bar{X}$	SS
Uzamsal Düşünme Becerisi Öntest	Deney1	18	5,1	1,72
	Deney2	25	4,5	1,89
	Kontrol	21	3	1,73
Uzamsal Düşünme Becerisi Sontest	Deney1	18	4,33	1,71
	Deney2	25	4,64	1,49
	Kontrol	21	2,85	1,65

Tablo 9’da ön test ortalamaları incelendiğinde deney1 grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünme becerilerinin deney2 ve kontrol grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Son testlere bakıldığında ise deney2 grubunun deney1 ve kontrol grubunda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin uzamsal düşünme becerisi ve bilgisayarca düşünme becerileri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı One Way ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz uzamsal düşünme becerisi ve bilgisayarca düşünme becerisi son test-ön test ortalamaları farkı alınarak yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10.
Uygulama Öncesi ve Sonrasında Deney grupları ve Kontrol Grubu Arasında Öğrencilerin Uzamsal Düşünme Becerisi ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri Farkı

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzamsal Düşünme Becerisi	Gruplar Arası	9,08	2	4,54	,886	,418
	Grup içi	312,9	61	5,13		
	Toplam	322,0	63			
Bilgisayarca Düşünme Becerisi	Gruplar Arası	149,29	2	74,64	,635	,533
	Grup içi	7167,44	61	117,49		
	Toplam	7316,73	63			

Tablo 10 incelendiğinde uzamsal düşünme becerisi bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-61)}=,418$, $p>0.05$]. Ayrıca bilgisayarca düşünme becerisi bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir [$F_{(2-61)}=,533$, $p>0.05$].

Uzamsal düşünme becerisi öntestlerinde farklılık olduğundan sontest-öntest farkları alınarak analiz tekrar yapıldığında gruplar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bakımdan hangi gruplar arasında anlamlı farklılaşma olduğu tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Grupların Son Test-Öntest farklarına Göre Uzamsal Düşünme Becerisi					
			Ortalama Fark	SS	p
Uzamsal Düşünme Becerisi Sontest	Deney1	Deney2	-,306	0,49	.812
		Kontrol	1,47	0,51	.016
	Deney2	Deney1	,306	0,49	.812
		Kontrol	1,78	0,47	.001
	Kontrol	Deney1	-1,47	0,51	.016
		Deney2	-1,78	0,47	.001

Tablo 11 incelendiğinde farklılaşmanın deney1 ve kontrol grubu ve deney2 ve kontrol grubu arasında mevcut olduğu belirlenmiştir. Deney1 grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünme becerilerinin kontrol grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde deney2 grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünme becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bunlarla birlikte, uygulama öncesi ve sonrasında deney 1 (ters yüz sınıf uygulamaları) ve deney 2 (web 2.0 araçları ile yapılan uygulamalar) grupları arasında öğrencilerin etkinlik tecrübe ölçeği sonucu bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12.

Deney Gruplarının Ön-Test ve Son Testine Göre Etkinlik Tecrübe Ölçeği Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Etkinlik Tecrübe öntest	Deney1	18	128,7	30,8			
				8	-,200		0.843
	Deney2	25	130,2	18,9	-,185		0.855
Etkinlik Tecrübe sontest	Deney1	18	133,6	34,3		41	
				8	1,407		0.167
	Deney2	25	119,4	31,4	1,387		0.174

Tablo 12 incelendiğinde deney1 grubuön test ($t_{(2-43)}=-,200$, $p>0,05$) ve son testlere ($t_{(2-43)}=1,407$, $p>0,05$) göre etkinlik tecrübe ölçeği analiz sonuçlarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Deney2 grubunda ön test ($t_{(2-43)}=-,185$, $p>0,05$) ve son testlere ($t_{(2-43)}=1,387$, $p>0,05$) göre etkinlik tecrübe ölçeği analiz sonuçlarına bakıldığında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Fakat deney1 grubunda ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında yükselme görülmüştür. Deney2 grubunda ise ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında düşme görülmüştür. Buna göre, deneysel sürecin etkinlik tecrübe bakımından deney1 grubu lehine anlamlı olmasa da etkili olduğu söylenebilir.

Çalışmanın nitel boyutu

Yapılan görüşmeler sonucunda alınan ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen dokümanlar üzerinden nvivo yazılımı ile kodlamalar yapılmıştır. Oluşturulan kodlar ve içerikler ile ilgili alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Nitel analizler ve alan uzmanlarından alınan görüşler sonucunda iki deney grubu içinde 2 ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar materyal ve deneysel süreçtir. Ortaokul 6.sınıf düzeyinde deney1 ve deney2 grubundan toplam 6 katılımcı ile yapılan görüşmeler sonucunda ters-yüz sınıf modelinin uygulandığı deney1 grubuna EBA’ya yüklenen materyaller ve yeterli olup olmadığı hakkında düşünceleri sorulduğunda hepsi materyallerin güzel ve ilgi çekici olduğunu, konu anlatımı ve uygulamalar açısından da yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Web 2.0 araçları ile oluşturulan materyallerin ders sürecinde kullanıldığı deney2 grubu ile yapılan görüşmede aynı soru sorulduğunda ilgilerini çektiği ve materyallerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı, “Evet. İlgimi çekti, bu materyaller sayesinde dersler daha güzel geçti” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Deney1 ve deney2 grubu

ile yapılan görüşmede başka ne tür materyaller olmasını istedikleri sorulduğunda ise genel olarak daha fazla oyun örneği ve video şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Deney2 grubu katılımcılardan biri bu konuda “Daha fazla oyun örneği ve video olabilir” ifadesini kullanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak ders sürecinde ve konu anlatımında materyal desteği almanın öğrencilerin konuya karşı olan ilgilerini arttırdığı, ders sürecinin daha keyifli geçmesini sağladığı ve materyal çeşitliliğinin önemli olduğu söylenebilir.

Deney1 grubu ile yapılan görüşmede EBA’ya yüklenen materyallere erişim konusunda sıkıntı yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda genel olarak bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu materyallerin onlara ne gibi katkıları olduğu sorulduğunda materyalleri evde inceleme fırsatları olduğu için ders içinde daha fazla örnek yapabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı “evde ders ile ilgili videoları izlediğimiz için bol bol örnek yaptık.” ifadesini kullanmıştır. Sınıf içinde yapılan uygulamaların yeterliliği sorulduğunda genel olarak yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Deneysel süreç sonunda öğrencilerin hepsi kendini Stratch konusunda yeterli gördüklerini ve iyi derecede olduklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak ters-yüz sınıf modelinin öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve uygulama kısmının ders sürecinde olması öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir.

Deney2 grubu ile yapılan görüşmede ödev verilen uygulamaları yapıp yapamadıkları ve hangi kısımlarda zorlandıkları sorulduğunda genel olarak zorlanmadıklarını fakat internet erişimi konusunda bazen sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ders süreci dışında Stratch ile uğraşıp uğraşmadıkları ve neler yaptıkları sorulduğunda ise okul dışında da Stratch ile ilgili çalışmalar yaptıklarını uygulamaları tekrar yapmaya çalıştıklarını ve videoları tekrar izlediklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı, “Okul dışında Stratch ile uğraştım, yapmaya çalıştım. Öğretmenimizin bize verdiği videolara bakarak yapmaya çalıştım” şeklinde ifade etmiştir. Deneysel süreç sonunda öğrencilerin hepsi kendini Stratch konusunda yeterli gördüklerini fakat orta derecede olduklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak web 2.0 araçları ile oluşturulan materyallerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve ders süreci dışında da ilgilerinin devam etmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ters-yüz sınıf modelinin ve web 2.0 araçlarının ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerisi, uzamsal düşünme becerisine ve etkinlik tecrübesine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ön testlerin sonucuna göre uzamsal düşünme becerisinde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğusaptanırken bilgisayarca düşünme becerisinde ve etkinlik tecrübe de gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Yapılan ön-test ortalamaları incelendiğinde deney1 grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünme becerilerinin deney2 ve kontrol grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre deney1 grubunda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünme becerilerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Grupların bilgisayarca düşünme becerisi ve etkinlik tecrübesi bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Bu nedenle analizlerde Uzamsal düşünme için ise öntest ve sontest fark analizlerinde ortalama farkları kullanılmıştır.

Deney1 grubu öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerisi altında bulunan yaratıcılık, algoritmik düşünme, işbirlik, eleştirel düşünme faktörleri ve bilgisayarca düşünme becerisinin toplamında ön test- son test karşılaştırılmasında bir yükselme belirlenmiştir. Ancak algoritmik düşünme faktörü dışında bu yükselme istatistiksel olarak anlamlı olmadığı fakat algoritmik düşünme faktörüne bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Deneysel sürecin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerisi sontest-öntest karşılaştırmasının istatistiksel olarak anlamlı olmasa da pozitif bir etkiye sahip olduğu saptanırken uzamsal düşünme becerisiüzerinde herhangi bir etki yaratmadığı görülmüştür.Literatüre bakıldığında da ortaokul öğrencilerinin genel olarak bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri yüksek çıkmıştır (Korkmaz, Çakır ve Özden, 2015). Sarıtepeci (2017) 10.sınıf düzeyinde yaptığı çalışmada katılımcıların bilgisayarca düşünme algı seviyelerinin %27.05’nin yüksek ve %72.95’inin orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Algoritmik düşünme becerisine bakılacak olursa NRC (Amerika Ulusal Araştırma Kurulu) göre algoritmik düşünmenin genel çerçevesi; işlevsel analiz, tekrarlama, basit veri organizasyonları (kayıt, dizi, listeleme), genelleme ve parametreleştirme, algoritma ve program, üst ve alt tasarımlar, düzeltme konularını içerdiğini ve ayrıca bazı algoritmik düşünme tiplerinde özel olarak matematikten anlamak ya da onu kullanmak gerekmediğini ifade etmişlerdir.

Deney2 grubu öğrencilerin uzamsal düşünme becerisi, bilgisayarca düşünme becerisi altında bulunan algoritmik düşünme, işbirlik, eleştirel düşünme faktörleri ve bilgisayarca düşünme becerisinin toplamında sontest-öntest karşılaştırılmasında bir yükselme belirlenmiştir. Ancak bu yükselme istatistiksel olarak anlamlı değildir. Fakat problem çözme faktörüne bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma mevcuttur. Deney2 grubunda deneysel sürecin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerisi ve uzamsal düşünme becerisi sontest-öntest karşılaştırmasının istatistiksel olarak anlamlı olmasa da olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Deney 2 grubunda sınıf içinde yapılan etkinlikler ve ders sürecinde kullanılan web 2.0 ve stratch yazılımları ile araştırmacı tarafından oluşturulan materyallerin bu sonucun çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Öğrenciler ders sürecinde daha fazla uygulama ve etkinlik yapma imkanı bulmuşlardır. Yolcu ve Kurtuluş (2010) 6. Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Görselleştirme Yeteneklerini Geliştirme Üzerine yaptıkları çalışmada son testlerde şeklindeki farklı yönlerden görünümelerini çizmedeki başarı oranının büyük ölçüde artmış olduğunu saptamışlardır. Olkun ve Altun (2003) yaptıkları araştırmada öğrencilerin bilgisayar ortamında daha çok geometri öğrenebildiğini ve farkın gittikçe arttığını saptamışlardır. Öğrenciler sınıfta uygulama yaptıkları için ve oluşturulan, kullanılan materyaller ile birden fazla duyu organına hitap edildiği için böyle bir etkiye sebep olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerisi altında bulunan yaratıcılık, algoritmik düşünme, işbirlik faktörleri ve bilgisayarca düşünme becerisinin toplamında sontest-öntest karşılaştırılmasında bir yükselme belirlenmiştir. Ancak bu yükselme istatistiksel olarak anlamlı değildir. Uzamsal düşünme becerisi çalışma öncesi ön test ortalaması $\bar{X}=3.00$ iken çalışma sonrası uygulanan son test ortalaması $\bar{X}=2.85$ olarak düşmüştür. Bu düşüşün sebebinin öğrenci özellikleri ve öğrencilerin başarı düzeyi olduğu söylenebilir. Yünkül, Durak, Çankaya ve Mısırlı (2017) çalışmalarının sonucunda bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ile programlama becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu ve bilgisayarca düşünme becerileri yüksek olan öğrencilerin programlama konusunda da başarılı olduklarını saptamıştır. Ayrıca, Brennan ve Resnick (2012) yaptıkları çalışmada Scratch projelerinin bilgi-işlemsel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Uzamsal düşünme becerisi için son testlere bakıldığında deney gruplarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde deney2 grubunun deney1 ve kontrol grubunda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak deneysel süreçte web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney2 grubunun uzamsal düşünme becerisinin geliştiği sonucuna varılmıştır. Olkun (2003) ile Turgut (2007) da yapmış oldukları araştırmada uzamsal ilişkiler bileşeninin iki ve üç boyutlu zihinde döndürme ve küp karşılaştırma soruları ile ölçülebileceğini belirtmişlerdir. Olkun (2003) çalışmasında öğrencilerin 7. sınıfta bile prizmalar içerisindeki birim küp sayılarını bulmakta zorlandıklarını saptamıştır. Öğrencilerin bu kavramları ve bilgileri tam olarak öğrenebilmeleri ve öğrenmede kalıcılık sağlanabilmeleri için web 2.0 araçları ile materyal desteği sağlanmasının etkili olabileceği söylenebilir. Yurt (2011) çalışmasında sanal ortam kullanarak modeller geliştirmenin ve somut nesneler kullanarak modeller geliştirmenin öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Turgut, Yenilmez ve Balbağ (2017) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının uzamsal düşünme becerilerinin düşük seviyede olduğu saptanmıştır.

Deney1 ve deney2 grubu ön test ve son testlere göre etkinlik tecrübe ölçeği analiz sonuçlarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Fakat deney1 grubunda ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında yükselme görülmüştür. Deney2 grubunda ise ön test ve son test ortalamalarına bakıldığında düşme görülmüştür. Buna göre, deneysel sürecin etkinlik tecrübe bakımından deney1 grubu lehine etkili olduğu saptanmıştır. Bu durumun sebebinin deney1 grubunda ders sürecinde uygulamalara vakit ayrılıp öğrencilerin zorlandığı yerde öğretmen anında müdahale edebilirken deney 2 grubunda uygulamaların ders dışı süreçte gerçekleşmesi ve öğretmenin öğrenciler uygulama yaparken zorlandıkları yerde anında müdahale edememesi olduğu söylenebilir. Deney1 grubu ile yapılan görüşmede EBA'ya yüklenen materyaller ve yeterli olup olmadığı hakkında düşünceleri sorulduğunda hepsi materyallerin güzel ve ilgi çekici olduğunu, konu anlatımı ve uygulamalar açısından da yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Materyallerin onlara ne gibi katkıları olduğu sorulduğunda materyalleri evde inceleme fırsatları olduğu için ders içinde daha fazla örnek yapabildiklerini belirtmişlerdir. Sınıf içinde yapılan uygulamaların yeterliliği sorulduğunda genel olarak yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Deneysel süreç sonunda öğrencilerin hepsi kendini Stratch konusunda yeterli gördüklerini ve iyi derecede olduklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak ters-yüz sınıf

modelinin öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve uygulama kısmının ders sürecinde olması öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır. Doğan (2015) yaptığı eylem araştırması çalışmasında katılımcılar dersin ters-yüz edilmiş sınıf uygulaması ile yürütülmesine yönelik, tek başına öğrenmeye karşı teşvik ettiğini, uygulamayı ders süresince beraber gerçekleştirme olanağı sunduğunu ve konuya dersten önce hazırlık yapma olanağı sağladığını belirtmişlerdir. Deney2 grubu ile yapılan görüşmede ders sürecinde kullanılan materyaller ve yeterliliği hakkında düşünceleri sorulduğunda ilgilerini çektiği ve materyallerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ders süreci dışında Stratch ile uğraşıp uğraşamadıkları ve neler yaptıkları sorulduğunda ise okul dışında da Stratch ile ilgili çalışmalar yaptıklarını uygulamaları tekrar yapmaya çalıştıklarını ve videoları tekrar izlediklerini belirtmişlerdir. Deneysel süreç sonunda öğrencilerin hepsi kendini Stratch konusunda yeterli gördüklerini fakat orta derecede olduklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak web 2.0 araçları ile oluşturulan materyallerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve ders süreci dışında da ilgilerinin devam etmesi açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca iki deney grubu içinde ders sürecinde ve konu anlatımında materyal desteği almanın öğrencilerin konuya karşı olan ilgilerini arttırdığı, ders sürecinin daha keyifli geçmesini sağladığı ve materyal çeşitliliğinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Blalock ve Montgomery (2005) yaptığı çalışmanın sonucunda sınıf içi öğretimde materyal kullanımının akademik başarı açısından etkililik düzeyinin yüksek olduğunu saptamıştır. Kablan, Topan ve Erkan (2013) yaptığı meta-analiz çalışmasında çalışmalarda kullanılan materyal türüne göre materyal kullanımının etkililiği yönünden yüksek etkinin birden fazla materyalin birlikte kullanıldığı karma materyallerin, en düşük etkinin karikatür materyalinin kullanıldığı durumlarda görüldüğünü saptamıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları

- Gruptaki öğrenci sayılarının kısıtlılığı
- Uzamsal düşünme becerisi değişkeninin ön test-son test sonuçları bakımından düşüş göstermesi
- Uzamsal düşünme becerisinde öntestlerde gruplar arasında farklılık olması

Öneriler

Yapılan bu deneysel çalışmada, öğrencilerin uzamsal düşünme becerisi, etkinlik tecrübesi ve bilgisayarca düşünme becerilerini ölçebilmek için çalışma süresinin uzatılması etkili olabilir. EBA'nın etkili kullanımı konusunda öğretmenlere eğitimler verilebilir. Ayrıca ortaokul düzeyinde ters yüz sınıf modeli ve web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan materyaller ile verilen eğitimler derinlemesine incelenerek nitel araştırma yöntemiyle daha fazla çalışma yapılabilir. Ortaokul düzeyinde farklı kademelerdeki öğrenciler üzerinde bu tür çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Anderson, P. (2007). What is Web2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JISC, Technology & Standards Watch*.
- Aşçı, F. H., Çağlar, E., Eklund, R. C., Altıntaş, A. ve Jackson, S. (2007). Durumluk ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 Ölçekleri'nin uyarılama çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi-Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 18(4), 182-196.
- Atıcı, B. ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 Uygulamalarının E-Öğrenmeye Etkisi. *Akademik Bilişim'10 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 10 - 12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi.
- Yıldız, B. ve Tüzün, H. (2011). Üç boyutlu sanal ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal yeteneğe etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 41, 498-508.
- Bishop, J. L. ve Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A Survey of the Research. *120th ASEE Annual Conference & Exposition*, 1-18, Atlanta.
- Blalock, M. G. ve Montgomery, R. D. (2005). The effect of powerpoint on student performance in principles of economics: An exploratory study. *Journal for Economics Educators*, 5(3), 1-7.
- Boyraz, C. ve Serin, G. (2015). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 89-101.
- Brennan, K. ve Resnick, M. (2012). *Using artifact-based interviews to study the development of computational thinking in interactive media design*. Paper presented at Annual American Educational Research Association Meeting, Vancouver, BC, Canada.

- Conole, G. ve Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education. Erişim adresi: www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf
- Çakır, R. ve Tan, S. S. (2017). Development of educational applications on the social network of facebook and its effects on students' academic achievement. *Educational Sciences: Theory & Practice* 17, 1525-1546.
- Doğan, G. T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Frydenberg, M. (2012). Flipping Excel. *2012 Proceedings of the Information Systems Educators Conference*, New Orleans Louisiana, USA.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 10 - 12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi.
- Gürbüz, R. (2008). Olasılık konusunun öğretiminde kullanılabilecek bilgisayar destekli bir materyal. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(15), 41-52
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (BDBD) ortaokul düzeyine uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 143-162.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kurt, M. (2002). Görsel-uzaysal yeteneklerin bileşenleri. *38. Ulusal Psikiyatri Kongresi, Bildiriler Kitapçığı*, içinde (ss. 120-125).
- Maureen J. L., Gienn J. P. ve Michael T. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 30-43.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fatih projesi. Erişim adresi: fatihprojesi.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). MEB 2010-2014 Stratejik Planı. Erişim adresi: www.sp.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). Fatih Projesi Öğretmen Eğitimi Birimi. Erişim adresi: eogrenim.meb.gov.tr
- Olkun, S. (2003). Making connections: Improving spatial abilities with engineering drawing activities. *International Journal of Mathematics Teaching and Learning*, 3(1), 1-10.
- Olkun, S. ve Altun, A. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar deneyimleri ile uzamsal düşünme ve geometri başarıları arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 86-91.
- Sarıtepeci, M. (2017). Ortaöğretim düzeyinde bilgi-işlemsel düşünme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İzmir: ITTES*.
- Seels, B. B. ve Richey, R. C. (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Susan, A. J ve Robert, C. E. (2002). Assessing flow in physical activity: the flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 133-150.
- Susan A. J. ve Herbert W. M. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: the flow state scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2007). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439-458.
- Thomas, J., Odemwingie, O. C., Saunders, Q. ve Watlerd, M. (2015). Understanding the difficulties african-american middle school girls face while enacting computational algorithmic thinking in the context of game design. *Journal of Computer Science and Information Technology*, 3(1), 15-33.

- Turgut, M. (2007). *İlköğretim II. kademedeki öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turgut, M., Yenilmez, K. ve Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının mantıksal ve uzamsal düşünme becerileri: Bölüm, cinsiyet ve akademik performansın etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 265-283.
- TÜİK (2018). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim adresi: www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking and thinking about computing. *Communications of The Acm*, 49(3), 33-35.
- Winter, J. W., Lappan, G., Fitzgerald, W. ve Shroyer, J. (1989). *Middle grades mathematics project: Spatial visualization*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yolcu, B. ve Kurtuluş, A. (2010). 6. Sınıf öğrencilerinin uzamsal görselleştirme yeteneklerini geliştirme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(1), 256-274.
- Yurt, E. (2011). *Sanal Ortam ve somut nesneler kullanılarak gerçekleştirilen modellemeye dayalı etkinliklerin uzamsal düşünme ve zihinsel çevirme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yünkül, E., Durak, G., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2017). Scratch yazılımının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 502-517.
- Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class* (Master's Thesis). Eastern Illinois University.

Extended Abstract

Introduction

In keeping with the requirements and needs of the era we are in, the biggest task in following and implementing the developments falls on the educators. To implement these developments and to use them efficiently in the educational teaching process will be possible by utilizing technology efficiently. In his study, Gürbüz (2008) defined instructional technology as the design, implementation and evaluation of the process in by using all the technologies needed to create an effective learning process accordance with the determined objectives. With the development of technology over time, with computers it to appeal to all sense organs visual and auditory e-contents by developed, has begun to be used in the education process and the concept of Computer Aided Instruction (CAI) has been emerged.

Şahin and Yıldırım (1999), In this study, computer instruction assisted is used as a tool to support teachers in the learning-teaching process, which enables students to increase their motivation for the course, which affects the learning and teaching process. Web 2.0 tools have come to the forefront together the Computer Aided Instruction. Web 2.0 tools It contains such as wiki, powtoon, video sharing sites (youtube, google video, etc.), RSS and instant messaging. In education there are eXamples of use that these tools' features (Atıcı & Yıldırım, 2010; Genç, 2010; Horzum, 2010).

Today, usage of developing and developing technologies in the field of education updates itself in time, too. Nowadays the usage of internet and computers in the teaching process from primary education is the reflection of these developments. One of these developments is the application of Flipped Classroom Model. In the Flipped Classroom Model, the teacher uploads the gains, which should be given to the student, into the online environments in the form of video or presentation. Student learns these gains in the digital environments, such as tablets, phones or computers by watching whenever and how long he or she wants. Students do the homework which should be assisted by just, their teachers. By doing their homeworks in the classroom, it also provides permanence. So, with the lessons in the Flipped Classroom practice changes the place of assignments. The student has more possibility for practicing.

In our country, qualitative and descriptive studies on the Model of Flipped Classroom are mostly and experimental studies are not given much. In this respect, this study was carried out to determine the effect of the Flipped Classroom Model and web 2.0 tools on the 6th grade students of secondary school on the computational thinking skills, activity experience and spatial thinking skills.

Method

In this research, mixed research method was used. The quantitative part of the study was conducted as quasi-experimental study and the focus group interview technique was used in the qualitative part. According to Köklü, Büyüköztürk and Bökeoğlu (2015), one of the important features of experimental studies is that also they can change the variables in the desired way, take to be able control unwanted variables in certain limits and between variables, for cause-and-effect relationship is to offer the opportunity to make measurements. The study group consisted of 64 students studying at the 6th grade of a public school in the center of Amasya. From this classes, randomly 6 / A and 6 / B experiment group, 6/C as control group were assigned. In the qualitative dimension of the study, working group consisted of 6 students who participated voluntarily in the experimental groups. Quantitative data of the study were collected using Activity Experience Scale, Computational Thinking Skills Scale and Spatial Visualization Test by using while Qualitative data were collected semi-structured interview form. The collected quantitative data was investigated using descriptive analysis, independent sample T-tests, dependent sample T-tests and Anova analysis. In the qualitative dimension of the study, the collected data has been analyzed by Nvivo program.

Findings, Discussion and Results

According to the results of the pre-tests, there is a significant difference between the groups in Spatial Thinking Skill, while there is no significant difference between the groups in Computational Thinking Skills and Activity Experience. When the averages were examined, it has been determined that the spatial thinking skills of the secondary school students who were studying in the experimental group 1 were higher than the other groups. It can be said that the groups are equivalent to each other in terms of computational thinking skills and activity experience.

Experiment group 1 students' under the skill of computational thinking creativity, algorithmic thinking, collaborative, in the sum of critical thinking factors and computational thinking skills a rise in the comparison of pre-test and post-test was determined. This increase of was determined that was not statistically significant except for the algorithmic thinking factor but when the algorithmic thinking factor was examined, there was a statistically significant difference. It was determined that the posttest-pre-test comparison of the experimental process to the students' computational thinking skills had a positive effect although not statistically significant.

Experiment group 2 students' spatial thinking skill, under the skill of computational thinking creativity, algorithmic thinking, collaborative, in the sum of critical thinking factors and computational thinking skills a rise in the comparison of pre-test and post-test was determined. But this increase is not statistically significant. However, a statistically significant difference has been observed when the problem solving factor was examined. In the Experiment group 2, it was determined that the students' computer thinking ability and spatial thinking skills and posttest-pretest comparison had a positive effect although not statistically significant. Control group students' under the skill of computational thinking creativity, algorithmic thinking, collaborative, in the sum of critical thinking factors and computational thinking skills a rise in the comparison of pre-test and post-test was determined. But this increase is not statistically significant.

In pre-test and post-tests while there is a significant differentiation between groups in spatial thinking skills there is no significant difference in terms of computational thinking skill. It was found that spatial thinking skills of secondary school students who were studying in experimental group 1 were higher than other groups. In the last tests, it is seen that the experiment group 2 is higher than the other groups.

There were no statistically significant differences in the results of the activity experience scale analysis according to the Experiment group 1 and 2, pre-test and post-tests. However, there has been determined an increase in the pre-test and post-test averages in the experiment group 1. In the experiment group 2, when the pre-test and post-test averages were examined, a decrease was observed. According to this, experimental process was determined to be effective in favor of experiment group 1 in terms of efficiency experience.

In the interview with the experimental group 1, when they were asked about the materials loaded in EBA and their opinions about whether they were adequate, stated that the materials were beautiful and attractive and they were sufficient in terms of applications and subject expression all of them. When asked about the adequacy of the practices in the classroom, they stated they were generally sufficient.

At the end of the experimental process, all of the students stated that they considered themselves to be good degree and enough in Scratch.

In the interview conducted with the experimental group 2, when asked about the materials used in the course process and their sufficiency, they stated that they were attracted and the materials were sufficient. At the end of the experimental process, in Scratch all of the students stated that they considered themselves enough but to be medium degree.

Akademisyenlerin İşlerini Anlamlı Kılan Faktörlere İlişkin Görüşleri*

The Opinions of the Academicians on the Factors Make Their Work Meaningful

Ali BALCI**, İnci ÖZTÜRK***, Filiz AKAR****

Öz: İşgörenlerin iş yapma biçimleri, örgütten beklentileri, ihtiyaçları, kariyer anlayışları günden güne değişmektedir. İşgörenler yaptıkları işlerde amaç ve anlam aramaktadırlar. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, görece biri büyük ölçüde kurumsallaşmış (Ankara Üniversitesi), biri kısmen kurumsallaşmış (Yüzüncü Yıl Üniversitesi), diğeri de kurumsallaşmanın başlarında olan (Pamukkale Üniversitesi) üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin işlerini anlamlı kılan faktörlere ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu çalışma, “karma araştırma” deseni içinde gerçekleştirilen bir projenin nitel boyutunu konu edinmektedir. Araştırmanın verileri, “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemiyle seçilen, sözü edilen üç üniversitenin İktisadi ve İdari Bilimler/Siyasal Bilgiler, Mühendislik, Tıp ve Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinde görev yapan 36 öğretim üyesinden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulgulara göre; çalışma-iş yapma, öğretim üyeleri için hayatlarını idame ettirme anlamına gelmektedir. Öğretim üyelerine göre, öğretim üyeliğinin anlamlı yanları, bireysel gelişim ve öğretim işlevi iken öğretim üyeliğinin anlamsız yanı angarya olarak görülen idari işlerdir. İş anlamlı kılan görece en önemli örgütsel faktör örgütsel destek iken iş anlamsız kılan en önemli örgütsel faktör, şartların yetersizliğidir. Öğretim üyelerinin iş yoğunluğu, iş-yaşam dengesi kurlmalarını zorlaştırmaktadır. Öğretim üyeleri, danışmanlık yaparak ve bilgilerini paylaşarak topluma katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anlamlı iş, çalışmanın anlamı, iş-yaşam dengesi, akademisyen, nitel araştırma

Abstract: Ways of doing work, expectations from the organization, needs, career insights of employees, are changing day by day. Employees are looking for purpose and meaning in their work. In this context, the aim of this study is to determine the opinions of the faculty members on the factors make their work meaningful who work relatively institutionalized (Ankara University), partially institutionalized (Yüzüncü Yıl University) and the other (Pamukkale University) which is at the beginning of institutionalization. This study focuses on the qualitative research dimension of a project which was carried out as a mixed research design. The data needed for the study were collected from 36 faculty members in the Faculties of Economics and Administrative Sciences/Political Sciences, Engineering, Medical and Education/Educational Sciences of the three universities chosen by the maximum variation sampling method. Data were collected through semi-structured interview form. Content analysis method was used to analyze the qualitative data. According to the findings; working-doing business means to maintain their lives for faculty members. According to faculty members, the meaningful aspects of being a faculty member are individual development and teaching functions, while the meaningless aspect of being a faculty member is administrative affairs. The most important organizational factor that makes work meaningful is organizational support, while the most important organizational factor that makes the work meaningless is the inadequacy of the conditions. The workload of the faculty members makes it

*Bu makale, Prof. Dr. Ali Balcı yürütücülüğünde yapılan “Akademisyenlerin İşlerini Anlamlı Bulma Düzeyleri ve Anlamlı İş Etkileyen Örgütsel Faktörler” adlı projeden üretilmiştir.

**Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0003-2025-3796, e-posta: abalc29@gmail.com

***Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9177-2038, e-posta: iiozturk@yahoo.com.tr

****Dr. Öğr. Üyesi, Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1597-580X, e-posta: cologne@gmail.com

difficult for them to establish a work-life balance. Faculty members contribute to society by consulting and sharing their knowledge.

Keywords: Meaningful work, meaning of work, work-life balance, academician, qualitative research

Giriş

Örgütler, insanların sadece para kazandıkları yerler olmayıp günlük yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri mekân, ilişki, ruhsal atmosfer örüntüsü olarak görülmelidir. Zira örgütler, sadece iş doyumunun değil; yaşam doyumunun da karşılanması beklediği mekânlardır. İşgörenlere, maddî kazanç ve ödüllerden çok onların kişisel ve meslekî gelişimlerini destekleyici, hedef ve amaçlarını gerçekleştirebilecekleri heyecan verici iş olanakları sunmanın, huzurlu, adaletli ve özgür bir çalışma ortamı sağlamaya bağlı olduğuna ilişkin birçok görüş bulunmaktadır (Fang Li ve Devos, 2008; Luecke, 2009). 1990'lı yıllardan itibaren işgören yapısındaki değişimler, etik skandallarla işgörenlerin örgütlerine duydukları güvenin azalması, hızlı rekabet koşullarında çalışmanın getirdiği tükenmişlik ve aidiyet sorunları, çalışanların sık iş değiştirmesi, anlamlı iş kavramının ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır (Darling ve Chalofsky, 2004). Chalofsky ve Krishna (2009, s. 194), anlamı, bir “değer” olarak açıklamakta; anlamlı işi de kişinin işini icra ederken işini yapmış ve başarmış olmaktan sağladığı derin doyum ve görevini icra etmeye yönelik içsel güdüleyici olarak tanımlamaktadırlar. Alanyazında anlamlı iş; bireylerin yaşamlarını, amaçlılık ve katkı duygusu ile psikolojik, ruhsal ve sosyal doyum sağladıkları şeyleri yaparak yaşayabilme kabiliyeti (Miller, 2008), üst düzey bir rehberlik hissi aracılığıyla içten gelen, kişiyi bir şeyi yapmaya çağıran iş (Treadgold, 1997), işin amaç ve hedeflerinin, bireylerin kendi idealleri ve standartlarına göre değeri (May, Gilson ve Harter, 2004), bireyin işinde anlam arama arzusu (Lip-Wierissima ve Morris, 2009, s. 492) olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır.

Anlamlı iş çalışmalarının öncüsü olan Chalofsky'e (2003, s. 77) göre anlamlı iş, “benlik- kendilik anlayışı”, “işin kendisi anlayışı”, “denge anlayışı” olmak üzere üç temadan oluşan ve “kişiyi yaşamında bütünlüğe ulaştıran”(integrated wholeness) psikolojik bir yapıdır. Bu konuda çalışmalar yapan Miller (2008, s. 93) ise bu üç temaya “katkı anlayışı” temasını ekleyerek anlamlı işi dört temada ele almıştır. Bu dört temanın bir araya gelmesi, kişinin yaşamında bütünlüğe ulaşmasını sağlamaktadır. Maslow (1943) ise motivasyon kuramının temel taşlarından birisinin birleşmiş bütünlük olduğunu, bireyin, seçimleri ve işi de kapsayan etkinlikleriyle, doğuştan kapasitesini kullanarak kendini gerçekleştirmeye (self actualization) dönük bir içsel motivasyon taşıdığını, bu motivasyonun kişinin kendini tamamlamaya dönük bir motivasyon olduğunu belirtmiştir (akt., Miller, 2008, s. 94).

Anlamlı işin boyutlarından olan “benlik- kendilik anlayışı”, kişinin işine kendini verebilme düzeyine bağlı olarak işinde anlamı başarabilme kabiliyetidir (Loscocco, 1995, Akt. Chalofsky, 2003, s. 75). “İşin kendisi anlayışı” ya da “iş anlayışı” alanyazında Csikszentmihalyi'nin “akış” kavramı ile de açıklanmaktadır. Yüksek performans gösterenlerle yaptığı araştırma sonunda “akış” kavramını ortaya koyan Csikszentmihalyi'ye (2001, s. 5) göre birey, akışta iken tamamıyla kendini işe verme hissi yaşar. “İşin kendisi anlayışı”, işi başarmış olma anlamı taşımaz; aksine işi yapıyor olma, o işte performans sergiliyor olma işgören için yoğun haz verici bir süreçtir. Chalofsky'e (2010) göre “denge anlayışı”; olgun bir yetişkinin, iş yaşamını bir macera, bir keşif olarak görmesidir. Birey, işi, kariyeri ve yaşamı arasındaki akışı düzenleyebilmekte, gerektiğinde risk alabilmekte olup esnektir. Birey, ilerleme ihtiyacı ile kontrol ihtiyacı arasındaki gerilimi yönetebilmektedir. Miller (2008, s. 31) tarafından Chalofsky'nin (2003) üç temasına tamamlayıcı dördüncü tema olarak eklenen “katkı anlayışı”, kişinin kendinden başka kişilere, aidiyet hissettiği daha büyük bir gruba ya da evrene, bir misyon doğrultusunda hizmet etme, yarar sağlama arzusu olarak açıklanabilir.

Anlamlı işe ilişkin çeşitli modeller geliştirilmiştir. England ve Whitley'in (1990) “anlamlı iş yaşantısı” modeli; bir kişinin hayatında çalışmanın öneminin derecesini ifade eden “iş odaklılık”, çalışılmak istenen iş çevresine ve ilişki niteliğine ilişkin şartları içeren “iş amaçları” ve bireyin, anlamlı bir işi yürütme yükümlülüğü ile işine değer vermesi gerekliliğine ilişkin “toplumsal norm” bileşenlerinden oluşmaktadır. Terez'in (2000) “anlamlı iş çevresi

oluşturma ve ruhsal alan” modeline göre kişilerin işlerini anlamalı bulacakları iş çevresi yaratılmalıdır. Çünkü iş çevresi, sadece fiziksel olarak var olunan bir alan/uzay olmayıp kişilerin hem fiziksel hem de ruhsal ve davranışsal alanıdır. Bu alan; kişileri, yeteneklerini işinde kullanan işgörenlere dönüştürebilmelidir. Bu model misyon, insana saygı, gelişme, toplumla diyalog kurabilme ve özbenlik olmak üzere beş anahtar öğeden oluşmaktadır. Rosso, Dekas ve Wrzesniewski'nin (2010) “anlamalı işin dört temel yolu” modeline göre anlamalı işin kaynakları, değerler, motivasyon ve inançlardan oluşan “benlik-kendilik”; iş arkadaşları, liderler, gruplar, topluluklar ve aileden oluşan “diğerleri”; işe bağlı görevlerin tasarımı, örgütsel misyon, finansal bağlam, iş-dışı yaşam, ulusal kültürden oluşan “iş bağlamı” kaynağı ve kişinin hissettiği ruhsallık olan “ruhsal yaşam”dır. Modele göre; kişinin değerli olarak tanımlayıp ayırt ettiği “bireyleşme”, kişinin kendinden daha geniş bir bütüne ilişkin yaptığı hizmetler aracılığıyla algıladığı “katkı”, kişinin kendisiyle sıkı bir uyum içinde gördüğü eylemlerle anlamalı bulduğu “benlikle bağlantı” ve kişinin diğerlerinin var oluşları, ilkeleriyle uyum içinde olan eylemleriyle deneyimlediği “birleşim” olmak üzere dört yolla anlamalı iş yaşantısı oluşmakta ve sürmektedir.

Anlamalı iş, alanyazında en çok iş doyumu, kurumsal bağlılık, iş motivasyonu değişkenleriyle ilişkisi açısından incelenmektedir. Buna göre işini anlamalı bulma ile üst düzey performans göstererek işini yapmaya motive olma arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişinin iş amaçları ve işle ilgili değerleri, çalışma yaşamındaki değerlerin bir yansıması olarak algılanmaktadır (Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999). Brown, Kitchell, O'Neill, Locklear, Vosler, Kubek ve Dale'nin (2001) belirttiğine göre anlamalı iş yaşantısı içinde olan işgörenlerin, işlerini yaparken kendiliğinden doğal bir doyum hissi yaşadıkları ortaya konulmuştur. Lair ve Wieland'a (2012) göre örgütteki iletişim, işi anlamalı bulmayı şekillendirmekte; âdeta sosyal bir kurumsal yapı rolünü oynamaktadır. McClure ve Brown'a (2008) göre, güçlü bir bağlılık duygusu hissetmek temel altı bileşenden oluşur: Bunlar yapılan işin içinde benliğini/kendini bulma, birlikte çalışılan toplulukta birlikte öğrenme sürecine dâhil olma ve grubun bir parçası olarak davet edilme, anlamalı bir iş yapıyor olma duygusu taşıma, kabul edilme ve tanınma-takdir edilme, kişilerarası ilişkilerde kendini gerçekleştirme ve yansıtılabilir.

Alanyazın incelendiğinde, anlamalı iş yaşantısı olan kişilerin stres ve depresyonla negatif, benlik kavramları ile pozitif ilişkilerinin olduğu; anlamalı iş bağlılığı olan katılımcıların, daha çok probleme odaklı başa çıkma yoluna yöneldikleri (Treadgold, 1997); yaşamda ruhsal bir perspektife sahip olmanın, hayatta anlam ve amaçların yaratılmasına yardım ettiği (Mohan ve Uys, 2006); olumlu anlamalı işin zihinsel sağlığı olumlu etkilediği (Arnold, Turner, Barling, Kelloway ve McKee, 2007) bulgularına ulaşılmıştır. Ruhsal açıdan düşünüldüğünde iş, sadece ilginç ya da zorlayıcı olma gibi özelliklere sahip değildir; iş, daha derin anlam ve amaç arayışı, bireyin hayalini yaşaması, bireyin işin anlamını araştırarak ve diğerlerine katkı sağlayarak içsel dünyasını ifade etmesi gibi durumlar çalışma yerinde ruhsal büyüme olarak adlandırılmaktadır (Graber ve Johnson, 2001). Daha derin anlam ve amaç arayışının akademisyenlik mesleğinde yaşandığı söylenebilir. Bir üniversitede çalışma yerinde ruhsal büyümeyi sağlayan faktörler arasında öğrenciler ile etkileşim, ders işleme ve öğrencilerden gelen dönütler sayılabilir (Mat, Romli, Mat ve Noor, 2012, s. 163).

Bunların dışında, örgütün kimliği, finansal kazançları, bağımsız karar verebilme, karşılıklı saygı ve yaratıcılık için sunulan olanakların, değer verilen kişilerarası ilişkileri iş ortamında kurma ve iş dışında da bu ilişkileri sürdürebilmenin, işgörenlerin işlerini anlamalı bulmalarını ve iş doyumlarını sağlayan faktörler arasında yer aldığı bulunmuştur (Brown ve diğerleri, 2001).

Türkiye’de alanyazında anlamalı iş ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, akademisyenler üzerinde yapılan bütüncül bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında, daha çok öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Ampirik çalışma olarak Toptaş'ın (2016) ilkökul öğretmenleri üzerinde yaptığı öğretmenlerin işlerini anlamalı bulma düzeyleri ve işlerini anlamalı bulmalarını etkileyen faktörleri ortaya koyduğu çalışması bulunmaktadır. Yukarıda sayılanların dışında, anlamalı işin kavranmasına yardımcı olan iş-yaşam dengesi (Mustafayeva ve Bayraktaroğlu, 2014; Negiz ve Tokmakçı, 2011; Öztan ve Doğan, 2015;

Poyraz, 2013), topluma katkı (Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek, 2015; Yücel ve Atlı, 2014), akademik özgürlük (Bozkurt, 2012; Gedikoğlu, 2013; Öztürk, 2006), örgütsel destek (Erat, Erdil, Kitapçı ve Çömlek, 2012; Kasalak ve Bilgin Aksu, 2014), iş yükü (Apaydın, 2012; Ergöl, Koç, Eroğlu ve Taşkın, 2012; Kahraman ve Çelik, 2015) gibi konularda akademisyenler üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, görece biri büyük ölçüde kurumsallaşmış (Ankara Üniversitesi), biri kısmen kurumsallaşmış (Yüzüncü Yıl Üniversitesi), diğeri de kurumsallaşmanın başlarında olan (Pamukkale Üniversitesi) üç üniversiteninİktisadî ve İdarî Bilimler/Siyasal Bilgiler, Mühendislik, Tıp ve Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakülteleri öğretim üyelerinin işlerini ne düzeyde ve niçin anlamlı bulduklarını tespit etmektir. Bu ana amaç doğrultusundaaraştırmanın alt amaçları aşağıda yer almaktadır:

- 1) Çalışmak öğretim üyeleri için ne anlama gelmektedir?
- 2) Öğretim üyelerinin yaptıkları işin anlamlı ve anlamsız tarafları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretim üyelerinin yaptıkları işi anlamlı kılan ve kılmayan başlıca örgütsel faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretim üyelerinin, iş-yaşam dengesine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Öğretim üyelerinin yaptıkları iş kendilerine ve çevrelerine nasıl bir katkı sağlamaktadır?

Yöntem

Öğretim üyelerinin işlerini ne düzeyde ve niçin anlamlı bulduklarını tespit etmeyi ortaya koymayı hedefleyen bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversiteler, kuruluş yıllarına göre seçilmiştir.Araştırmanın çalışma grubunu görece büyük ölçüde kurumsallaşmış olan Ankara Üniversitesinin, görece kısmen kurumsallaşmış olan Yüzüncü Yıl Üniversitesinin ve henüz kurumsallaşmanın başında olan Pamukkale Üniversitesinin Eğitim/Eğitim Bilimleri, İktisadî ve İdarî Bilimler, Tıp ve Mühendislik Fakültelerinden birer doktor öğretim üyesinin, birer doçentin ve birer profesörün araştırmaya dâhil edilmesiyle toplamda 36 öğretim üyesi oluşturmuştur. Araştırmanın ihtiyaç duyduğu kaynak kişiler, “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi ile gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Veriler 2015 yılının Mart ve Nisan aylarında toplanmıştır.

Veri toplama

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, projenin nicel aşamasında geliştirilen Anlamlı İş Ölçeğindeki maddeler ve boyutlardan yararlanılarak hazırlanmıştır.Taslak görüşme formu, kapsam geçerliği için alan ve dil uzmanlarının görüşüne sunulmuş; sonra iki öğretim üyesi üzerinde sınanmıştır. Bu işlemler sonrası görüşme formuna son şekli verilmiştir. Katılımcı öğretim üyeleriyle yüzyüze yapılan görüşmeler, katılımcılarınizni alınarak ses kaydı ya da not alma işlemi ile kaydedilmiştir. Daha sonra ses kayıtları deşifre edilerek metne dönüştürülmüştür. Nitel verilerin analizinde iseiçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar, geçerlik ve güvenirlik kapsamında, farklı katılımcı gruplarından çeşitli deneyimler elde etmek amacıyla veri çeşitlemesi yapmış; çelişkili ve şüpheli veri elde edilmesini önlemek amacıyla tekrarlı sorgulamalar yapmış ve verilere ilişkin kavrayışı ve yorumları derinleştirmek amacıyla kısa aralıklı toplantılar yapmışlardır (Shenton, 2004).

Bulgular

İçerik analizi sonucunda anlamlı iş ile ilgili görüşler, “çalışmanın anlamı”, “işin anlamlı tarafları”, “işin anlamlı kılan/kılmayan örgütsel faktörler”, “iş-yaşam dengesi” ve “işin bireyin kendisine ve başkalarına katkı sağlaması” olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

Çalışmanın anlamı

Çalışmanın anlamı temasına ilişkin yanıtlar; "fayda/katkı sağlama", "iş odaklı olma" ve "var oluş çabası" olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır. Her bir kategorinin de alt kategorileri bulunmaktadır. Frekanslarına göre bu kategoriler, çoktan aza doğru "fayda/katkı sağlama (n=58)", "var oluş çabası (n=20)" ve "iş odaklı olma (n=6)" şeklinde sıralanmaktadır. Çalışmanın anlamı temasına ilişkin kategoriler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmanın Anlamı- Fayda/Katkı Sağlama

Kategori	Frekans
Hayatını İdame Ettirme	14
Fayda Üretme	12
Kendini Mutlu Hissetmesi / Mutlu Eden Meşgale	4
Gelecek Kaygısının Giderilmesi	3
Kadının Güçlenmesi	3
Prestij / İtibar Oluşturma	2
Bireysel Gelişimi Sağlama	2
Hedeflerine Ulaşma	2
Bireyi Dinç Tutması	2
Hayatı Kolaylaştırma	2
Manevi Tatmin	2
İz Bırakma	2
Kendini Kanıtlama	1
Sağlığı Koruma Aracı	1
Keyif Alması	1
Bireye Huzur Vermesi	1
Performansını Ortaya Koyma	1
Bireyin Özsaygısını Artırma Aracı	1
Uzman Yetiştirme	1
Kendini Gerçekleştirme	1
Toplam Frekans	58

Tablo 1'den görüldüğü üzere öğretim üyeleri fayda/katkı sağlama alt boyutunda, hayatlarını idame ettirmeyi (n=14), fayda üretmeyi (n=12) ve kendilerini mutlu hissetmeyi (n=4) çalışmanın onlara kazandırdığı fayda/katkı olarak görmektedirler. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

“Çalışmak şöyle önemli: Bir kere geçiminizi sağlamanız lazım ama ben aynı zamanda mesleğimi de seviyorum makine mühendisliği olarak da...” (Pamukkale Üniversitesi, Mühendislik, dr. öğr. üyesi, erkek)

“... çalışmazsak bir şey, para kazanamayız” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İİBF, doç. dr., erkek)

“... bir, zevk almaya çalışmak anlaşılıyor. Bir de, maddi giderlerinizin karşılanmasıdır.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Tıp, prof. dr., erkek)

Tablo 2.

Çalışmanın Anlamı- Var Oluş Çabası

Kategori	Frekans
Varlığını Ortaya Koyma	6
Çalışmanın Bireyin Hayatında Büyük Bir Yer Kaplaması	5
Çalışmanın Vazgeçilemez Olması	4
Çalışmamanın Ne Olduğunu Bilmeme	3
Hayatını Anlamlı Kılma Çabası	1
Değersizlik Hissinin Üstesinden Gelinmesi	1
Toplam Frekans	20

Tablo 2’den görüldüğü üzere öğretim üyeleri, var oluş çabası alt boyutunda, çalışmanın, onların varlığını ortaya koyduğunu (n=6), hayatlarında büyük bir yer kapladığını (n=5) ve vazgeçilmez olduğunu (n=4) belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

“.. çalışmak tabi akademisyen olduğumuz için bizim hayatımızın tamamı haline gelmiş. Hayatımızın tüm safhalarını ele geçirmiş vaziyette. Eve gidiyoruz iş bitmiyor. Okula geliyoruz iş yetiştiriyor, zaman bitiyor. Çalışmanın artık biraz hayatımızın tamamını ele geçirdiğini düşünüyorum.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Tıp Fakültesi, dr. öğr. üyesi, erkek)

“Çalışma olmazsa herhalde toplumda hiçbir şey olmaz. Herhalde bir anarşi, bir düzensizlik, bir kaos olurdu. Mutlaka çalışmak lazım. Vazgeçilmez.” (Pamukkale Üniversitesi, Tıp Fakültesi, doç. dr., erkek)

“Çalışmayı kendim için anlamlı olan, değerli olan, kendimi bir parçası olarak hissedebileceğim bir alanda nefes alıp vermek olarak ifade edebilirim.” (Pamukkale Üniversitesi, Eğitim, prof. dr., erkek)

Tablo 3.

Çalışmanın Anlamı- İş Odaklı Olma

Kategori	Frekans
Çalışmayı Hobi Olarak Görme	2
İşkolik Olma	2
Alışkanlık	1
Meşgale	1
Toplam Frekans	6

Tablo 3’ten görüldüğü üzere öğretim üyeleri, iş odaklı olma alt boyutunda, çalışmayı hobi olarak gördüklerini (n=2) ve işkolik olduklarını (n=2) ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerden biri aşağıda verilmiştir.

“.. bir hocamız vardı o söylerdi: ‘Ya kitap okuyorum ve bana para veriyorlar, bu çok güzel bir şey.’ derdi. Yani, aslında birçok insanın hobi olarak düşündüğü ya da hobi derken işin yanında ekstra bir farklılık, bir hoşluk olarak düşündüğü bir şeyi ben, iş olarak yapıyorum, bu güzel bir şey.” (Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, dr. öğr. üyesi, kadın)

İşin anlamlı tarafları

İşin anlamlı tarafları temasına ilişkin yanıtlar, "güçlendirme", "fayda/katkı sağlama", "işin niteliği ve bürokratik yapı" ve "öğretim ve öğretimin niteliği" olmak üzere dört kategoride toplanmaktadır. Bu kategorilere ilişkin frekanslar, çoktan aza doğru "işin niteliği ve bürokratik

yapı (n=64)", "güçlendirme (n=45)", "fayda/katkı sağlama (n=40) ve "öğretim ve öğretimin niteliği (n=27)" olarak sıralanmaktadır. İşin anlamlı tarafları temasına ilişkin kategoriler Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 4.

İşin Anlamlı Tarafları- İşin Niteliği ve Bürokratik Yapı

Kategori	Frekans
İdari İşlerin Angarya Olması	11
Soruşturma Yapma	5
Ders Yükünün Fazla Olması	4
Formaliteden İşler Yapma	4
Yöneticiliğin Angarya Olması	3
Bürokratik İşlerin Anlamsızlığı	3
Aşırı İş Yoğunluğu	3
Devletin Mesleği Önemsememesi	3
Merkeziyetçi Yapı	2
Şartların Yetersizliği	2
Hobi Olabilecekken İş Olarak Yapması	2
Atama- Yükseltme Kriterlerine İlişkin Sorunlar	2
İşin Sunduğu Esneklik	2
Sosyal Bilimlerin Teşviklerden Fen Bilimlerinin Yararlandığı Gibi Yararlanamaması	1
Topluma Doğrudan Katkısının Olmadığı Makaleleri Üzerinden Değerlendirilme	1
Akademik Çalışmalarda Tekrara Düşme Tereddüdü	1
Sosyal Bilimlerde Fen Bilimlerindeki Gibi Net Sonuçlar Ortaya Koyamama	1
Sürekli Çalışmanın Getirdiği Stres	1
Performans Değerlendirmenin Makale Niteliğini Düşürmesi	1
Sanayi İle İşbirliğinin Olmaması	1
Bilimsel Çalışmaların Dikkate Alınmaması	1
Taşradaki Öğretim Üyelerinin Görüşlerinin Alınmaması	1
Eğitim Programlarının Hızlı Değişmesi	1
Doçentlikten Sonra Mesleğin Cazibesini Yitirmesi	1
Kontrol Edemediği Süreçler Olması	1
Uygulamaya Geçirilmeyenin Motivasyonu Kırmasına Neden Olması	1
Varlığının Öğrenciler İçin Anlam İfade Edip Etmediğini Bilmemesi	1
Örgütsel Desteğin Sınırlı Olması	1
Her Derste İyi Ders İşleme Çabası	1
Çalışmanın Hayatında Büyük Bir Yer Kaplaması	1
Angarya Olarak Görülenin Daha Sonra İşine Yarayacak Olması	1
Toplam Frekans	64

Tablo 4’ten görüldüğü üzere öğretim üyeleri, işin niteliği ve bürokratik yapı alt boyutunda, idari işleri angarya olarak gördükleri (n=11), soruşturma yaptıkları (n=5), ders yükünü fazla buldukları (n=4) ve formaliteden işler yaptıkları (n=4) için yaptıkları işi anlamlı bulmayabilmektedir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“... biz daha çok yolun başında olduğumuz için, asistanken de sıkça karşılaşıyorduk, nispeten azaldı hoca olduğumuzda ama yine elimize geliyor idarî işler. Artık o kadar sıkılmışız ki hani yarım saatlik iş olsa bile, bu da nereden çıktı diyorum ben şahsen.”
(Pamukkale Üniversitesi, İİBF, dr. öğr. üyesi, erkek)

“... yardımcı personel sayımız az olduğu için onların yapabileceği işlerin bize verilmesi bende büyük zaman kayıplarına sebep oluyor.” (Pamukkale Üniversitesi, Mühendislik, doç. dr., erkek)

“... İkincisi, bir akademisyenin sürekli olarak bürokrasiyle, kâğıt işleriyle, evrak işleriyle uğraştırılması. Angarya gibi gelen bir şey. Bunun için bir akademisyenden maksimum performans alınabilmesi için -bunlar idarî personelle nasıl yapılabilirse- bir takım sistem değişikliğiyle bunun üzerinden bu yükün kaldırılması lazım.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Mühendislik, prof. dr., erkek)

Tablo 5.
İşin Anlamlı Tarafları- Güçlendirme

Kategori	Frekans
İşin Sunduğu Özgürlük	8
Araştırma Yapma	7
Hasta Memnuniyetini Sağlama	4
Yabancı Literatürdeki Bulguları Türkiye'ye Uyarlama	3
Kendini Mutlu Hissetmesi	3
İki Önemli Meslek Olan Öğretmenlik Ve Hekimliğin Kesişmesi	3
İnsan Hayatı Kurtarma	3
Bilimin İlerlemesi İçin Çaba Gösterme	3
Bilgi Birikimini Paylaşma	2
Araştırma Ve Öğretimi Birlikte Yürütme Zorunluluğu	2
İşin Sunduğu Özgünlük	1
Öğrenciler İçin Rol Modeli Olma	1
Öğrencilere Problemlerini Çözmede Yardımcı Olma	1
Sosyal İlişki Kurması	1
Keşfetme	1
Takdir Hakkına Bağlı Davranış Üstlenmesinin Getirdiği İş Yüğü	1
Ürün Çıkarma	1
Toplam Frekans	45

Tablo 5'ten anlaşıldığı üzere öğretim üyeleri, güçlendirme alt boyutunda, yaptıkları iş özgürlük sunduğu (n=8), araştırma yapmalarına imkân verdiği (n=7) ve hasta memnuniyetini sağladığı (n=4) için yaptıkları işi anlamlı bulmaktadırlar. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“... bu işin de bir tanımı var ama bu da belki özerklikle ilgili, hâlâ her şeye rağmen de kendi ilgi alanlarımın ve işte beklentilerim doğrultusunda bir alanda çalışabiliyorum.” (Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler, dr. öğr. üyesi, kadın)

“... Bu işin en önemli kısmı benim için bilimsel yanları ama diğer kısımlar biraz vakit alıcı. Benim çalışmalarımı aksatıcı durumlara sebep olabiliyor.” (Pamukkale Üniversitesi, Mühendislik, doç. dr., erkek)

Tablo 6.
İşin Anlamlı Tarafları- Fayda/Katkı Sağlama

Kategori	Frekans
Bireysel Gelişimi Sağlama	10
Ekonomik Kaygı Hissetme	4
Fayda Üretme	4
Toplumun/Başkalarının Gelişimini Sağlama	3

Prestij/İtibar Oluşturma	3
Teorinin Uygulamaya Geçmesi	2
Manevi Tatmin	2
Bireyi Dinç/ Enerjik Tutması	2
Kendi Statüsündekilerle Arkadaşlık	1
Çocuklarını En İyi Biçimde Yetiştirmesi	1
Kendini Genç Hissetmesi	1
Yurt Dışı Yayın Yapabilme	1
Yerel Sorunu Yabancı Literatürle Destekleme Şartı	1
Gençlerle Kurulan İletişim	1
Topluma Hizmet	1
Teorinin Uygulamaya Geçmemesi	1
Öğrenciliğin Devamı Olarak Görmesi	1
Önemli Bir Meslek Sahibi Olma	1
Toplam Frekans	40

Tablo 6'dan anlaşıldığı üzere öğretim üyeleri, fayda/katkı sağlama alt boyutunda, yaptıkları işin bireysel gelişimi sağlaması (n=10), fayda üretmeyi sağlaması (n=4), toplumun gelişimini sağlaması (n=3) ve işin prestijli olması (n=3) nedeniyle anlamlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın öğretim üyelerinin yaptıkları işin ekonomik kaygı hissetmelerine (n=4) yol açması nedeniyle öğretim üyeleri yaptıkları işi anlamlı bulmayabilmektedirler. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“... Hep kendinizi yeniliyorsunuz, yeni şeyler öğrenmek istiyorsanız, benim de en sevdiğim şey o.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Mühendislik, dr. öğr. üyesi, erkek)

“... kendinizi geliştirebiliyorsanız, gelişiminizi görebiliyorsanız aslında çok anlamlı oluyor, takip edebiliyorsanız. Ben neredeydim, nereye geldim. Bir şeyler kattım kendime.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim, doç. dr., erkek)

“... Biz ise kendimize çalışıyoruz gibi geliyor bana, çünkü öğrendiğimiz her şeyin bizim kişisel gelişimimize katkısı var. Dolayısıyla başka bir meslek bu kadar insanın kendisini geliştirmesinde, farklı noktalara getirmesinde bu derece etkili olmaz diye düşünüyorum.” (Pamukkale Üniversitesi, İİBF, prof. dr., erkek)

Tablo 7.
İşin Anlamalı Tarafları- Öğretim ve Öğretimin Niteliği

Kategori	Frekans
Öğretim Görevinin Önemi	11
Uzman Yetiştirme	5
Öğrenci Altyapısının Zayıflığı	3
Öğrenciler Üzerinde Bir Etki Bırakabilme	3
Öğrencileri Sınav Yapma	3
Alana Katkı Getirmeyen Kongrelerin Yapılması	1
Gençlikten Beklenti İçinde Olma	1
Toplam Frekans	27

Tablo 7'den görüldüğü üzere öğretim üyeleri, öğretim ve öğretimin niteliği alt boyutunda, öğretim görevinin öneminin (n=11) ve uzman yetiştirme görevinin (n=5) yaptıkları işi anlamlı kıldığını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“... bazıları ders verme işini çok sevmiyorlar. Bunu daha çok bir külfet olarak görüp, bizim asıl amacımız yazmak, çizmek, araştırma yapmak diyorlar. Tabi, işin bir boyutu da bu, buna katılıyorum ama ben bir taraftan eğitimci olmayı, bir şey anlatmayı seviyorum, ders anlatmayı çok seviyorum.” (Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler, dr. öğr. üyesi, kadın)

“... zaman zaman karşılaşıyoruz, hastaneye gittiğimizde, bizim öğrencilerimiz bize müdahale ediyor. Bizim öğrencilerimiz uzman olmuş, hoca olmuşlar. Tedavide yardımcı oluyorlar. Tabi bunları gördükçe büyük bir gurur duyuyorum.” (Pamukkale Üniversitesi, Tıp, doç. dr., erkek)

“Biz akademisyenlerin temel görevlerimizden biri öğretmenliktir. Bu misyonla öğrencilerin bilgisini, zihnini, karakterini veya yeteneğini geliştirmekteyiz.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İİBF, prof. dr., erkek)

İş anlamlı kılan/kılmayan örgütsel faktörler

Öğretim üyelerinin işlerini anlamlı kılan örgütsel faktörler temasına ilişkin yanıtlar, "akademik kalite", "kişiler arası ilişkiler", "örgütsel olanaklar", "yükselme ve gelişme", "akademisyenlik mesleği", "örgütsel ortam ve yönetimi", "çalışma şartları", "mevzuat" ve "denetim" olmak üzere dokuz kategoride toplanmaktadır. Bu kategorilere ilişkin frekanslar, çoktan aza doğru "örgütsel ortam ve yönetimi (n=41)", "kişiler arası ilişkiler (n=20)", "akademik kalite (n=16)", "çalışma şartları (n=11)", "yükselme ve gelişme (n=9)" ile "akademisyenlik mesleği (n=9)", "mevzuat (n=6)" ve "örgütsel olanaklar (n=3)" ile "denetim (n=3)" şeklinde sıralanmaktadır. İş anlamlı kılan/kılmayan örgütsel faktörler temasına ilişkin kategoriler Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 8.

İş Anlamlı Kılan/Kılmayan Örgütsel Faktörler- Örgütsel Ortam ve Yönetimi

Kategori	Frekans
Örgütsel Destek	6
Merkeziyetçi Yapı	3
Kurumsal Hedeflerin Olması	3
Baskı Olmaması	3
Kurumsal (Üniversite) Özerklik Olmaması	2
Örgüt Geleneği	2
Yönetimin Müdahalesi	2
Farklı Kültürlerden İnsanların Gelmesi	1
Takdir Görmeme	1
Makamın Saygınlığının Olması	1
Yeni Kurulan Üniversitelerde Yaşanan Zorluklar	1
Adam Kayırmaca	1
Üniversitede Katılımcı Demokrasinin Olmaması	1
Kendini Özgürce İfade Edememe	1
Kurum Kültürünün Olmaması	1
Akademik Hiyerarşinin Olması	1
Eğitim Fakültelerini Önemsememe	1
Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Karşı Duruş Sergileyememesi	1
Kurumsal Aidiyet Olmaması	1
Üniversite İle Akademisyenler Arasında Organik Bağ Olmaması	1
Bilim Adamının Özerkliğinin Olmaması	1
Keyfi Uygulamalar	1
Formaliteden İşler Yapma	1

Kolay Erişilebilir Bilgi Ağının Olmaması	1
Tüm Bireylerin Üzerine Düşeni Yapması	1
Sanayi İle İşbirliğinin Olmaması	1
Üniversite Yönetiminin Verdiği Değere Bağlı	1
Toplam Frekans	41

Tablo 8’den görüldüğü üzere öğretim üyeleri, örgütsel ortam ve yönetimi alt boyutunda, örgütsel desteği (n=6), kurumsal hedeflerin olmasını (n=3) ve baskı olmamasını (n=3) işi anlamlı kılan örgütsel faktör olarak görmektedirler. Buna karşın öğretim üyeleri, merkeziyetçi yapıyı (n=3) işi anlamlı kılmayan örgütsel yapı olarak görmektedirler. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“İş tatmini noktasında, anlamlandırma noktasında örgütün çok önemli olduğunu düşünüyorum sevdime ya da uzaklaştırma açısından. Ben kendi yaşadıklarım çerçevesinde şanslı olarak görüyorum kendimi. Kurumumu sevmek, öğrencilerimi sevmek, yeni konular araştırma konusunda kurumsal anlamda büyük destekler aldım.” (Pamukkale Üniversitesi, İİBF, prof. dr., erkek)

“Mesela yönetsel bir problem var, özellikle kendi kurumumuzun iş ortamında. Merkeziyetçi bir yapı hâkim. Siz ne yapıyorsunuz, ne ediyorsanız muhatabınız rektör. Bir proje mi çıkaracaksınız, bir iş mi yapacaksınız, eleman mı talep ediyorsunuz, muhatabınız rektördür.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Mühendislik, dr. öğr. üyesi, erkek)

“... tabi ki etkili olur yönetim dese ki işte, şu saatte gelin, laboratuvarı şöyle açın, şöyle kullanın, şunu yapın, bunu yapın vs. gibi kurallar koysa tabi ki etkili olur.” (yönetimin tutumunun mutlu olma veya mutsuz olma üzerine meslekte etkisini kast ediyor) (Ankara Üniversitesi, Eğitim, dr. öğr. üyesi, kadın)

Tablo 9.

İş Anlamlı Kılan/Kılmayan Örgütsel Faktörler- Kişiler Arası İlişkiler

Kategori	Frekans
Kişiler Arası Pozitif İlişkiler	3
Rektörlük Seçimlerinde Gergin Ortam	3
İnsan İlişkilerinin Belirleyici Olması	3
Meslektaşlarla Yapılan Çalışmalar	2
Empati Kurmama	2
Kişiler Arası Negatif İlişkiler	2
Rol Beklentisine Uygun Davranmama	2
Çatışma Yönetimi	1
Kendi Statüsündekilerle Arkadaşlık	1
Politikacı Demeçlerinin Toplumda Yansıması	1
Toplam Frekans	20

Tablo 9’den görüldüğü üzere öğretim üyeleri, kişiler arası ilişkiler alt boyutunda, kişiler arası pozitif ilişkileri (n=3) işi anlamlı kılan örgütsel faktörler olarak belirtirken, rektörlük seçimlerinde gergin ortam oluşmasını (n=3) ve insan ilişkilerinin belirleyici olmasını (n=3) da işi anlamlı kılmayan örgütsel faktörler olarak görmektedirler. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“Tıp Fakültesi mensubu bir öğretim görevlisinin toplumda bir takım beklentileri karşılaması lazım. Bu beklentilerin dışına çıktığımızda davranışlarımızla, yaptıklarımızla, hastalarla ya da öğrencilerle olan ilişkilerimizde, istenmeyen ya da hoş

olmayan davranışlarla öne çıktığımız zaman, örgütün gölgesinde çirkin bir şey olmuş oluyor.” (Pamukkale Üniversitesi, Tıp, dr. öğr. üyesi, kadın)

“... pozisyon alınmış, ataması YÖK’ten, cumhurbaşkanlığından vs. daha farklı olduğu için gelen rektör adaylarından talepleriniz de çok daha farklı oluyor. Huzur olacak mı, daha mutlu olabilecek miyiz, insanlarla uğraşılacaklar mı gibi.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Mühendislik, doç. dr., erkek)

Tablo 10.

İş Anlamlı Kılan/Kılmayan Örgütsel Faktörler- Akademik Kalite

Kategori	Frekans
Yayınların Niteliğinin Önemslenmemesi	3
Akademik Disiplinin Olmaması	2
Prestij/İtibar Oluşturamama	2
Öğrenci İhtiyaçlarının Karşılanmaması	2
Öğrenci Alt Yapısının Zayıflığı	1
Bilgi Birikimini Paylaşma	1
Teorinin Uygulamaya Geçmesi	1
Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Akademik Nosyonunun Olmaması	1
Yetenek Yönetiminin Olmaması	1
Sadece Yurtdışı Dergilerde Yayının Önemslenmesi	1
Çalışmalarının Başkaları Tarafından İzlenmesi	1
Toplam Frekans	16

Tablo 10’dan görüldüğü üzere öğretim üyeleri, akademik kalite alt boyutunda, yayınların niteliğinin önemslenmemesini (n=3), akademik disiplinin olmamasını (n=2), prestij/itibar oluşturamamayı (n=2) ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmamasını (n=2) işi anlamlı kılmayan örgütsel faktörler olarak görmektedirler. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“... benim sürekli eleştirdiğim şeyler var, isterseniz onları da söyleyeyim. Örneğin yapılan çalışmanın sayısından çok, niteliği benim için önemli.” (Ankara Üniversitesi, Mühendislik, doç. dr., erkek)

“... toplumda üniversitelerin saygınlığı kalmadı son yıllarda. Önceden üniversiteye toplumun bakışı, "elitlik bunlar" diye ama yine de saygıyla elitlik arasında bir şeydi. Şimdi ne elitlik kaldı ne de saygı kaldı, 'onlar orada sırça köşklerinde otururlar'.” (Pamukkale Üniversitesi, Mühendislik, prof. dr., erkek)

Öğretim üyeleri, çalışma şartları alt boyutunda, şartların yetersizliğini (n=11) işi anlamlı kılmayan örgütsel faktörler olarak görmektedirler. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

“... maddi anlamda bizim daha iyi yaşamamızı sağlayabilen bir ortam olsa biz daha verimli çalışırız.” (Pamukkale Üniversitesi, Tıp, dr. öğr. üyesi, kadın)

“... Üniversitede yönetim o yönde kararlar alıp da araştırma yönünü kesen bir yönetim değil, o yüzden imkânlar daha çok maddi olarak düşünüyorum ben. Maddi imkânsızlıkların verdiği kalitenin azalışı söz konusu.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Tıp, doç. dr., erkek)

“... hemşire az, bir türlü karşılayamıyoruz veya diyelim pahalı bir alet alacağız, çok zorluklarla, uzun sürede ancak ikna edip alabiliyoruz. Bu belki rektörlüğünde elinde

değil, bu sefer devlete kadar gidiyor. Üniversite hastaneleri şu anda zor durumda devlet hastanelerine göre.” (Ankara Üniversitesi, Tıp, prof. dr., erkek)

Tablo 11.

İş Anlamalı Kılan/Kılmayan Örgütsel Faktörler- Yükselme ve Gelişme

Kategori	Frekans
Atama- Yükseltme Kriterlerine İlişkin Sorunlar	3
Liyakat Olmaması	1
Bireysel Gelişimi Sağlama	1
Teşvik Edici Düzenlemeler	1
Akademisyenlerin İhtiyaçlarının Göz Ardı Edilmesi	1
Performans Kriterlerinin Yıldırıcı Olması	1
Akademik Ve İdari Yükselme	1
Toplam Frekans	9

Tablo 11’den anlaşılabacağı üzere öğretim üyeleri, yükselme ve gelişme alt boyutunda, atama-yükseltme kriterlerine ilişkin sorunları (n=3) işi anlamalı kılmayan örgütsel faktörlerden görmektedirler. Bu konuyla ilgili olan bir görüş aşağıda verilmiştir:

“Türkiye’de niyeyse bu atama yükselme kriterleri genel olarak üniversitenin örgütlenmesi planlanırken, alanlara göre bir ayırım yapılmıyor; sosyal bilimler, doğa bilimleri, özellikle tıp bunlar çok farklı alanlar. Bu alanlarda akademik üretim yapmanın koşulları da çok farklı, bunlar çoğu zaman hesaplanmıyor. Çok basit bir örnek, hep doğa bilimleri ve tıp alanında daha fazla yayın yapıldığı söyleniyor. Bunu asla küçümsemiyorum ama Tıp Fakültesinden altı kişi bir araya gelip yayın yapıyorlar. Bir vaka, hepsi aynı vakada çalışmış olabilir, gayet meşru bir şey. Fakat sosyal bilimler alanında iki kişinin bir araya gelip ortak bir şey yazması tek bir kişinin yazmasından daha zor, farklı kavramlar. Dolayısıyla, böyle bir şeyi hiç hesaplamıyorlar.” (Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler, dr. öğr. üyesi, kadın)

Tablo 12.

İş Anlamalı Kılan/Kılmayan Örgütsel Faktörler- Akademisyenlik Mesleği

Kategori	Frekans
İş Güvencesinin Olmaması	2
Toplumun Önyargılı Bakışı	1
Araştırma Ve Öğretimi Birlikte Yürütme Zorunluluğu	1
İşin Sunduğu Esneklik	1
İş Yükünün Fazla Olması	1
Bilginin Dalga Dalga Yayılmasında Rol Oynama	1
Uzman Yetiştirme	1
Mesleğin Toplumdaki Statüsü	1
Toplam Frekans	9

Tablo 12’den anlaşılabacağı üzere öğretim üyeleri, akademisyenlik mesleği alt boyutunda, akademisyenlerin iş güvencesinin olmamasını (n=2) işi anlamalı kılmayan örgütsel faktörlerden görmektedirler. Bu konuyla ilgili olan bir görüş aşağıda verilmiştir:

“... hiçbir üniversitede, hiçbir öğretim üyesi -birkaç tane göze batan çıktı- onların dışında hiç kimse çıkıp da bir olay olduğunda bir şey yapamıyor. Çünkü iş güvenceniz bile yok. Hukuk da işe yaramıyor, iş güvenceniz de yok, dolayısıyla neme lazım diyor insanlar. Atıyorlar, sürüyorlar, atamasını yapmıyorlar, yükseltmesini yapmıyorlar.” (Pamukkale Üniversitesi, Mühendislik, prof. dr., erkek)

Tablo 13.
İş Anlamlı Kılan/Kılmayan Örgütsel Faktörler- Mevzuat

Kategori	Frekans
Destekleyici Mevzuat	1
Mevzuatın Sürekli Değişmesi	1
Mevzuatın Sınırlandırıcı Etkisi	1
Kısıtlayıcı Kurumsal Yapı	1
Hantal Bürokratik Yapı	1
Hükümetin Sağlık Politikaları	1
Toplam Frekans	6

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğretim üyeleri, mevzuat alt boyutunda, ağırlıklı olarak mevzuatın sürekli değişmesinin, mevzuatın sınırlayıcı etkisinin, kurumsal yapının kısıtlayıcı olmasının, bürokratik yapının hantal olmasının yaptıkları işi anlamlı kılmayan örgütsel faktörler olarak görmektedirler. Bu konudaki bir görüş aşağıda verilmiştir:

"... en önemli şeylerden bir tanesi de mevzuat tabi. Daha çok işleri kolaylaştırmak için normalde olması lazım, düzene sokmak için.. Sürekli olarak mevzuatın değişmesi ve sürekli olarak sizi farklı adımlar atmaya zorlaması sizin şevkinizi kıran unsur açıkçası. Yönergeler bağlamında veya yönetmelik bağlamında bu bizim en büyük engelimiz oluyor. Bütün bunlar yapılırken de sisteme sokmak için veya düzene koymak için yapılıyor gibi geliyor ama öğretim üyesini zorlayan bir husus oluyor. Farklı değerlendirme kriterlerinin kullanılması, sürekli olarak eski öğrencilere farklı muamele yapılması, yeni öğrencilere farklı muamele yapılması.." (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Mühendislik, doç. dr., erkek)

Öğretim üyeleri, örgütsel olanaklar alt boyutunda, ödüllendirme sistemini (n=3) işi anlamlı kılan örgütsel faktörlerden görmektedirler. Bu konudaki bir görüş aşağıda verilmiştir:

"... mail grubumuzda H indeksleri yayınlanıyor, bunlar ilan ediliyor. Bu ne oluyor, H indeksinde yüksek olan akademisyenler? Bir nevi olumlu olarak teşvik edilmiş oluyor, bunlar yapılabilir. Ödüller verilebilir teşvik amaçlı ya da işte hocam belki A sınıfı dergilerde yayın yapanlara laptop ya da yurtdışı kongreler gibi, olumlu işler yapılabilir." (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Tıp, dr. öğr. üyesi, erkek)

Öğretim üyeleri, denetim alt boyutunda, örgütsel süreçlerin kontrol edilememesini (n=3) işi anlamlı kılmayan örgütsel faktör olarak görmektedirler. Bu konudaki bir görüş aşağıda verilmiştir:

"... yukarıdan aşağıya gelen süreci kontrol edemiyoruz, o anlamda bakıldığında e ne yapıyoruz? Belki dediğim gibi, nefes alacak alanlar açıyoruz. Kontrol edemediğiniz bir sürecin de parçası olmak istemiyorsunuz, zaten olmuyorsunuz da. Yabancılaşıyorsunuz kurumsal anlamda." (Pamukkale Üniversitesi, Eğitim, prof. dr., erkek)

İş-yaşam dengesi

Denge temasına ilişkin yanıtlar; "denge/dengesizlik nedeni", "dengeyi sürdürme", "dengeleme/dengeyi kurma", "dengeyi kolaylaştırma/zorlaştırma" ve "dengesizliğin sonucu" olmak üzere beş kategoride toplanmaktadır. Bu kategorilere ilişkin frekanslar, çoktan aza doğru "dengeyi kolaylaştırma/zorlaştırma (n=41)", "denge/dengesizliğin nedeni (n=18)", "dengeleme/dengeyi kurma (n=12)", "dengeyi sürdürme (n=10)" ve "dengesizliğin sonucu

(n=4)" şeklinde sıralanmaktadır. İş- Yaşam Dengesi temasına ilişkin kategoriler Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 14.

İş-Yaşam Dengesi- Dengeyi Kolaylaştırma/Zorlaştırma

Kategori	Frekans
İş Yoğunluğunun Denge Kurmayı Zorlaştırması	5
İşin Hayatında Yer Kaplamasından Dolayı Dengenin İş Dışı Yaşam Aleyhine Bozulması	4
Geleneksel Aile Yaşantısının Denge Kurmayı Zorlaştırması	3
Eşi De Akademisyen Olanlarda Denge Kurmanın Zorlaşması	3
Bürokratik İşlerin Denge Kurmayı Zorlaştırması	1
Acil Durumlarda Eve İş Götürmek Zorunda Olması	2
Çocuk Olduğunda Dengenin Çocuk Aleyhine Bozulması	2
Başarı İçin Dengenin Aile Aleyhine Kurulması Gerektiği	2
Şehir Dışında Doktora Yapmanın Denge Kurmayı Zorlaştırması	2
Dengeyi Kurmakta Zorlanmanın Kaynağını Bilememe	1
Anlayışlı Bir Eşe Sahip Olmanın Denge Unsuru Olması	1
Aynı Meslekten Eşe Sahip Olmanın Denge Unsuru Olması	1
Yöneticilikte İş- İş Dışı Yaşam Dengesinin Kurulabilmesi	1
Akademik Çevreden Arkadaşlık Yapmanın Dengeyi Kolaylaştırması	1
Mesleğin Feminizasyonunun Dengeye Etkisi	1
Sürekli İşlerin Dengeyi Kurmayı Zorlaştırması	1
İş Yoğunluğuna Alışması	1
Fen Bilimleri Ve Tıpta Esnekliğin Olamayabileceği	1
Sadece Rutin İşlerin Eve Taşınmasının İş-İş Dışı Yaşam Dengesini Sağlayabilmesi	1
Denge Kurmaya Çalışırken Eşin Üzerine Yük Binmesi	1
Araştırma Görevlisinin Denge Kurmasının Danışmana Bağlı Olması	1
Doktora Yapıyor Olmanın Denge Kurmayı Zorlaştırması	1
Başka İlçeye Derse Gitmenin Denge Kurmayı Zorlaştırması	1
Yükselme Kaygısına Bağlı Olarak Çok Çalışmanın Denge Kurmayı Zorlaştırması	1
Mesai Olmamasının Denge Kurmayı Zorlaştırması	1
Çocuk Olduğunda Dengenin İş Aleyhine Bozulması	1
Toplam Frekans	41

Tablo 14’ten anlaşıldığı üzere öğretim üyeleri, dengeyi kolaylaştırma/zorlaştırma alt boyutunda, iş yoğunluğunun denge kurmayı zorlaştırdığını (n=5), işin öğretim üyelerinin hayatında yer kaplamasından dolayı dengeyi iş dışı yaşam aleyhine bozulduğunu (n=4), geleneksel aile yaşantısının denge kurmayı zorlaştırdığını (n=3) ve eşi de akademisyen olanların denge kurmada zorlandıklarını (n=3) belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“Çalışma şartları anlamında biz şu birkaç yıldır çok yoğun değiliz ikinci öğretimlerimiz kapandı. Öncesinde hem normal öğretim, hem gece öğretiminde öğrenci sayılarımız çok fazlaydı. Benim de bir kızım var, ben mesela dört beş sene öncesi neredeyse iki günden fazla çocuğumu hiç görmedim. Sabah 8’de dersim vardı, çocuğum uyuyordu, akşam 11’de eve gidiyordum çocuğum yine uyuyordu. Ertesi sabah 8’de yine dersim var, yine uykuda. Gece tekrar öyle, böyle günler illaki yaşadık bu anlamda sıkıntı. Çocuğumuzdan vakit çaldık mı, eşimden çaldım mı, çaldım. Hala çalışıyor muyuz, tabi çalışıyoruz.” (Pamukkale Üniversitesi, Eğitim, dr. öğr. üyesi, kadın)

“... tam denge kurduğumu söylersem yalan olur. Kuramadığım zamanlar ağırlıkta oluyor. İş daha ağır basıyor. Mesela şu an itibarıyla işte yaptığım iki tane proje var, vaktimin çoğunu alıyor.” (Pamukkale Üniversitesi, Mühendislik, doç. dr., erkek)

Tablo 15.

İş- Yaşam Dengesi- Denge/Dengesizliğin Nedeni

Kategori	Frekans
Dengenin Bireyin Kendisine Bağlı Olması	6
Dinamik Dengelerin Olması	3
Yaşadığı İlin Olumlu Şartlarının Denge Unsuru Olması	2
Çalışma Esnekliğinin Yönetim/Denge Kurmanın Yöneticiye Bağlı Olması	2
Olumlu Şartların Denge Unsuru Olması	1
Akademisyenliğin Çatışma Potansiyelini Barındırması	1
Takdir Hakkına Bağlı Davranış Üstlenmesinin İşinin Bitmesini Engellemesi	1
Gurbette Olmanın Aile Bağlarını Güçlendirmesi	1
Evlilikte Aynı Kültürden Olmanın Denge Unsuru Olması	1
Toplam Frekans	18

Tablo 15’ten görüleceği üzere öğretim üyeleri, denge/dengesizliğin nedeni alt boyutunda, dengenin bireyin kendisine bağlı olduğunu (n=6) ve fakültelerinde dinamik dengelerin olduğunu (n=3) belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“Burada bir eğitim göreviniz var, bir araştırma göreviniz var, varsa bir de sanayi ile ilgili etkileşimli yürüttüğünüz projeler var. Bunları zamanında aksatmadan yürütebildiğiniz sürece bana göre kalan zamanınızla ilgili tasarruf size verilmiş durumda.” (Ankara Üniversitesi, Mühendislik, dr. öğretim üyesi, erkek)

“Denge kurma artık bireysel yeteneğinize bağlı. Tabi aşırıya da kaçmamak lazım. Çok da vazgeçemiyorsunuz.” (Pamukkale Üniversitesi, Tıp, doç. dr., erkek)

“Onu da dengeleyebilmek kişisel, bazı arkadaşlarımız daha iyi dengeleyebiliyor, bazı arkadaşlarımız dengeleyemiyor.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim, prof. dr., erkek)

Tablo 16.

İş- Yaşam Dengesi- Dengeleme/Dengeyi Kurma

Kategori	Frekans
Meslekte İlk Yıllarda Dengenin Kurulamaması	4
Doçentlikle Birlikte Dengenin Kurulması	3
Uyku Saatinden Kısmının Denge Unsuru Olması	2
Zamanın Denge Unsuru Olması	1
Aile Birliğinin Korunmasına Yönelik Politikalar Geliştirilmesinin Dengeyi Kurması	1
Rol Bilincine Sahip Olmanın Denge Unsuru Olması	1
Toplam Frekans	12

Tablo 16’dan görüldüğü üzere öğretim üyeleri, dengeleme/dengeyi kurma alt boyutunda, mesleğin ilk yıllarında dengenin kurulamadığını (n=4); bununla birlikte doçentlikle birlikte dengenin kurulduğunu (n=3) ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şunlardır:

“... doktora yapıyorum ve 183 dakika filan uyuduğumu hatırlıyorum. O süre içerisinde günlük 183 dakikayla idare etmek zorundayım çünkü işe geliyorum, işleri yetiştirmem lazım, üstüne araştırma yapıp..” (Ankara Üniversitesi, Eğitim, dr. öğr. üyesi, kadın)

“... başta hiç sağlamadı, tamamıyla çalışma odaklı bir hayatım oldu ve diğer her şey buna göre şekillendi.” (Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler, doç. dr., kadın)

“... önce dengeyi kuramamıştım, daha çok işti.” (Pamukkale Üniversitesi, Mühendislik, prof. dr., erkek)

Tablo 17.

İş-Yaşam Dengesi- Dengeyi Sürdürme

Kategori	Frekans
İşin Sunduğu Esnekliğin Denge Unsuru Olması	3
Çalışan Sayısının Denge Unsuru Olması	2
Bekâr Olmanın Denge Kurma Sorunu Yaratmaması	2
Evde Sözüünün Dinlenir Olmasının Denge Kurmayı Sağlaması	1
Çocukları Karşılaştırarak Dengeye İlişkin Fikir Sahibi Olması	1
Planlamayla Dengenin Kurulabilmesi	1
Toplam Frekans	10

Tablo 17’den anlaşılacağı üzere öğretim üyeleri, dengeyi sürdürme alt boyutunda, işin sunduğu esnekliğin denge unsuru olduğunu (n=3), çalışan sayısının denge unsuru olduğunu (n=2) ve bekâr olmanın denge kurma sorunu yaratmadığını (n=2) belirtmişlerdir. Bu konudaki bir görüş aşağıda verilmiştir:

“... okulda çalıştığım gibi evimde de aynı işi yapmaya devam ediyorum ya da normalde bazen akademik faaliyeti bulmam gereken zamanlarda ise ailevi faaliyetlerde bulunabiliyorum, bu meslek bana o imkânı veriyor rahatlıkla.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Mühendislik, dr. öğr. üyesi, erkek)

Tablo 18.

İş- Yaşam Dengesi- Dengesizliğin Sonucu

Kategori	Frekans
Dengeyi Kuramamanın Boşanmayla Sonuçlanması	1
Dengeyi Kurmaya Çalışırken Bocalama	1
Eve İş Taşımanın Yaşam Biçimi Olması	1
Dengeyi Kurmaya Çalışırken Ortalama Çalışmalar Çıkarma	1
Toplam Frekans	4

Tablo 18’den görüldüğü üzere öğretim üyeleri, dengesizliğin sonucu alt boyutunda, dengeyi kuramamanın boşanmayla sonuçlandığını, öğretim üyelerinin dengeyi kurmaya çalışırken bocaladığını, eve iş taşımanın yaşam biçimi olduğunu ve dengeyi kurmaya çalışırken ortalama nitelikte çalışmaların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bir görüş aşağıda verilmiştir:

“Dengeyi işe ağırlık veriyoruz ister istemez. Ki biliyorsunuz zaten işte doktora yaparken eski eşimle asıl boşanmamızın neden bu yani.” (Ankara Üniversitesi, Eğitim, dr. öğr. Üyesi, kadın)

İşin bireyin kendisine ve başkalarına katkı sağlaması

Katkı temasına ilişkin yanıtlar, "bireye katkı", "örgüte katkı" ve "başkalarına katkı" olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır. Bu kategorilerin frekansları çoktan aza doğru "başkalarına katkı (n=60)", "bireye katkı (n=56)" ve "örgüte katkı (n=5)" olarak sıralanmaktadır. İşin bireyin kendisine ve başkalarına katkı sağlaması temasına ilişkin kategoriler Tablo 19, Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 19.

İşin Bireyin Kendisine ve Başkalarına Katkı Sağlaması- Başkalarına Katkı

Kategori	Frekans
Çevresine Danışmanlık Yapması	7
Bilgi Birikimini Paylaşması	6
Ailesinin Söz Konusu Olduğu Durumlarda Fedakârlıkta Bulunma	4
Uzman Yetiştirme	3
Problem Çözme	3
Çocuklarını En İyi Biçimde Yetiştirmesi	3
Türk Kadınına Temsil Etme	2
Ücretli Danışmanlık Hizmeti Vermesi	2
Yakınlarının Kendisiyle Gurur Duyması	2
İnsanların Memnuniyetini Sağlama	2
Aileleri Yönlendirmesi	2
Toplum Üzerinde Etki Bırakabilme	2
Çalışmalarının Başkaları Tarafından İzlenmesi	1
Öğretmenleri İnfomal Yoldan Bilgilendirme	1
Ailesindeki Çocukların Bilinçlenmesini Sağlama	1
Öğretmenler İle Pozitif İlişkiler Geliştirme	1
Aile İçi İletişimi Sağlama	1
Ailesine Zaman Ayıramaması (Ailesine Katkısının Olmaması)	1
Eğitim Konusunda Ailesini Güdülemesi	1
Öğrenciler Üzerinde Etki Bırakabilme	1
Gençlere Eleştirel Düşünmeyi Öğretme Çabası	1
Öğretmesi	1
Türkiye'yi Temsil Etme	1
Ailesine Zaman Ayırabilmesi	1
Öğrenciler İçin Rol Modeli Olma	1
Çocuklarının Bilinçlenmesini Sağlama	1
İz Bırakma	1
Problemi Çözmesi Sonucu Ürün Oluşturması	1
Eşin Çalışmalarına Katkı Getirmesi	1
Tartışma Kültürünü Besleyen Çalışmalar Yapma	1
Sanayi İle İşbirliği Sonucu Ekonomik Katkı Sağlama	1
Topluma Hizmet Çalışmalarında Bulunması	1
Öğrenci Gelişimini Sağlama	1
Hastalıkların Teşhisi	1
Toplam Frekans	60

Tablo 19'dan görüldüğü üzere öğretim üyeleri, başkalarına katkı alt boyutunda, çevrelerine danışmanlık yaptıklarını (n=7), bilgi birikimlerini paylaştıklarını (n=6) ve aileleri söz konusu olduğu durumlarda fedakârlıkta bulunduklarını (n=4) ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“... genellikle bir danışma makamı olarak bir konuma gelmiş durumdayım aile arasında ya da akrabalarda. Bu konuda ya da eğitim konusunda herhangi bir bilgi sahibi olmak isteyen ilk başvuracağı kişi ailede ben oluyorum.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Mühendislik, dr. öğretim üyesi, erkek)

“... Lisans döneminde bu dersi öğrenirken çok zorlanmışım (Farmakoloji'yi kast ediyor), bir şekilde ilaç isimlerini ezberlemek, onların içindeki etken maddesinden tutun da komplikasyonları, endikasyonları, yan etkileri filan aklında tutup bir de onları

aktarmak zorunda olmak... Ama şimdi akademik unvana sahip olduktan sonra bunların bir yolu olduğunu öğrendim. Bu yolları çözdükçe öğrencilerin -kendi lisans döneminde yaşadığım zorlukları bildiğim için- daha kolay aşabilecekleri yöntemler geliştirmeye çalıştım.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Tıp, doç. dr., erkek)

“... benden bir şey istedikleri zaman bazen çok yoğun olabiliyorum ama benim ona hayır deme hakkım yok. Bu bilgiyi bunun için ediniyorum. Dolayısıyla bana bir dergide “şu konuda bize bir şey yazar mısınız?” dediklerinde bunu “yazamam” deme hakkını kendimde bulmuyorum. Çünkü 30 yıl boyunca bu bilgileri bunlar için edinmişim. Peki, yapmasam ne olacak? Benim kafamda bu bilgilerin hepsi, benimle beraber, benimle beraber de gidecek. Bir yere aktarmak gerekiyor bunları. Dolayısıyla, yayın yapmak, kitap yazmak ondan sonra bu bilgiyi çıktı olarak ortaya koymamız gerekiyor.” (Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler, prof. dr., kadın)

Tablo 20.

İşin Bireyin Kendisine ve Başkalarına Katkı Sağlaması- Bireye Katkı

Kategori	Frekans
Kendini Mutlu Hissetmesi	11
Prestij/İtibar Oluşturma	9
Bireysel Gelişme Sağlaması	8
Ekonomik İhtiyaçlarını Karşılama/Hayatını İdame Ettirmesi/Ekonomik Getiri	4
Manevi Tatmin	3
İşin Sunduğu Özgürlük	2
Bireyin Öz güvenini Artırma	2
Bireyi Dinç Tutması	2
İşin Sunduğu Özerklik	2
Tanımlılık	1
Kişiler Arası Pozitif İlişkiler Geliştirme	1
Kendini Gerçekleştirme	1
Kendini Genç Hissetmesi	1
Yüksek Gelir Sağlama	1
Takdir Hakkını Kullanabilmesi	1
İhtiyaçlarını Karşılatabilmesi	1
Eğlenmesi	1
İstediklerini Gerçekleştirmiş Olması	1
Kendisiyle Gurur Duyması	1
Empati Kurabilme Becerisi Kazanma	1
Objektif Olabilme Becerisi Kazanma	1
Bireyin Bilgilerini Güncellemesi	1
Toplam Frekans	56

Tablo 20’den anlaşılacağı üzere öğretim üyeleri, bireye katkı alt boyutunda, kendilerini mutlu hissettiklerini (n=11), prestij/itibar sahibi olduklarını (n=9) ve bireysel gelişmeyi sağladıklarını (n=8) ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

“En büyük artısı benim mutluluğum, en önemlisi o.” (Pamukkale Üniversitesi, İİBF, dr. öğretim üyesi, erkek)

“... ben sevdiğim işi yapıyorum yani beni tatmin etmiş oluyor, beni mutlu ediyor. Faydası bu şekilde.” (Pamukkale Üniversitesi, Mühendislik, doç. dr., erkek)

“... ben çok mutluyum öğretim üyesi olduğumdan dolayı. Bir şeye hizmet verebileceksem bu şey altında verebilirim. Öğretim üyeliğinin böyle bir ayrıcalığı var bence. İyi ki olmuş diyorum.” (Ankara Üniversitesi, Mühendislik, prof. dr., erkek)

Tablo 21.

İşin Bireyin Kendisine ve Başkalarına Katkı Sağlaması- Örgüte Katkı

Kategori	Frekans
Bilimin İlerlemesine Katkıda Bulunma	2
Kendi Coğrafyasının Özelliklerini Tanıtması	1
Teorinin Uygulamaya Geçmesini Sağlama	1
Bölüm Standartlarını Yükseltme Çabası	1
Toplam Frekans	5

Tablo 21’den görüldüğü üzere öğretim üyeleri, örgüte katkı alt boyutunda, bilimin ilerlemesine katkıda bulunduklarını (n=2) ifade etmişlerdir. Bu konudaki bir görüş aşağıda verilmiştir:

“Ayrıca gerçekleştirdiğimiz araştırmalarla bilimin ilerlemesine yani insanlığın ilerlemesi ve gelişmesine katkı sağlamaktayız.” (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İİBF, prof. dr., erkek)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgulara göre öğretim üyeleri için çalışmak-iş yapmak, hayatı idame ettirme anlamına gelmektedir. Öğretim üyeleri, bireyin geçimini sağlama, para kazanma, ailesinin ihtiyaçlarını karşılama açılarından çalışmanın önemine dikkat çekmektedirler. Öte yandan Harpaz’ın (1990) yöneticiler, memurlar, özel sektör hizmet ve üretim işlerinde çalışanlar üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, çalışanlar, psikolojik ve güvenlik ihtiyaçları gibi daha düşük düzeydeki ihtiyaçlardan doyum sağladıklarında, ekonomik ödüllerin çok da önemli olmadığı bulunmuştur. Bu gruplar içerisinde özellikle yüksek ödeme alan yöneticilerin, ödemenin önemine daha az değer biçtikleri saptanmıştır. Yapılan işin ilginç olması, özerklik, yükselme gibi çalışmanın anlamlı yönleri yöneticileri motive ettiği için malî ödüller ikinci planda kalmaktadır. Görece yüksek ödeme alan profesörler için çalışma, sadece hayatlarını idame ettirmenin bir aracı değil; varlıklarını ortaya koymanın da bir aracıdır. Bu bulguyla paralellik gösteren Miller’ın (2008) araştırma sonucuna göre de en çok 60’lı yaşlardaki kişilerin, anlamlı işin dört boyutunu birden tam anlamı ile deneyimlediği, işe ilişkin birleşmiş bütünlük duygusunu (integrated wholeness) hissettikleri bulunmuştur. Bu bulgular, akademik kariyerin son basamağına gelmiş profesörlerin birleşmiş bütünlük duygusunu yaşadıkları sonucuna götürebilir. Kariyerinin henüz başında olan akademisyenler ise ekseriyetle psikolojik sözleşmelerinin ihlal edildiği algısına sahip oldukları için örgütlerarası ve uluslararası kariyer hamlesi yapma arayışı içerisinde. Bu noktada genç akademisyenlerin birleşmiş bütünlük duygusunu hissetmedikleri söylenebilir (Baruch ve Fidan, 2019). Diğer yandan iş ve kimlik arasındaki ilişki, kişinin işi ile kurduğu ilişkinin niteliğine göre şekillenebilmektedir. İş, insana verdiği benlik duygusuyla, belki de kişinin kimliğinin oluşumundaki en temel öğedir (Wieland, Bauer ve Deetz, 2009, Akt. Lair ve Wieland, 2012). Bu açıdan da mesleğinde uzun süre geçiren bir çalışan olarak profesörün, işiyle bireysel kimliğinin bütünleşmiş olması olasılığı yüksektir.

Unvandan bağımsız olarak öğretim üyelerine göre bireysel gelişimi sağlama ve öğretim işlevi, görece öğretim üyeliği işinin en anlamlı tarafları iken; idarî işler işin anlamlı olmayan taraflarını ifade etmektedir. Iqbal ve Mahmood’un (2011) idarî kadro ve öğretim üyeleri üzerinde yaptıkları bir araştırmaya göre akademik görevlerin yanında yönetsel görevlerin yürütülmesinin, düşük araştırma verimliliğine neden olduğu tespit edilmiştir. Sevindi’ye (2013) göre düşük verimlilik, tükenmişliğin sonuçlarındandır. Duygusal tükenmişliği yaşayanlar ise çoğunlukla yönetsel göreve sahip akademisyenlerdir. Bu kapsamda öğretim üyelerinin işlerini,

mesleklerini daha üst düzeyde anlamli bulabilmeleri, kendilerini işlerine tam olarak verebilmeleri için öncelikle angarya olarak algıladıkları idarî nitelikteki bazı etkinlikler (yazışmalar, nöbetler, komisyon üyeliği, soruşturma yapma vs.) görece azaltılmalıdır. Bu doğrultuda üniversitelerde idarî görevleri yerine getirecek çalışan sayısının artırılması önerilebilir.

Katılımcılardan doktor öğretim üyelerine göre öğretim üyeliği işinin sunduğu özgürlük, işin anlamli taraflarındandır. Bu bulgu, Morin, Tonelli ve Pliopas'ın (2007) işin anlamı üzerine yaptıkları araştırmada, özerklik ve görevin doğasının, “anlamli iş”in temel değerleri olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer olarak Bowie (1998) de kişiye özerklik ve bağımsızlık deneyimi sağlamanın, anlamli işin önemli özelliklerinden biri olduğunu belirtmiştir. Öte yandan doçentlere göre araştırma yapma, işin anlamli taraflarındandır. Bu bulgular, öğretim üyelerinin öğretim üyeliği işinin felsefesi, işlem, eylem ve etkinliklerinden memnun oldukları; bu işten bireysel ve meslekî doyum sağladıkları sonucuna götürebilir. Anlamli iş yaşantısına sahip olmanın iş doyumunu ile ilişkili olduğu alanyazında da belirtilmiştir (Barsh, Cranston ve Craske, 2008; Bunderson ve Thompson, 2009).

Öğretim üyelerine göre öğretim üyeliği işinin görece en önemsiz ya da anlamsız taraflarından biri, şartların yetersizliğidir. Bu çerçevede doçentler örgütsel desteği, işi anlamli kılan faktörlerden biri olarak görmektedirler. Özellikle tıp fakültesi öğretim üyeleri, Devletin, üniversite hastanelerine yeterli kaynak aktarmamasının neden olduğu olumsuz fizikî koşullara, tıbbî araç- gereç temin edememe gibi durumlara işaret etmişlerdir. Benzer biçimde diğer fakültelerin öğretim üyeleri, yayın ve proje yapabilme ve yurtdışında misafir öğretim üyesi olarak görev yapabilme konusunda gerekli maddî kaynak sağlanmaması sınırlılığından söz etmişlerdir. Fiziksel şartların yetersizliği, Doğan'ın (2013) ortaya koyduğu gibi sadece 2006 yılından sonra kurulan üniversitelerde değil; araştırmanın çalışma grubunu oluşturan görece kurumsallaşmış ya da kurumsallaşmakta olan üniversitelerin de önemli bir sorunudur. Bu nedenle öğretim üyelerinin işlerinde verimli olmaları ve doyum sağlamları dolayısıyla işlerini anlamli bulmaları için YÖK, TÜBİTAK ve üniversite yönetimlerinin işbirliği yaparak gerekli kaynakları sağlaması önemlidir.

Katılımcıların unvan ayırımı gözetilmeksizin tümüne göre iş yoğunluğu, iş-yaşam dengesini kurmayı zorlaştırmaktadır. Öğretim üyelerinin; uyku saatlerinden kısarak, akademik çevreden arkadaşlıklar kurarak, rutin işleri eve taşıyarak, aynı meslekten eş ile evlenerek işleri ile yaşamları arasında dengeyi kurmaya çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretim üyelerinin iş-iş dışı yaşam dengesini kurmalarının, büyük ölçüde bireyin kendisine bağlı olduğu sonucuna götürebilir. Bu sonuç, Miller'ın (2008) anlamli iş konusunda alanyazına kazandırdığı “dengesizlik duygusu (sense of imbalance)” kavramı ile (anlamli görülmeyen işin, bireysel yaşamda dengesizlik yaratabileceği olgusu) örtüşmektedir. Gmelch ve Burns'e (1993) göre zaman baskısı, meslektaşlarla karşı karşıya kalma, örgütsel kısıtlamalar ve fakülte görevleri, bölüm başkanlığı yapan öğretim üyelerinin işlerini zorlaştıran, iş yüklerini arttıran faktörlerdir. Ağır iş yükünün öğretim üyelerini strese soktuğuna ilişkin araştırma bulgularına rastlanmıştır (Gmelch ve Burns, 1993; Johnson, 1993). Benzer şekilde ağır ya da gereksiz iş yükünün, akademisyenlerin işlerinden kaynaklanan içsel doyumunu aşındırabileceğine ilişkin araştırma bulguları vardır (Soliman ve Soliman, 1997). İş yükünün dışında Caproni'ye (1997) göre mükemmellik tutkusu, yapılan seçimlerle hayat üzerinde kontrolü sağlama yaklaşımı ve değerler, kişilerin iş-yaşam dengesi kurmasında engelleyici olabilen etkenlerdir. Kişinin bu yapılarla bağlı olarak iş-yaşam dengesi kurabilmesi, öncelikleri ve değerleri konusunda bireysel farkındalık geliştirebilmesine bağlıdır. Esnek çalışma koşulları, özünde, öğretim üyelerinin iradeleri ve istekleri doğrultusunda meslekî görevde bulunmalarını sağlamaktadır (Baruch ve Hall, 2004). Esnek çalışma saatlerinin öğretim üyelerine sağladığı özgürlüğün, onların iş-iş dışı yaşam dengelerini sürdürmelerine imkân vermesi büyük ölçüde gerçekçi iken öğretim üyelerinin işlerini nasıl yapacaklarına karar vermelerinin pratikte çok da geçerli olmadığı bir durumdur. Lucas'a (2011) göre iş ve özel yaşam arasında bir tercih söz konusu olduğunda özel yaşam ve aile ağırlık kazanmaktadır. Bu da iş kimliği ile bireysel-sosyal kimlikler arasında denge sağlamanın yaşamda sorunlu bir alana işaret eder nitelikte olduğunu göstermektedir.

Öğretim üyeliğinin; araştırma, öğretim faaliyetleri ve topluma hizmet çalışmaları ile bireyin kendisine ve diğer insanların yaşamlarına katkı sağlayan en önemli mesleklerden biri olduğu açıktır. Öğretim üyeleri; okuma, yazma, inceleme, araştırma, bilgi edinme ve aktarma gibi iş etkinlikleriyle, kendine, yakınlarına, kurumlara ve topluma katkı sağlama duygusunu yaşama olanağına sahiptir. Öğretim üyeleri, yaptıkları işten dolayı kendilerini mutlu hissettikleri, bunun öğretim üyeliğinin sağladığı görece en önemli bireysel katkı olduğunu belirtmektedirler. Buna ek olarak doktor öğretim üyeleri, yakın çevrelerine informal danışmanlık yaparak, doçentler ile profesörler de bilgi birikimlerini paylaşarak başkalarına katkı sunmakta olduklarını belirtmektedirler. Kurtz, Kees ve Tokar'ın (2004) yaptıkları araştırmada, profesörlerin, yayın yapma motivasyonlarının kendilerine en önemli katkıyı getirdiğini belirtmeleri bu araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bulgulara göre öğretim üyelerinin başkalarına sağladığı katkılar/faydalar arasında; çevresindekilere üniversite tercihi, hukuki sorunlar, sağlık, zemin ve temel etüdü vb. konularda danışmanlık yapması gelmektedir. Öğretim üyeliğinin; öğretim üyelerine diğer kişilere, gruplara, örgüte ve çevreye ayırt edici, fark yaratıcı etkinlik ve katkılar sunduğu bulgusu, Robin'in (1998), Chalofsky'nin (2003), Miller'in (2008) ve Rulle ve Chalofsky'nin (2000) bulgularıyla da örtüşmektedir.

Öğretim üyelerinin yaptıkları işi anlamlı kılan faktörlerin belirlenmesi, onların işdoyumunu sağlayan ve tükenmişliğine neden olan durumların ortaya konulmasını sağlayabilir. Buna ek olarak öğretim üyelerinin kendilerine ve çevrelerine sundukları katkının bilinmesi, onların kariyer gelişimlerinin nasıl destekleneceği konusunda yol gösterici olabilir. Bu açımlayıcı araştırmayı takiben, üniversite öğretim üyelerinin işlerini anlamlı bulmaları ile kariyer gelişimi, moral ve motivasyonları, verimlilikleri gibi değişkenler arası ilişkilerin araştırılması önerilebilir. Benzeri bir araştırma, vakıf üniversiteleri öğretim üyeleri üzerinde de yapılabilir.

Kaynaklar

- Apaydın, Ç. (2012). The workload of faculty members: The example of educational faculties in Turkey. *College Student Journal*, 46, 203-213.
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K. ve McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193.
- Barsh, J., Cranston, S. ve Craske, R. A. (2008). Centered leadership: How talented women thrive. *Mc Kinsey Quarterly*, 8, 35-48.
- Baruch, Y. ve Hall, D. T. (2004). The academic career: a model for future careers in other sectors? *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 241-262.
- Baruch, Y. ve Fidan, T. (2019). The Turkish academic labor market as an ecosystem. T. Fidan (Yay. Haz.) *Vocational identity and career construction in education*, içinde (ss. 37-57). US: IGI Global.
- Beldağ, A., Yaylacı, A. F., Gök, E. ve İpek, C. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite-toplum işbirliği açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 161-178.
- Bowie, N. E. (1998). A kantian theory of meaningful work. *Journal of Business Ethics*, 17(9-10), 1083-1092.
- Bozkurt, S. (2012). *Örgütsel demokrasiyi ve akademik özgürlüğü benimseme ve Türkiye'de uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brown, A., Kitchell, M., O'Neill, T., Locklear, J., Vosler, A., Kubek, D. ve Dale, L. (2001). Identifying meaning and perceived level of satisfaction within the context of work. *Work*, 16, 219-226.
- Bunderson, J. S. ve Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double – edged sword of deeply meaningful work. *Administrative Science Quarterly*, 54, 32-57.

- Caproni, P. J. (1997). Work-life balance: You can't get there from here. *Journal of Applied Behavioral Science*, 33(1), 46-56.
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resources Development International*, 6(1), 69-83.
- Chalofsky, N. ve Krishna, V. (2009). Meaningfulness, commitment, and engagement: The intersection of a deeper level of intrinsic motivation. *Developing Human Resources*, 11, 189-203.
- Chalofsky, N. E. (2010). *Meaningful workplaces: Reframing how and where we work*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Darling, J. ve Chalofsky, N. (2004). Spirituality in the workplace. M. Marquardt (Yay. Haz.) *Encyclopedia of life support systems (EOLSS)*, içinde (ss. 124-141). Oxford, UK:EOLSS.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 108-116.
- England, G. W. ve Whitley, W. T. (1990). Cross national meaning of working. A. P. Breif ve W. R. Nord (Yay. Haz.) *Meaning of Occupational work: A Collection of Essay*, içinde (ss. 65-106), Lexington: M. A. Lexington Books.
- Erat, S., Erdil, O., Kitapçı, H. ve Çömlek, O. (2012). The effect of the perception of organizational trust and organizational support on intention to quit and individual performance: An empirical study of the Turkish state universities. *African Journal of Business Management*, 6(30), 8853-8861.
- Ergöl, Ş., Koç, G., Eroğlu, K. ve Taşkın, L. (2012). Türkiye'de kadın araştırma görevlilerinin ev ve iş yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 43-49.
- Fang, Li, F. ve Devos, P. (2008). *Talent management: Art or science? The invisible mechanism between talent and talent factory* (Working paper). University of Kalmar, Sweden.
- Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde akademik özgürlük. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 179-183.
- Gmelch, W. H. ve Burns, J. S. (1993). The cost of academic leadership: Department chair stress. *Innovative Higher Education*, 17(4), 259-270.
- Graber, D. R. ve Johnson, J. A. (2001). Spirituality and healthcare organizations. *Journal of Healthcare Management*, 46(1), 39-52.
- Harpaz, I. (1990). The importance of work goals: An international perspective. *Journal of International Business Studies*, 21(1), 75-93.
- Iqbal, M. Z. ve Mahmood, A. (2011). Factors related to low research productivity at higher education level. *Asian Social Science*, 7(2), 188-193.
- Johnson, T. (1993, February). *An overview of the issues surrounding faculty burnout* [Öz]. Annual Convention of the Western States Communication Association'da sunulan bildiri, Albuquerque, New Mexico. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369373.pdf>
- Kahraman, Ü. ve Çelik, K. (2015, Mayıs). *Akademisyenlerin iş-aile yükleri ile iş-aile çatışmaları arasındaki ilişki* [Öz]. Eğitim Yönetimi 10. Ulusal Kongresi'nde sunulan bildiri. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep. Erişim adresi: http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1804.pdf
- Kasalak, G. ve Bilgin Aksu, M. (2014). The relationship between perceived organizational support and organizational cynicism of research assistants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 125-133.
- Kurtz, D. L., Kees, J. ve Tokar, T. (2004). An examination of intrinsic and extrinsic motivational factors that affect research productivity of marketing academicians. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 4, 9-15.

- Lair, D. J. ve Wieland, S. M. B. (2012). What are you going to do with that major? Colloquial speech and the meanings of work and education. *Management Communication Quarterly*, 26, 423- 452.
- Lip- Wierissima, M. ve Morris, L. (2009). Discriminating between “meaningful work” and “management of meaning”. *Journal of Business Ethics*, 88, 491-511.
- Lucas, K. (2011). Blue-collar discourses of workplace dignity: Using outgroup comparisons to construct positive identities. *Management Communication Quarterly*, 25, 353-374.
- Luecke, R. (2009). *En iyi elemanı işe almak ve elde tutmak*. Ö. Sarıkaya (Çev.). İstanbul: İş Bankası Bankası Kültür Yayınları.
- Mat, N., Romli, R., Mat, N. ve Noor, N. M. (2012). Modelling workplace spirituality and teaching effectiveness for academicians in Malaysia. *International Journal of Business and Management Studies*, 4(1), 157-164.
- May, D. R., Gilson, R. L. ve Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.
- McClure, J. ve Brown, J. M. (2008). Belonging at work. *Human Resource Development International*, 11(1), 3-17.
- Miller, C. S. (2008). *Meaningful work over the life course* (Unpublished Doctoral Thesis). Fielding Graduate University, USA.
- Mohan, D. L. ve Uys, K. (2006). Towards living with meaning and purpose: spiritual perspectives of people at work. *Journal of Industrial Psychology*, 2006, 32(1), 53-59.
- Morin, E., Tonelli, M. J. ve Pliopas, A. L. V. (2007). O trabalho e seus sentidos. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 47-56.
- Mustafayeva, L. ve Bayraktaroğlu, S. (2014). İş-aile çatışmaları ve yaşam tatmini arasındaki ilişki: Türkiye ve İngiltere'deki akademisyenlerin karşılaştırılması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 127-145.
- Negiz, N. ve Tokmakçı, E. (2011). Çalışma yaşamında kadının tükenmişliği: Aile-iş-sosyal yaşam açısından tükenmişlik (Süleyman Demirel Üniversitesi örneği). *Journal of Yaşar University*, 24(6), 4041-4070.
- Özcan, E. ve Doğan, S. N. (2015). Akademik cinsiyeti: Yıldız Teknik Üniversitesi örneği üzerinden üniversite ve toplumsal cinsiyet. *Çalışma ve Toplum*, 3, 191-221.
- Öztürk, S. (2006). Üniversitelerin yapısal ve işlevsel değişiminde üniversite özerkliğinin yeniden tanımlanması veya özerklik kavramı ve üniversite özerkliği. *Üniversite ve Toplum*, 6(4). Erişim adresi: <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=287>
- Poyraz, B. (2013). Akademi kadınların cenneti mi? Ankara Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Robin, C. S. (1998). *Existential perspectives on meaningful work: Explorations with executive men* (Unpublished doctoral thesis). The Fielding Institute, USA.
- Ros, M., Schwartz, S. H. ve Surkiss, S. (1999). Basic individual values work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 49-71.
- Rosso, B. D., Dekas, H. G. ve Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127
- Rulle, M. S. ve Chalofsky, N. (2000). Employee perceptions of the meaning of empowerment. K. P. Kuchinke (Yay. Haz.) *Academy of Human Resource Development Conference Proceedings*, içinde (ss. 70-77). Raleigh-Durham, North Carolina: Academy of Human Resource Development (AHRD).
- Sevindi, T. (2013). The relationship between general self-efficacy belief and burnout level among Turkish academicians. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2255-2259.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Soliman, I. ve Soliman, H. (1997). Academic workload and quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), 135-157.
- Terez, T. (2000). *22 keys to creating a meaningful workplace*. Holbrook, MA: Adams Media.

- Toptaş, B. (2016). *Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin işlerini anlamalı bulma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Treadgold, R. J. (1997). *Engagement in meaningful work: Its relationship to stress, depression, and clarity of self- concept*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 57(11), 7219.
- Yücel, N. ve Atlı, Y. (2014). Üniversite eğitiminde üniversite-sanayi işbirliğinin önemi: Fırat üniversitesi öğretim elemanları üzerine bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(3), 153-168.

Extended Abstract

Introduction

The job has a significant role during the human life. Then, the modern person spends most of his/her time of the typical day in his job. In this context, an individual hopes the job he does to cover his/her personal values, provide the opportunity to the realization of the meaning that he attributes, provide balance between his working life and private life, provide supplement and benefit to him and the others. An individual finds his job meaningful at the rate of the realization of these expectations in his job. Bowie (1998, 1083) who bases the basis of meaningful work conception upon the philosophy and ethical theories, states that the meaningful work includes six basic characteristics in the framework of the writings about ethics of Kant. These are as in below:

- Being obtained freely,
- Making live the feeling of freedom and self-rule to the worker,
- Developing the capacity of worker,
- Providing sufficient income for the physical prosperity to the worker,
- Supporting morale development of the worker,
- Making feel the happiness that he wants to get in the direction of his own conceptualizing to the worker being not to paternalistic.

According to the literature, a meaningful relation exists among meaningful job and job satisfaction, motivation, communication, organizational commitment. In this framework, the aim of this research is to determine to what are the organizational factors that make the academicians' jobs meaningful and why they find them meaningful.

In the direction of this aim, the answers of the questions below are searched:

1. To what extent do the lecturers find their jobs meaningful in the perception of themselves in the job, “the understanding of the job itself”, “balance understanding” and “support understanding” sub-dimensions of meaningful job?
2. What are the organizational factors making the jobs meaningful for the lecturers? Why do these factors make their jobs meaningful?

Method

In this study, qualitative research was used. The study group of the research includes lecturers (assistant professor, associate professor and professor) working in the Medical, Engineering, Economic and Administrative Sciences and Education Faculties of three public universities one of which institutionalized to a great extent [Ankara University], the other one is relatively in the middle of institutionalization process [Van Yüzüncü Yıl University], and the other one is relatively at the beginning of institutionalization process [Pamukkale University].

The data required by the qualitative research collected by “Meaningful Job Interview Form” developed by the researchers. The interview form and its content were primarily analyzed by the project team in the direction of content and expression, and then was presented to the expert views. At last, by interviewing with two lecturers, its functionality was examined. According to the results, the form has its last form. The opinions of lecturers regarding what

makes their jobs meaningful and why in the context of qualitative research with the analysis of the data collected by a semi-structured interview form. The data collection techniques of research enable the qualitative data in the context of data triangulation. In the data of qualitative research of the research, the content analysis technique was used.

Result and Discussion

According to the qualitative research findings, lecturers-participants find the four dimensions of the meaningful job in this priority order.

- Support understanding,
- The understanding of job itself,
- Perception of himself in the job,
- Balance understanding.

The views of the participants related to *the importance of job-work* in qualitative research, views about the value that they give-perception of himself/herself in a job providing benefit/supplement, focus on a job, and existence effort are in the first three categories. The sub-category/code, which has the most frequency in “providing benefit/supplement category”, is “constancy of life”, the sub-category/ code which has the most frequency in “focus on a job category” is “putting working instead of hobby and being workaholic”. The sub-category/code, which has the most frequency in “efforts for the existence” is “the manifestation of the existence”.

The participants find their *current jobs* meaningful in four categories such as “reinforcement”, “providing benefit/ supplement”, “the quality of the job and the bureaucratic structure” and “education and the quality of the education” in a priority order.

In a priority order, the participants state *the organizational factors which make their jobs meaningful* as “academic quality”, “relations among individuals”, “organizational opportunities”, “advancement and development”, “being an academician”, “organizational environment and development”, “working conditions”, “legislation” and “auditing”. The priority order of these categories according to their frequencies are; “organizational environment and development”, “relations among individuals”, “academic quality”, “working conditions”, “advancement and development”, “being an academician”, “legislation”, “organizational opportunities” and “auditing”.

The views of the participants related to the degree of *providing job-life balance* in their jobs is categorized in five categories such as “reason of balance/unbalance”, “constancy of balance”, “redress the balance”, easing/ complicating the balance”, and “result of the unbalance”. The priority order of these categories from much to less is; easing/ complicating the balance”, “reason of balance/unbalance”, “redress the balance”, “constancy of balance” and “result of the unbalance”.

The participants have three categories for their jobs according to *its providing benefit to themselves and the others* as “benefit for individual”, “benefit for the organization”, and “benefit for the others”. This category, from much to less, be determined as “benefit for the others”, “benefit for individual” and “benefit for the organization”.

İnternet Tabanlı Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması ve Öğretmen Adayları ile Bir İnceleme

Turkish Adaptation of Internet Based Epistemological Beliefs Scale and An Investigation with Pre-Service Teachers

Rıdvan ATA*, Muhammet Mustafa ALPASLAN**

Öz: Bu çalışmada ilk olarak Braten, Brandmo ve Kammerer (2018) tarafından geliştirilen ve 12 maddeden oluşan “İnternet Tabanlı Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin” Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Ardından uyarlanan ölçek ile öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançları ile internet kullanımları çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Ölçeğin orijinali 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler otoriteyle gerekçelendirme, birden fazla kaynak ile gerekçelendirme ve kişisel deneyimlerle gerekçelendirme olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları dilsel eşdeğerlik ile başlamış, dilsel eşdeğerliğin ardından DFA ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. 375 öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analiz sonuçları ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançlarının gelir düzeyi, anne eğitim seviyesi ve internet kullanım sıklığı ile pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak kentsel kesimde yaşayan, dizüstü bilgisayar kullanan ve interneti eğitim/bilimsel araştırma için kullanan öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançları diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik inançlar, internet kullanımı, öğretmen eğitimi, ölçek uyarlama

Abstract: In this study, first “Internet-based Epistemological Belief Scale”, which was developed by Braten, Brandmo and Kammerer (2018) and consists of 12 items, was adapted to Turkish. Then, internet-based epistemological beliefs and internet usage of pre-service teachers were examined by this adapted scale considering various variables. The original scale has a 3-factor structure, which are justification by authority, justification by multiple sources, and personal justification. Turkish adaptation of the scale was started with linguistic equivalence and then confirmatory factor analysis and reliability analyzes were carried out. The results of the data obtained from 375 pre-service teachers indicate that the scale is reliable and valid. In addition, it was observed that there is a positive relationship between pre-service teachers' internet-based epistemological beliefs, family income level, mother education level and frequency of internet usage. Furthermore, internet-based epistemological belief levels of the pre-service teacher's upbringing in urban areas, using laptops and using internet for educational / scientific research were found to be higher than others. Findings were then discussed in lights of relevant literature.

Keywords: Epistemological beliefs; internet use; teacher education, scale adaptation

Giriş

Bilgi, internet çağında çok önemlidir. İnternet ortamı, bilgi aramada önemli bir rol oynamaktadır ve birçok farklı bilgi kaynağına kolay erişim sağlamaktadır. Bilgi her an mevcuttur ve her yerden erişilebilir. Bu nedenle internet, giderek bir bilgi kaynağı ve dünya ile daha fazla iletişim kurmada ana mecra haline gelmiştir. You, Lee, Lee ve Kang (2013) interneti kullanmada motive edici faktörlerin ilk olarak bilgi arama, bilgi takibi, eğlence ve sosyal fayda olduğunu belirtmiştir. Özellikle en yaygın üç çevrimiçi etkinliğin, bilgiyi bulmak için bir arama motoru kullanma, sosyal ağ siteleri (ör., Facebook ve Twitter) ve haber okuma olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir (Pew Research Center, 2010). Bu bulgular çevrimiçi ortamların

*Dr Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla-Türkiye, ORCID: 0000-0002-5008-9328 ,e-posta: ridvanata@mu.edu.tr

**Doç Dr, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4222-7468 ,e-posta: mustafaalpaslan@mu.edu.tr

kullanımlarıyla ilgili bireylerin asıl davranışlarını anlamak ve öngöründe bulunmak için bir temel oluşturmaktadır (Go, You, Jung ve Shim, 2016).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2018) verilerine göre Türkiye’de internet kullanan bireylerin oranı %72,9’a yükselmiştir. Yine hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre 2018 yılında hanelerin %83,8’si evden internet erişim imkânına sahip olmuştur. Diğer bir ifadeyle her on hanenin sekizi internet erişim imkânına sahiptir. Ancak, bilgi paylaşımı ve yayını internette ücretsiz ve özgürce gerçekleştirildiğinden çevrimiçi bilgiler, kalite ve doğruluk bakımından önemli ölçüde farklılık gösterebilmektedir. İnternet ortamı farklı bölgelerde ve yoğunlukla birbirini tanımayan bireyler arasında bilgi paylaşımına izin verir ve karakteristik olarak bir kaynağın veya bilginin güvenilirliğini belirleme konusunda bireylere yardımcı olan ipuçları, çevrimiçi ortamlarda genellikle belirsizdir veya çoğu zaman yoktur (Hajli, 2018; Westerman, Spence ve Van Der Heide, 2014). Bu yüzden, internette yayınlanan bilgiler her zaman güvenilir değildir. Çoğu zaman gözden geçirilmemiş ve herkese açıktır. Çevrimiçi ortamlarda genellikle dikkat çekmek için yanlış, gözden geçirilmemiş ve yönlendirilmiş bilgiler sunulabilmektedir. Aynı zamanda, internet ortamında yanlış bilgilerle yönlendirmek için yapılan sistematik girişimler artarak eğilim haline gelmektedir. Güvenilip bu yanlış bilgilere göre harekete geçilirse birçok durumda olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle, çevrimiçi karşılaşılan bilgilerin internet kullanıcıları tarafından eleştirel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde bilgiyi arayanların, kullanıcı tarafından oluşturulan ve belirlenen içeriğe giderek daha fazla güvenmeleri ve bunu başkalarıyla paylaşımlarından dolayı internet üzerinden eriştikleri bilgilerin güvenilirliğini nasıl değerlendirdiklerini anlamak daha önemli hale gelmiştir. Bununla birlikte, bilgi kaynağının doğruluğu ve algılanan güvenilirliği belirli alanlarda (ör, sağlık, akademi) özellikle önemli olabilir.

Diğer taraftan, epistemolojik inanç bireyin bilginin ve bilmenin doğasıyla ilgili fikirlerini ifade etmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda epistemolojik inançla ilgili farklı terimler- epistemolojik teoriler, epistemolojik inançlar, kişisel epistemoloji ve epistemik biliş-kullanılmıştır (Hofer, 2016). Epistemolojik inançlar ile ilgili ilk çalışmalar Perry (1970) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılmıştır. Perry (1970) üniversite öğrencileri nasıl bilirler, bilme hakkındaki fikirleri nelerdir ve düşünme ve mantıksal çıkarımların bilmede rolü nedir sorularına yanıt aramış ve epistemolojik inançlarla ilgili ilk modeli ortaya koymuştur. Perry’ye göre epistemolojik gelişim birbirini takip eden dokuz aşama ve dört başlıktan oluşmaktadır. İlk aşama olan ikicil (düalistik) aşamada birey bilgiyi doğru veya yanlış olarak tanımlarken, son aşama olan görelî kararlı olma aşamasında birey bilmenin ve bilginin kaynağı olarak kendisini görmektedir.

Perry’nin ilk çalışmadan sonra epistemolojik inançlar ile ilgili birçok farklı modeller ortaya atılmıştır. Bu modeller genellikle üç başlık altında toplanmaktadır (Hofer, 2016). Birinci grup modeller epistemolojik inançları gelişimsel bir bilişsel öge olarak tanımlayan ve eğitim ve yaş ile beraber kişinin daha naif düzeyden daha üstün (sophisticated) düzeye doğru gelişim göstereceğini savunur. Daha çok nitel ve uzun gözlemler sonucu geliştirilen bu modelin bir örneği King ve Kitchener (2002) tarafından ortaya atılan yansıtıcı yargı modelidir. Bu model bireyin bilmenin süreci ve bu sürecin nasıl olduğu ile ilgilenir. King ve Kitchener (2002) modeli yedi aşamada ve üç ana dönemde oluşturulmuştur. İlk dönem olan ön-yansıtıcı muhakeme dönemde birey bilgiyi otoritenin sözleri ya da ilk el gözlemlerin sonucu olarak görür. İkinci dönem olan kısmi- yansıtıcı muhakeme döneminde birey bilginin kesin olmadığını düşünür; fakat delillerin bilimsel muhakemede rolünü açıklayamazlar. Son aşama olan yansıtıcı muhakeme döneminde ise birey bilgiyle ilgili söylemlerin kesin olmadığını fakat mevcut bilginin var olan bilimsel yöntem ve delillerle en iyi açıklamalar olduğunu düşünür.

İkinci grup modeller epistemolojik inançları çoklu-boyutta inceleyen modellerdir. Gelişimsel modellerde epistemolojik inançların yaş veya eğitim gibi faktörler gelişmektedir. Bu modeller epistemolojik inançlardaki gelişimin hangi eğitimsel uygulamalar ile gelişebileceği konusunda eksik kalmaktadır. Bu nedenle epistemolojik inançları tek boyutta inceleyen gelişimsel modellere alternatif olarak epistemolojik inançları çoklu boyutlarda tanımlayan

modeller ortaya çıkmıştır (Alpaslan ve Ulubey, 2016). İlk öncülerinden biri Schommer'dir (1990). Schommer epistemolojik inançları beş farklı alt-boyutta –bilginin kesinliği, bilginin yapısı, bilginin kaynağı, öğrenme yeteneği ve öğrenme hızı- nicel ölçme araçları kullanarak incelemiştir. Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inançları bilmenin doğası ve bilginin doğası olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Bilmenin doğası bilginin kaynağı- bireyin bilgi kaynağı olarak kendisini ya da başka kişileri görmesi- ve bilginin gerekçelendirilmesi – bilginin gerekçelendirilmesinde delil ve teorilerin rolü- olmak üzere iki alt-başlıktan oluşmaktadır. Aynı şekilde bilginin doğası bilginin gelişimi-bilgilerin birbiriyle ilişkili olma durumu- ve bilginin kesinliği – bilginin kesin veya değişebilir olması- olmak üzere iki alt-başlıktan oluşmuştur.

Bazı bilim insanları epistemolojik inançların belirlenirken genel bir epistemolojik inanç ölçülmesinden ziyade epistemolojik inançların sosyal bağlama ve sahip olduğu deneyimler sonucu farklı olabileceğini ve bu nedenle daha küçük parçalar halinde (konu alanı yâda bağlamsal olarak) incelenmesinin daha doğru olacağını savunmuştur (Alpaslan, Yalvac ve Loving, 2017). Üçüncü gruptaki bu modellere göre, örneğin, bir matematikçinin bir matematik önermesi hakkındaki epistemolojik fikirleri o kişinin tarih alanındaki bir önerme için epistemolojik fikirleri aynı olmayacaktır. Dahası, Hammer ve Elby (2002) tarafından ortaya konulan epistemolojik kaynaklar modelinde Hammer ve Elby, bilginin sosyo-baglamsal bir ürün olduğu için, bireyin bilgiyle ilgili fikirlerinin sosyal bağlama göre değişebileceğini ve bu nedenle epistemolojik inançlar ile ilgili araştırmaların bireyin bağlamsal değişkenleri göz önüne alarak araştırması gerektiğini savunmaktadır.

Bu çalışmayı yönlendiren epistemolojik inanç teorisi Greene, Azevedo ve Tomey-Purta (2008) tarafından geliştirilen epistemik biliş kuramıdır. Epistemik biliş (epistemic cognition) bireyin bilgi ve bilme ile ilgili kavramları gelişimini ve uygulanmasını içeren zihinsel süreç olarak tanımlanır. Epistemik biliş kuramı alanyazında yapılan çalışmaları, önceki kuramları ve epistemolojinin felsefik anlamı göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Greene ve diğerleri epistemik biliş kuramını üç argüman üzerine inşa etmiştir. Birincisi terminoloji üzerinedir. Epistemolojik inançlar kişinin bilginin ve bilmenin doğası üzerine fikirlerini ifade ederken bu fikirlerin bir kullanımı ile ilgili bir süreci içermemektedir. Bu nedenle Greene ve diğerleri “epistemik biliş” kavramının bilginin ve bilmenin doğasıyla ilgili öğrenmede uygulamaya konulma sürecini daha doğru yansıttığı için kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Yani duyuşsal bir özellik olarak değil bilişsel bir özellik olduğuna vurgu yapmışlardır. İkinci nokta, Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inançlar kuramındaki bilginin doğasıyla ilgili alt-başlıklar felsefenin diğer alt dalı olan ontoloji kapsamına girmektedir ve epistemolojinin kapsamı dışındadır. Epistemoloji bilmenin yolları ile ilgilendiği için (how we know what we know) Hofer ve Pintrich tarafından tanımlanan epistemolojik inanç alt boyutlarından sadece bilginin gerekçelendirilmesi epistemik biliş kapsamına girdiğini söylemektedir. Son olarak Greene ve diğerleri epistemik bilişin bağlamsal yapısını göz önüne alarak, birden farklı yollarla yapılabildiği için (ör., kişisel deneyim, otorite ile, delil ile gerekçelendirme vb.), bilginin gerekçelendirilmesinin çok boyutlu bir yapı olarak ele alınması gerektiğini savunmuşlardır.

Araştırmalar epistemik bilişin öğrencilerin motivasyonuna, biliş ve üstbiliş stratejileri, kavramsal anlayışına ve karar verme süreciyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Alpaslan, 2017; Alpaslan, Yalvac, ve Willson, 2017; Mason, Ariasi, ve Boldrin, 2011; Şenler ve İrven, 2017; Strømsø ve Bråten, 2010). Epistemik biliş öğrencilerin bilimsel iddiaları anlamasına ve yorumlanmasına etki etmektedir (Sinatra, Kienhues ve Hofer, 2014). Epistemik biliş öğrencilerin öğrenme için belirlediği standartları ve yeni öğrenme görevleri yorumlarını ve bunlarla ilgili yönelimlerini etkilemektedir (Muis, 2007). 282 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada Trevors, Muis, Pekrun, Sinatra ve Muijsear (2017) epistemik biliş, duygu ve yazılı materyalden öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Trevors ve diğerleri (2017) epistemik bilişin öğrencilerin akademik duyguları ve öğrenmeleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Örneğin, öğrencilerin deneyler ve sorgulamayla bilgiyi gerekçelendirilmesine ilişkin fikirleri, merak ve eğlenme gibi duygularla ve kavramsal öğrenme ile ilişkiliyken; otoriteye dayalı bilgiyi gerekçelendirme fikirleri ezbere dayalı öğrenme ile ilişkilidir.

Araştırmanın önemi ve amacı

İnternet tabanlı öğrenme bağlamında öğrencilerin çevrimiçi öğrenmelerinde epistemik inançlarının önemi araştırılmış ve yapılan çalışmalar çevrimiçi bilgi arama esnasında kişisel epistemik inançların etkin olduğunu göstermiştir (Mason, Boldrin ve Ariasi, 2010). Özellikle öğrencilerin eğitim seviyesi arttıkça internet tabanlı bilginin belirsizliğine ilişkin epistemik inancıya sahip olma eğilimi gösterdikleri ve internetin doğru bilgiyi içeren iyi bir kaynak olduğu düşüncesine şüpheyile yaklaştıkları ve internet tabanlı bilgiyi diğer kaynaklarla doğrulama ve değerlendirme eğiliminde oldukları görülmüştür (Chiu, Liang ve Tsai, 2016). Diğer bir çalışmada Greene, Yu ve Copeland (2014) öğrencilerin internet öğrenme ortamında öğrenmeleri, epistemik biliş ve öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ön- ve son-test analiz sonuçları, öğrencilerin epistemik bilişlerinin not alma ve açımlayıcı öğrenme stratejileri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, internette arama deneyimi fazla olan öğrencilerin internet tabanlı bilginin kesinliğini ve kaynağını daha fazla irdeledikleri, analitik ve üstbilişsel stratejiler geliştirdikleri görülmektedir (Çevik, 2015). Yine de internetin bilgi kaynağı olarak düşünüldüğünde sofistike epistemik inançların öğrenme üzerindeki olumlu etkilerinin ve kişisel epistemik inançların rolünün yeniden sorgulanması gerektiği belirtilmektedir (Cheng, Liang ve Tsai, 2013). Yapılan araştırmanın bu yönüyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan ve Türkçe'ye uyarlanan İnternet Tabanlı Epistemolojik İnançlar ölçeği geçerli ve güvenilir midir?
2. Öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inanç düzeyleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının internet kullanım düzeyleri nedir?
4. Öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inanç düzeylerinde cinsiyet, bölüm anne ve baba eğitim düzeyi, büyüdüğü yerleşim yeri, aylık gelir düzeyi, internet kullanım sıklığı, kullanılan erişim aracı ve kullanım amacına göre farklılık var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inanç düzeyleri anne ve baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve internet kullanım sıklığı ile ilişkili midir?

Yöntem

Bu bölüm, araştırma modeli, araştırmaya katılan çalışma grubu, veri toplama araçlarının özellikleri, ölçek uyarlaması sırasında gerçekleştirilen süreçler ve diğer veri analizleri hakkında bilgi vermektedir.

Araştırma modeli

Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Her iki aşamada betimsel ve ilişkisel araştırma modelinde oluşturulmuştur. İlk aşamada bir ölçek uyarlaması gerçekleştirilmiştir. İkinci aşama ise ilişkisel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir ve çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançları ile internet kullanımları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlılık çalışmaları ve ilişkisel analiz teknikleri bu kişilerden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır.

Örneklem/çalışma grubu

İnternet Tabanlı Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 2018-2019 öğretim yılı Bahar ve Güz dönemlerinde farklı üniversitelerin Eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Örneklem belirlenmesinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ayrıca maksimum çeşitlilik sağlanması amacıyla farklı branşlarda eğitim gören öğretmen adayları çalışmaya davet edilmiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 375 kişi oluşturmaktadır. Google Formlardan çevrimiçi ölçek oluşturulmuş ve araştırmacılar gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya katılmışlardır. Katılımcıların 258 (68,8 %) kadın ve 117 (31,2 %) erkektir. Çalışma grubunun betimsel bilgileri aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	Yüzde (%)
Kadın	258	68,8
Erkek	117	31,2
Bölüm		
Fen bilgisi öğretmenliği	91	24,3
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	39	10,4
İngilizce Öğretmenliği	28	7,5
Okul öncesi öğretmenliği	67	17,9
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	59	15,7
Sınıf Öğretmenliği	30	8,0
Sosyal bilgiler öğretmenliği	31	8,3
Türkçe Öğretmenliği	30	8,0
Anne eğitim düzeyi		
İlköğretim	132	35,2
Ortaöğretim	78	20,8
Lise	110	29,3
Üniversite	50	13,3
Lisansüstü	5	1,3
Baba eğitim düzeyi		
İlköğretim	196	52,3
Ortaöğretim	75	20,0
Lise	74	19,7
Üniversite	28	7,5
Lisansüstü	2	,5
Yetiştirdiği bölge		
Kırsal kesim	106	28,3
Kentsel kesim	269	71,7
Ailenin aylık geliri		
0-2000 TL	151	40,3
2001-4000 TL	149	39,7
4001 TL- üstü	75	20,0

Veri toplama

Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla demografik değişkenler ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Demografik değişkenlere ek olarak, bu kısımda katılımcıların ekonomik düzeylerinin belirlenmesi açısından ailesinin aylık kazancını (“0-2000”, “2001-4000” ve “4001 ve üstü”) uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca “Anne/Baba Eğitim Düzeyi ve Yetiştirdiği Bölge ile ilgili sorulara ölçme aracında yer verilmiştir. İnternet kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla ise, İnternet Kullanım Sıklığı”, “En Çok Kullanılan İnternet Erişim Aracı” ve “Öncelikli İnternet Kullanım Amacı” sorularına ölçme aracında yer verilmiştir.

İnternet Tabanlı Epistemolojik İnançlar Ölçeği: İnternet Tabanlı Epistemolojik İnançlar Ölçeği (İTEİÖ) Braten, Brandmo ve Kammerer (2018) tarafından geliştirilmiş 12 maddeden ve 3 faktörden (otoriteyle gerekçelendirme, birden fazla kaynak ile gerekçelendirme ve kişisel deneyimlerle gerekçelendirme) oluşan bir ölçektir. Ölçeğin orijinali Norveç’in kuzeyinde bulunan bir üniversitede öğrenim gören, yaşları 21 ile 33 arasında değişen öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır. Ters puanlanan maddenin bulunmadığı ölçek, uç değerler verilerek (Kesinlikle Katılmıyorum =1, Kesinlikle Katılıyorum =10) bireyin katılıp katılmama

derecesinin sorulduğu bir 10'lu Likert ölçeğidir. Kişisel deneyimlerle gerekçelendirme alt-boyutu dört maddede oluşmaktadır ve bireyin internette eğitimle ilgili konuları değerlendirirken ne derece kişisel deneyimler ve mantığı ile yorumlanması ile ilgili durumlara katılma derecesini ölçer. Otoriteyle gerekçelendirme alt-boyutu dört maddeden oluşmakta ve bireyin internette eğitim ile ilgili konuları değerlendirirken ne derecede kaynağın uzmanlığı ve yeterliği ile değerlendirmesi gerektiği ile ilgili fikirlerini ölçmektedir. Son olarak, çoklu kaynak ile gerekçelendirme alt boyutu dört maddeden oluşmakta ve bireyin internette eğitim ile ilgili konuları değerlendirirken ne derecede farklı kaynakların kullanılması gerektiği ile ilgili fikirlerini ölçmektedir. Braten ve arkadaşları ölçeğin Cronbach alfa değerlerini kişisel deneyimlerle gerekçelendirme için. 84, otoriteyle gerekçelendirme için. 92 ve çoklu kaynak ile gerekçelendirme için. 92 olarak rapor etmiştir. Ayrıca Braten ve arkadaşları yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerini, RMSEA= .067, CFI= .97 ve $\chi^2/df= 2,78$ olarak rapor etmiştir.

İşlem ve veri analizi

İnternet Tabanlı Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması öncelikle orijinal dilde ölçeğin geliştiricisi olan Braten, Brandmo ve Kammerer ile iletişime geçilerek ölçeğin uyarlanması için izin alınmasıyla başlamıştır. Gerekli izinler sağlandıktan sonra ölçeğin İngilizceden Türkçeye çeviri süreci alan uzmanları (iki İngiliz Dili Eğitimi, iki Türkçe Eğitimi, bir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve bir Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü) tarafından yapılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda her iki formun yeteri kadar birbirine benzediği görüşüne ulaşıldıktan (geri-çeviri yöntemi) sonra ölçeğin uygulamaya hazır son hali ortaya çıkarılmıştır. İTEİÖ'nün yapı geçerliliği çalışması doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Ölçeğin güvenirlik düzeyi Cronbach alfa iç tutarlılık aracılığıyla incelenmiştir. İTEİÖ'nün uyarlama çalışmalarında kullanılan tüm istatistiksel analizler SPSS 22 ve AMOS 18.0 paket programlarıyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik düzeyleri belirlendikten sonra kategorik değişkenlerin (cinsiyet, vb.) etkisini incelemek için t-test ve ANOVA, sıralama türü ölçülen değişkenlerle (Anne/baba eğitim düzeyi vb.) ilişkisini incelemek için ise Spearman Rho katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının internet kullanımı alışkanlıklarına Tablo 2'de yer verilmiştir. Buna göre çalışmaya katılan öğretmen adayları internet kullanım sıklıklarını genellikle günde 3-4 saat ve daha fazla olarak rapor etmiştir. İnternet kullanımı en az olan grup olan haftada 1-2 saat giren öğretmen adayları ise katılımcıların %2,7 'lik bir kısmını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının internete erişim için en çok kullandıkları araç ise akıllı telefondur (%90,1). Öğretmen adayları interneti en fazla sosyal medyaya erişmek için kullanırken (%62,9) en az ise haber ve dergi okumak için kullandıklarını görülmüştür (%2,1).

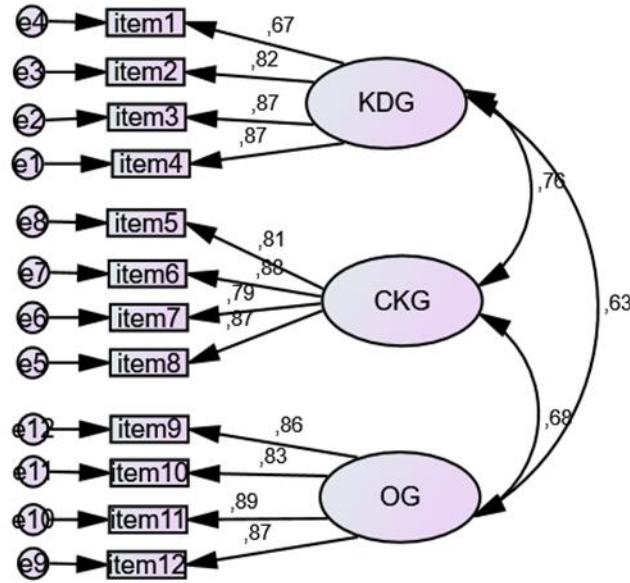
Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Alışkanlıkları

İnternet Kullanım Sıklığı	f	%
Haftada 1-2 saat	10	2,7
Haftada 3-4 saat	13	3,5
Günde 1-2 saat	81	21,6
Günde 3-4 saat	133	35,5
Günde 4 saatten fazla	138	36,8
En Çok Kullanılan İnternet Erişim Aracı		
Akıllı Telefon	338	90,1
Dizüstü Bilgisayar (Laptop)	30	8,0
Masaüstü Bilgisayar	7	1,9

Öncelikli İnternet Kullanım Amacı		
Sosyal Medya (Facebook, Instagram, Snapchat vb.)	236	62,9
Eğitim/Bilimsel Araştırma	29	7,7
İletişim (Görüntülü konuşma, E-posta vb.)	60	16,0
Oyun/Eğlence	26	6,9
Haber/Dergi Okuma	8	2,1
Kişisel (İnternet Bankacılığı, Çevrimiçi Alışveriş vb.)	16	4,3

Öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançları

Doğrulamalı faktör analizi çalışmalarında bazı uyum indekslerinin aranması gerekmektedir. Alan yazında en çok kullanılan uyum indeksi RMSEA ve CFI değerleridir. Bu değerlerden iyi uyum RMSEA değerinin 0.06'dan az ve CFI değerinin 0.95'ten yüksek olduğu durumdur. Yapılan analiz sonucu uyum indeks değerleri χ^2 (51)= 126, CFI= 0.98 ve RMSEA = 0.053 olarak bulunmuştur. Bu değerlerden ki-kare değerinin serbestlik derecesine (df) oranı iyi uyum düzeyi olan ikiden biraz yüksek kabul edilebilir düzey olan üçten ise düşüktür. Yalnız ki-kare değeri örneklemdaki kişi sayısından etkilendiği için tek başına yeterli değildir. Diğer uyum indekslerine bakıldığı zaman RMSEA ve CFI değerleri iyi uyum değerleri düzeyindedir. Ayrıca Şekil 1'de görüldüğü gibi yük değerleri 0.30 kesim değerinden yüksek ve faktörler arasında orta ile yüksek arasında korelasyon vardır. Bu değerler ölçeğin uyarlanan versiyonun geçerli olduğunu göstermektedir. Cronbach alfa (α) değerleri ise tüm alt-boyutlarda kabul edilebilir değer olan 0.70'ten yüksektir (Tablo 3). Bu bulgular ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Faktör yük değerleri

Öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançları her alt-boyut için ortalamaları Tablo 3'te verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları tüm epistemolojik inanç alt-boyutlarında yüksek düzeyde oldukları söylenebilir (1,00-4,00 arası düşük, 4,01-7,00 arası orta, 7,01-10,00 arası yüksek). Alt-boyutlar arasında öğretmen adayları internette eğitimle ilgili en çok kişisel deneyimlerini kullanarak bilgiyi yorumladıklarını beyan etmişlerdir. En az ise birden farklı kaynak kullanarak gerekçelendirme yaptıkları bulunmuştur.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının İnternet Tabanlı Epistemolojik İnançları

	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık	α
Kişisel deneyim ile gerekçelendirme	8,03	1,66	-,95	,81	.88
Otoriteyle gerekçelendirme	7,84	1,77	-,83	,49	.90
Çoklu kaynak ile gerekçelendirme	7,49	1,87	-,74	,68	.92

Tablo 4’te öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançlarına demografik değişkenlerin etkisi değişimi incelenmiştir. T-testi ve ANOVA testinden önce verilerin gerekli varsayımları, normal dağılım için Kolmogorov-Smirnov testi ve homojenlik içinse Levene testi ile kontrol edilmiştir. Yapılan bu testler veri dağılımlarının normal ve gruplar arası homojen olduğunu göstermiştir ($p > .05$). Yapılan t-testi ve ANOVA testlerinin sonuçlarına göre demografik değişkenlerden öğretmen adaylarının yetiştikleri bölgeye, annenin eğitim düzeyi ve ailelerinin toplam gelir düzeylerine göre internet tabanlı epistemolojik inançlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre kentsel bölgede yetişen öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançları kırsal bölgeden yetişen öğretmen adaylarından tüm alt-boyutlarda daha yüksektir (sırasıyla, $t_{(373)} = -4,47$, $p < .01$, Cohen’s $d = .42$, $t_{(373)} = -3,89$, $p < .01$, Cohen’s $d = .52$ ve $t_{(373)} = -3,55$, $p < .01$, Cohen’s $d = .42$). ANOVA sonuçlarına göre annenin eğitim düzeyi öğretmen adaylarının kişisel deneyimlerle yorumlama fikirlerini etkilediğini görülmüştür ($F_{(4, 370)} = 3,52$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$). Gruplardaki kişi sayısı farklı olduğu için yapılan Hochberg’s GT2 post-hoc testi istatistiksel anlamlı farkın anneleri üniversite mezunu ile ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olanlar arasında üniversite mezunu olanlar lehine olduğunu göstermiştir ($p < .05$). Ailelerinin toplam gelir düzeyine bakıldığında sadece kişisel deneyimlerle gerekçelendirme alt-boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(2, 372)} = 3,71$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$). Yapılan Hochberg’s GT2 post-hoc t-testi sonucunda ise aylık toplam geliri 4000 TL ve üstü olan öğretmen adaylarının aylık toplam geliri 0-2000 TL arasında olanlardan kişisel deneyimlerle gerekçelendirme puanının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 4.

İnternet Tabanlı Epistemolojik İnançlara Demografik Değişkenlerin Etkisi

Cinsiyet	KDG	OG	ÇKG
Kadın	7,95	7,51	7,61
Erkek	8,07	7,47	7,95
t-testi	-,68	,212	-1,71
Bölüm			
Sınıf Öğretmenliği	7,97	7,57	7,83
Türkçe Öğretmenliği	7,85	7,46	7,95
Sosyal bilgiler öğretmenliği	8,03	7,43	8,03
Fen Bilgisi Öğretmenliği	8,07	7,57	7,90
Matematik Öğretmenliği	8,53	8,15	8,43
İngilizce Öğretmenliği	7,34	7,08	6,94
Okul Öncesi Öğretmenliği	8,11	7,34	7,86
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	8,00	7,24	7,62
F- değeri	1,29	1,13	1,88
Yetiştiginiz bölge			
Kırsal kesim	7,40	6,94	7,28
Kentsel kesim	8,28	7,69	8,06
t-testi	-4,74**	-3,89**	-3,55**
Gelir düzeyi			
0-2000 TL	7,78	7,34	7,63
2001-4000 TL	8,09	7,58	7,99

4001 TL- üstü	8,40	7,58	7,97
F-değeri	3,71**	1,81	,73
Anne eğitim düzeyi			
İlköğretim	7,87	7,79	7,35
Ortaöğretim	7,85	7,65	7,30
Lise	8,25	7,93	7,79
Üniversite	8,94	8,45	8,02
Lisansüstü	9,37	8,37	8,62
F-değeri	3,52*	1,70	1,19
Baba eğitim düzeyi			
İlköğretim	7,92	7,42	7,87
Ortaöğretim	7,85	7,36	7,77
Lise	8,06	7,45	7,66
Üniversite	8,40	7,76	8,12
Lisansüstü	9,35	9,00	9,35
F-değeri	1,82	1,24	1,53

*p < .05, **p < .01, KDG: Kişisel deneyimle gerekçelendirme, OG: Otoriteyle gerekçelendirme ÇKG: Çoklu kaynak ile gerekçelendirme

Öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançlarına internet kullanım alışkanlıklarının etkisini görmek için gruplar arası karşılaştırma yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur. ANOVA sonuçlarına göre internet kullanım alışkanlıklarına göre öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, internet tabanlı epistemolojik inançları kullanılan internet erişim aracına (kişisel deneyimle gerekçelendirme için ($F_{(2, 372)} = 3,31$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$) ve otoriteyle gerekçelendirme ($F_{(2, 372)} = 3,58$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$), internet kullanım sıklığına (kişisel deneyimle gerekçelendirme için ($F_{(4, 370)} = 4,33$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$) ve öncelikli internet kullanım amacı (kişisel deneyimle gerekçelendirme için ($F_{(5, 369)} = 2,60$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$), otoriteyle gerekçelendirme için ($F_{(5, 369)} = 2,61$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$), ve çoklu kaynak ile gerekçelendirme için ($F_{(5, 369)} = 4,19$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$) göre farklılaşmaktadır. Yapılan Hochberg’s GT2 post-hoc t-testleri sonucunda akıllı telefon ile erişenler ile dizüstü bilgisayar ile erişenler arasında, dizüstü bilgisayarlar erişenler lehine, otorite ile ($p < .05$) ve kişisel deneyimler ile gerekçelendirme ($p < .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde internete günde 1-2 saat kullananlar diğer gruplara göre en yüksek kişisel deneyimlerle gerekçelendirme epistemolojik inancına sahiptir. En düşük ortalama ise haftada 1-2 saat kullanım sıklığına sahip öğretmen adaylarıdır. Kullanım amacı gruplarına bakıldığında interneti eğitim/bilimsel araştırma için kullananlar diğer amaçlar için kullananlardan tüm epistemolojik alt-boyutlarında daha yüksek ortalama puana sahiptir. En düşük ortalama ise tüm alt-boyutlarda sosyal medya amacıyla interneti kullananlar grubunda gözlenmiştir.

Tablo 5.
İnternet Kullanım Alışkanlıklarına Göre ANOVA Sonuçları

	KDG	OG	ÇKG
En Çok Kullanılan İnternet Erişim Aracı			
Akıllı Telefon	7,97	7,40	7,79
Dizüstü Bilgisayar (Laptop)	8,65	8,30	8,29
Masaüstü Bilgisayar	8,14	8,03	8,10
F-değeri	3,31**	3,58**	1,14
İnternet Kullanım Sıklığı			
Haftada 1-2 saat	6,52	7,75	7,42
Haftada 3-4 saat	6,96	6,71	7,13
Günde 1-2 saat	8,27	7,51	7,92

Günde 3-4 saat	7,95	7,60	7,87
Günde 4 saatten fazla	8,17	7,40	7,86
F-değeri	4,33*	,71	,82
Öncelikli İnternet Kullanım Amacı			
Sosyal Medya (Facebook, İnstagram, Snapchat vb.)	7,79	7,21	7,64
Eğitim/Bilimsel Araştırma	8,68	8,67	8,75
İletişim (Görüntülü konuşma, E-posta vb.)	7,99	7,63	8,05
Oyun/Eğlence	8,67	8,01	8,19
Haber/Dergi Okuma	7,81	7,53	7,83
Kişisel (İnternet Bankacılığı, Çevrimiçi Alışveriş vb.)	8,14	7,93	7,93
F-değeri	2,60*	2,61*	4,19**

* p < .05 ** p < .01

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar ile değişkenlerin ilişkisinin incelenmesi

Tablo 6'da öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançların anne, baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve internet kullanım sıklığı arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular yer verilmiştir. Elde edilen bulgular internet tabanlı epistemolojik inançlar ile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve internet kullanım sıklığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle internet tabanlı epistemolojik inançlar boyutlarından sadece kişisel deneyimlerle gerekçelendirme alt-boyutu bu değişkenlerle istatistiksel olarak ilişkili bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının kişisel deneyimlerle gerekçelendirme inançları, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve internet kullanım sıklığı ile pozitif ilişkilidir. Yani, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve internet kullanım sıklığı arttıkça kişisel deneyimlerle gerekçelendirme artmaktadır. Ayrıca internet kullanım sıklığı gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi ile pozitif ilişkilidir. Yani öğretmen adaylarının gelir düzeyi, anne ve babalarının eğitim düzeyi arttıkça internet kullanım sıklığı artmaktadır. Anne ve baba eğitim düzeyleri de pozitif olarak birbiriyle ilişkilidir.

Tablo 6.
Değişkenler Arasında Spearman Rho Katsayıları

	1	2	3	4	5	6
1 KDG	1.00					
2 ÇKG	,67**	1.00				
3 OG	,57**	,61**	1.00			
4 Gelir düzeyi	,13*	,09	,06	1.00		
5 Anne eğitim düzeyi	,16**	,05	,10	,31**	1.00	
6 Baba eğitim düzeyi	,08	,01	,04	,31**	,63**	1.00
7 İnternet kullanım sıklığı	,12*	,03	-,03	,10*	,13*	,08

* p < .05 ** p < .01

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları şu şekildedir: Yapılan analiz sonucu ölçeğin uyum indeks değerleri χ^2 (51)= 126, CFI= 0.98 ve RMSEA = 0.053 olarak bulunmuştur. Bu değerlerden ki-kare değerinin serbestlik derecesine (df) oranı iyi uyum düzeyi olan ikiden biraz yüksek kabul edilebilir düzey olan üçten ise düşüktür. Ayrıca yük değerleri 0.30 kesim değerinden yüksek ve faktörler arasında orta ile yüksek arasında korelasyon vardır. Bu değerler ölçeğin uyarlanan versiyonun geçerli olduğunu göstermektedir. Cronbach alfa (α) değerleri ise tüm alt-boyutlarda kabul

edilebilir değer olan 0.70'ten yüksektir. Bu bulgular ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının ortalamalarının tüm internet tabanlı epistemolojik inanç alt-boyutlarında (KDG, OG ve ÇKG) yüksek düzeyde oldukları söylenebilir. Alt-boyutlar arasında öğretmen adayları internette eğitimle ilgili en çok kişisel deneyimlerini kullanarak bilgiyi yorumladıklarını rapor etmişlerdir. En az ise birden farklı kaynak kullanarak gerekçelendirme yaptıkları görülmüştür. Buradan hareketle öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançlarının yüksek düzeyde olduğu ve daha çok kişisel bilgilerini kullanarak veya otoriteyi mutlak bilginin kaynağı görerek ve bilgilerine güvenerek bilgiyi yorumladıkları sonucuna varılabilir. Benzer bulguya alan yazında farklı çalışmalarda da rastlanmaktadır. Örneğin, Acun, Yücel ve Demirhan (2018) üniversite öğrencilerinin bilginin kaynağı olarak en çok tecrübe ve otoriteyi kabul ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının çoklu kaynak ile gerekçelendirme inançlarının diğer iki boyuta göre en az düzeyde olması bilginin nispeten sabit ve değişmez olduğu inancına sahip oldukları ve bilgiyi farklı kaynaklarla sorgulamadan kabul etme eğiliminde oldukları ve sofistike bir epistemolojik inanç geliştirmedikleri şekilde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle, bilginin basit, kesin ve kendi muhakeme ve gözlemleri neticesinde oluşturulduğuna inanma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının demografik değişkenlere göre internet tabanlı epistemolojik inançları ile internet kullanım alışkanlıklarına bakıldığında, yetiştikleri bölgeye, annenin eğitim düzeyi ve ailelerinin toplam gelir düzeylerine göre internet tabanlı epistemolojik inançlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, kentsel bölgede yetişen öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inançları kırsal bölgeden yetişen öğretmen adaylarından tüm alt-boyutlarda daha yüksektir. Bu durum kentsel bölgede yetişen öğretmen adaylarının kendilerine sunulan internet tabanlı bilgileri olduğu gibi kabul etmeyip eleştirel bir şekilde ele almak istedikleri şeklinde anlaşılabilir. Ayrıca, annenin eğitim düzeyi öğretmen adaylarının kişisel deneyimlerle yorumlama fikirlerini etkilediğini görülmüştür. Ailelerinin toplam gelir düzeyine bakıldığında geliri 4000 TL ve üstü olan öğretmen adaylarının kişisel deneyimlerle gerekçelendirme puanının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ailenin özellikle annenin eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte gelir düzeyi de artarak, öğretmen adaylarının internet ortamında bilgi arama ve yorumlama süreçlerinde farklı kaynakların karşılaştırılması, internet ortamında ulaşılan bilgilerin niteliğine ilişkin farkındalığın geliştiği söylenebilir. Diğer taraftan, sosyo-ekonomik seviyesi düşük öğretmen adaylarının geleneksel bilgiye daha fazla önem verdikleri sonucuna varılabilir. Benzer bulgulara alan yazında farklı çalışmalar da rastlanmaktadır (Acun ve diğerleri 2018; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2013; Çelen ve Seferoğlu, 2016; Efilti ve Çoklar, 2016; Üztemur ve Dinç, 2018). Bununla birlikte internete akıllı telefon ile erişenler ile dizüstü bilgisayar ile erişenler arasında, dizüstü bilgisayarlar erişenler lehine, otorite ile ve kişisel deneyimler ile gerekçelendirme arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Yine ailenin gelir düzeyinin artmasıyla öğretmen adaylarının dizüstü bilgisayar sahibi olmalarının daha kolay olduğu ve gelir düzeyinin artmasıyla birlikte internet tabanlı bilgiyi daha sofistike değerlendirme farkındalığı olduğu (Ata ve Yıldırım, 2016) ve akıllı telefonlarını bilgi arama ve ulaşma yerine daha çok sosyal medya erişim kaynaklı kullandıkları şeklinde (Çelikkaleli, Ata ve Avcı, 2018) yorumlanabilir. Aynı şekilde internete günde 1-2 saat kullananlar diğer gruplara göre en yüksek kişisel deneyimlerle gerekçelendirme epistemolojik inancına sahiptir. Günde 3-4 saat internet kullanım sıklığı olanların daha çok sosyal medyada vakit geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının sosyal medyayı bir bilgi kaynağı olarak ele almadıkları ve günde 1-2 saat internet kullanım sıklığı olanların interneti daha çok bir amaca yönelik kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Yine, kullanım amacı gruplarına bakıldığında interneti eğitim/bilimsel araştırma için kullananlar diğer amaçlar için kullananlardan tüm epistemolojik alt-boyutlarında daha yüksek ortalama puana sahiptir ve internet tabanlı bilginin kesin ve değişmez olduğuna inanma eğilimlerinin daha düşük olduğu söylenebilir. En düşük ortalama ise tüm alt-boyutlarda sosyal medya amacıyla interneti kullananlar grubunda gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, internet tabanlı epistemolojik inançlar ile gelir düzeyi,

anne eğitim düzeyi ve internet kullanım sıklığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bütün bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının internet tabanlı epistemolojik inanç düzeyleri aile gelir durumu, anne eğitim düzeyi ve internet kullanım sıklığına göre değişim gösterdiği söylenebilir. Ancak farklı birçok etkenin de bu değişime etki etmiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bilgi ve iletişim çağı olan 21nci yüzyılda bireylerin internet tabanlı epistemik temellendirme konusundaki inançlarının eleştirel düşünme becerilerinde önemli bir rol oynayabileceği aşikârdır. Bu nedenle özellikle bireylerin yetişmesinde önemli rol oynayacak olan öğretmen adaylarının bu tür inançlarını belirlemek ve gerekli görüldüğünde bunları öğretim müdahaleleri yoluyla geliştirmeye çalışmak oldukça önemlidir. Bilginin kaynağını değerlendirmeyi hedef alan bu tür bir önlem, bireylerin internet tabanlı inançlarını farklı kaynaklar ile temellendirmeye yöneltebilir. İnternet tabanlı epistemik inançları hedef alan bu tür müdahaleler internette akademik konularla ilgili okumalar yaparken özellikle birçok kaynaktan temellendirme inançlarını geliştirmede bireylerin motivasyonlarını ve etkileşimlerini etkileyebilir. Bununla birlikte bu konuda daha fazla deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, yapılan araştırmanın bir sınırlılığı olarak, çalışma içerisinde çok fazla grup olması ve örneklem sayısının az olması nedeniyle ölçme değişmezliği (measurement invariance) incelenmeden gruplararası farka bakılmıştır. Bu nedenle gruplararası farkla ilgili bulgular yorumlanırken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Uyarlanan ölçekle ilgili olarak gruplararası farkı test etmek isteyen araştırmacılar yeterli örneklemde elde edilen verilerle ölçme değişmezliğini test ederek (ölçme aracının gruplararası benzer özellik gösterdiğini kontrol ettinden sonra) bu çalışmada incelenen bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, internet kullanımı vb.) internet tabanlı epistemolojik inançlara etkisini incelemeleri önerilir.

Kaynaklar

- Acun, İ., Yücel, C. ve Demirhan, G. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilgi kaynakları. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 595-608.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2013). The relationship between preservice teachers' educational beliefs and critical thinking tendencies, *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility. University of Minho*. 18-19 Ekim 2013, Portugal-Braga.
- Alpaslan, M. M. (2017). Examining the relationship between personal epistemology and self-regulation among Turkish elementary school students. *Journal of Educational Research*, 110(4), 405-414.
- Alpaslan, M. M. ve Ulubey, O. (2016). Öz-yeterlik ile epistemolojik inançlar ilişkisinin cinsiyet açısından incelenmesi. Ö. Demirel, M. Demirel, E. Yağcı ve N. Yazçayır (Yay. haz.) 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde (ss. 11-18). Ankara: Pegem.
- Alpaslan, M. M., Yalvac, B. ve Loving, C. C. (2017). High school physics students' personal epistemologies and school science practice. *Science ve Education*, 26, 841-865.
- Alpaslan, M. M., Yalvac, B. ve Willson, V. (2017). A meta analytical review of the relationship between personal epistemology and self-regulated learning. *Turkish Journal of Education*, 6(2), 48-67.
- Ata, R. ve Yıldırım, K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersi kapsamında internet ve sosyal medya kullanımları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 581-602.
- Bråten, I., Brandmo, C. ve Kammerer, Y. (2018). A validation study of the internet-specific epistemic justification inventory with Norwegian preservice teachers. *Journal of Educational Computing Research*, 57(4), 877-900.
- Chiu, Y. L., Liang, J. C. ve Tsai, C. C. (2016). Exploring the roles of education and Internet search experience in students' Internet-specific epistemic beliefs. *Computers in Human Behavior*, 62, 286-291.

- Cheng, K. H., Liang, J. C. ve Tsai, C. C. (2013). The role of Internet-specific epistemic beliefs and self-regulation in high school students' online academic help seeking: A structural equation modeling analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 48(4), 469-489.
- Çelen, F. K. ve Seferoğlu, S. S. (2016). İnternet ortamında öğrencilerin bilgi arama biçimleri: Stratejiler, tarzlar, tutumlar, gözlemler ve sorunlarla ilgili bir değerlendirme. Ö. Demirel ve S. Dinçer (ed.) içinde *Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı* (2. Baskı) (69. Bölüm, 1147-1160). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Çelikkaleli, Ö., Ata, R. ve Avcı, R. (2018). Orta ergenlik döneminde problemleri internet kullanımının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 123-141.
- Çevik, Y. D. (2015). Predicting college students' online information searching strategies based on epistemological, motivational, decision-related, and demographic variables. *Computers ve Education*, 90, 54-63.
- Efili, E. ve Çoklar, A. N. (2016). The analysis of the relationship between epistemological beliefs and TPACK education competence among pre-service teachers. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2960-2971.
- Go, E., You, K. H., Jung, E. ve Shim, H. (2016). Why do we use different types of websites and assign them different levels of credibility? Structural relations among users' motives, types of websites, information credibility, and trust in the press. *Computers in Human Behavior*, 54, 231-239.
- Greene, J. A., Azevedo, R. ve Torney-Purta, J. (2008). Modeling epistemic and ontological cognition: philosophical perspectives and methodological directions. *Educational Psychologist*, 43(3), 142-160.
- Greene, J. A., Yu, S. ve Copeland, D. Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers ve Education*, 76, 55-69.
- Hajli, N. (2018). Ethical environment in the online communities by information credibility: a social media perspective. *Journal of Business Ethics*, 149(4), 799-810.
- Hammer, D. ve Elby, A. (2002). On the form of personal epistemology. B. K. Hofer ve P. R. Pintrich (Yay. haz.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* içinde (ss. 169-190). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hofer, B. K. (2016). Epistemic cognition as a psychological construct: Advancements and challenges. J. A. Greene, W. A. Sandoval, ve I. Bråten (Yay. haz.), *Handbook of epistemic cognition* içinde (ss. 19-38). New York, NY: Routledge
- Hofer, B. K. ve Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- IBM Corp. Released (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- King, P. M. ve Kitchener, K. S. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. B. K. Hofer ve P. R. Pintrich (Yay. haz.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* içinde (s. 37-61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mason, L., Boldrin, A. ve Ariasi, N. (2010). Searching the Web to learn about a controversial topic: are students epistemically active? *Instructional Science*, 36(6).
- Mason, L., Ariasi, N. ve Boldrin, A. (2011). Epistemic beliefs in action: spontaneous reflections about knowledge and knowing during online information searching and their influences on learning. *Learning and Instruction*, 21, 137-151.
- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 173-190.
- Pew Research Center (2010). Online Activities <http://www.pewinternet.org/2010/12/16/online-activities/> (27.09.18 tarihinde erişildi)

- Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schommer, M. (1990). Effect of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Strømsø, H. I. ve Bråten, I. (2010). The role of personal epistemology in the self-regulation of internet-based learning. *Metacognition ve Learning*, 5, 91-111.
- Sinatra, G. M., Kienhues, D. ve Hofer, B. K. (2014). Addressing challenges to public understanding of science: Epistemic cognition, motivated reasoning, and conceptual change. *Educational Psychologist*, 49(2), 123-138.
- Şenler, B. ve İrven, Ö. (2016). Primary pre-service teachers' epistemological beliefs and pseudoscientific beliefs. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 659-671.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2018) *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. Erişim adresi. <http://tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=27819>
- Trevors, G. J., Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M. ve Muijselaar, M. M. L. (2017). Exploring the relations between epistemic beliefs, emotions, and learning from texts. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 116-132.
- Üztemur, S. ve Dinç, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin epistemolojik inançlarının keşfedilmesinde öğrenci merkezli bir yaklaşım: Çiz-yaz-anlat tekniği. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(3), 566-592.
- You, K. H., Lee, S. A., Lee, J. K. ve Kang, H. (2013). Why read online news? The structural relationships among motivations, behaviors, and consumption in South Korea. *Information, Communication ve Society*, 16(10), 1574-1595.
- Westerman, D., Spence, P. R. ve Van der Heide, B. (2014). Social media as information source: Recency of updates and credibility of information. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(2), 171-183.

Extended Abstract

Introduction

The Internet plays an important role on information search and provides easy and quick access to many different sources of information. For this reason, the internet has become a source of information and the main channel for further communication across the world. Yuo et al. (2013) state that motivating factors in the use of the internet are information search, information tracking, entertainment and social benefit. In particular, the three most common online activities are using search engines to find information, social networking sites (eg, Facebook and Twitter) and news reading (Pew Research Center, 2010). These findings provide a basis for understanding and predicting the actual behavior of individuals regarding the use of online environments (Go et al., 2016). According to Turkey Statistical Institute (2018), the percentage of individuals using the Internet in Turkey has risen to 72.9%. In addition, according to the results of household information technology usage research, 83.8% of households have access to internet from home. That is, eight out of ten households have internet access. However, online information can vary considerably in terms of quality and accuracy, since information sharing and spreading is free and free of charge on the Internet most of the time.

On the other hand, epistemological belief refers to ideas of an individual about the nature of knowledge and recognition. In the literature, different terms related to epistemological belief such as epistemological theories, personal epistemology and epistemic cognition have been used (Hofer, 2016). The first studies on epistemological beliefs were conducted by Perry (1970) with university students. Perry (1970) investigated how university students know their ideas about their cognition, what is the role of thinking and logical deductions in knowing and suggested the first model of epistemological beliefs. According to Perry, epistemological development consists of nine successive stages and four categories. In the first stage, dualistic

stage, the individual identifies the information as true or false, while the individual considers himself as the source of knowledge in the last stage, relative being determined.

The importance of epistemic beliefs in online learning of students in the context of internet based learning has been examined and studies have shown that personal epistemic beliefs are effective in online information search (Mason et al., 2010b). In particular, it was observed that students tend to have epistemic beliefs about the uncertainty of internet-based information as their educational levels increase and they approach skeptical to the internet as a good source of accurate information and they tend to confirm and evaluate internet-based information with other sources (Chiu et al., 2016). In another study, Greene, Yu and Copeland (2014) examine the relation between students' learning in the internet learning environment and epistemic cognition and self-regulated learning. The pretest and posttest analysis results show that the students' epistemic cognitions are related to note-taking and exploratory learning strategies. Similarly, it is seen that students who have more experience on internet search develop their analytical and metacognitive strategies and scrutinise further accuracy and source of internet-based information (Çevik, 2015). Nevertheless, considering the internet as a source of information, it is stated that the positive effects of sophisticated epistemic beliefs on learning and the role of personal epistemic belief should be re-questioned (Cheng et al., 2013). It is considered that this study would contribute to the literature in this regard

Method

The study consists of two stages. The quantitative research model was formed in both stages. In the first stage, Internet-based Epistemological Beliefs Scale developed by Braten et al., (2018) was adapted to Turkish language. The second stage was carried out in relational research model and the relation between internet-based epistemological beliefs and internet usage of pre-service teachers was examined considering various variables. Internet-based Epistemological Beliefs Scale consists of twelve items in three dimensions as personal justification, justification by authority and justification by multiple sources. In this context, confirmatory factor analysis, internal consistency tests, and relational analysis techniques were performed based on data obtained from these individuals.

Result and Discussion

As a result of the analysis, the fit index values were $\chi^2 (51) = 126$, CFI= 0.98 and RMSEA = 0.053. Of these values, the ratio of the chi-square value to the degree of freedom (df) is lower than two with a good fit, and lower than three of the acceptable levels. In addition, factor load values are higher than the cutoff value of .30 and there is a moderate and high correlation between factors. Cronbach alpha (α) values are higher than acceptable value of .70 in all sub-dimensions. These findings indicate that the adapted scale is reliable and valid.

On the other hand, it was observed that mean scores of pre-service teachers are at a high level in the all internet-based epistemological belief sub-dimensions. Among sub-dimensions, pre-service teachers reported that they interpret the educational/scientific information on the internet with their personal experiences at most. It is seen that they made justification using multiple sources at least.

When internet-based epistemological beliefs and internet usage habits of pre-service teachers were examined considering demographic variables, a statistically significant difference was observed in their epistemological beliefs according to their region, mother's educational level and families' total income level. According to this, the internet-based epistemological beliefs of pre-service teachers in the urban region are higher in all sub-dimensions than pre-service teachers who are raised in rural areas. In addition, it was observed that the mother's level of education influenced the ideas of pre-service teachers to interpret the information with personal experiences. It was also observed that the reasoning with personal experiences score of the pre-service teachers with an income of 4000 TL and above was statistically higher. Furthermore, there is a statistically significant difference between those accessing the internet via a smartphone and those accessing the internet via a laptop in favor of those who access the

internet via laptops between reasoning with authority and personal experience scores. Similarly, those who access the internet 1-2 hours per day have the highest reasoning with personal experience epistemological beliefs compared to other groups. Furthermore, those who access the internet for educational/scientific research had higher average scores in all epistemological sub-dimensions than those who use the internet for other purposes. When all these results are interpreted together, it can be said that pre-service teachers' internet-based epistemological belief levels change according to family income, mother education level and frequency of internet usage.

Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Şarkı ve Çalgı Eğitimlerine İlişkin Görüşleri

Music Teachers' Opinions on Teaching Song And Instrument to Inclusive Students

Mehmet Şahin AKINCI*, Uğur ALPAGUT**

Öz: Zihinsel, fiziksel ve duygusal açılarından yaşlılarından farklı gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ) olarak adlandırılmaktadır. ÖGÖ'ler normal gelişim gösteren arkadaşları ile ve/veya gereksinim durumlarına göre farklı okullarda eğitimlerini sürdürmektedirler. ÖGÖ'ler kendileri için hazırlanmış eğitim/öğretim planları ve öğretmenler ile gelişimlerini sürdürmektedirler. Müzik öğretmenlerinin ÖGÖ'lerin şarkı eğitimi ve çalgı eğitimi üzerine görüşlerini tespit etmek amacıyla Bolu ili merkez ilçesinde çalışmakta olan on müzik öğretmenine araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Alınan cevaplar içerik analizi yöntemi ile incelenmiş konuya ilişkin durum tespiti yapılmış, tespitler alan uzmanlarına sunulmuş ve onayları alınmıştır. Şarkı eğitimi aşamasında öğrencilerin dramalaştırma, çeşitli beden hareketleri ve uygun ritim çalgıları kullanmaları sayesinde ilgi ve başarının artırılabilirdi; çalgı eğitimi aşamasında ise öğrencilerin şarkı eğitimine göre daha az katılım sağladıkları ve tekniğe uygun performans göstermede yetersiz olduklarına ulaşılmıştır. ÖGÖ'lerin genel müzik derslerinden başka sınıf ve zamanlarda ek müzik çalışmaları yapılmasının daha fazla katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma öğrencileri, kaynaştırma yoluyla eğitim, müzik öğretmenliği, şarkı ve çalgı eğitimi

Abstract: Students who demonstrate different mental, physical and emotional developments compared to their peers are defined as students with special needs (SWSN). SWSNs pursue their education at general educational environments with their friends who reveal normal developmental features, and/or at schools offering special education, depending on the type of their needs. SWSNs proceed their education with the help of teachers and curriculums designed for them. Aim of this study is to identify the opinions of music teachers on teaching songs and instruments to SWSNs. With this object in mind, a semi-structured interview form developed by the researchers have been applied to a total of ten music teachers working at the central district of Bolu province. The answers have been analyzed through content analysis method; state assessment has been conducted, and the assessments have been submitted for the approval of field specialists. The study concluded that the attention and achievements of students can be increased with the help of dramatization, various body movements and suitable rhythm instruments at the stage of song teaching; while in instrument teaching the students are found to show less attendance when compared to singing and that they have inadequacies while performing in accordance with the technique. It is also believed that additional musical activities besides the general music lesson may contribute to the development of SWSNs.

Keywords: Inclusive students, inclusive education, music teaching, song and instrument teaching

Giriş

Fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özellikleri bütünüyle kapsayan gelişim ve gelişim evreleri, araştırmalar ve bilimsel kanıtlar yardımıyla insanların doğumundan itibaren başlayacak şekilde aşamalandırılmış ve değişimler tespit edilmiştir. Bu tespitler sonunda genel/beklenen gelişim özelliklerinden başka her bireyin diğer bireylerden farklı düşünsel, duygusal, zihinsel ve fiziksel özelliklerde olabileceği görülmüştür. Bazı bireyler diğer bireylere göre daha yavaş veya daha

* Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Zonguldak-Türkiye, ORCID: 0000-0002-2404-330X, e posta: mehmetshinakinci@hotmail.com

** Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6503-0022, e-posta: alpogutugur@yahoo.com

hızlı gelişim özellikleri gösterebilmektedir. Bu özellikleri itibarıyla bu bireyler özel gereksinimli bireyler ve bu doğrultuda özel eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak nitelendirilebilmektedir. Kişisel özellikleri doğrultusunda gelişime ve öğrenmeye ihtiyacı olan bu bireyler de bilgiyi ve deneyimi farklı yollar ve gereksinimlerle kazanabilme kapasitelerinden dolayı eğitim faaliyetlerini farklı ortam ve amaçlarla özel eğitim faaliyetleri kapsamında sürdürmektedirler.

Yeteneklerinin desteklenmesinde ve biçimlendirmesinde yoğunlukla desteğe ihtiyaç duyan grup, özel gereksinimli bireylerdir. Bu bireyler “farklı”, “özel”, “sıra dışı” vb. şekilde nitelendirilebilmektedir (Varış ve Hekim, 2017, 30). Özel eğitime ihtiyacı olan birey çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşlılarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylerdir (MEB, 2000, Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı; MEB, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008). Belirtilen bireysel farklılıkların yanı sıra, bireyler arasında günlük ve toplumsal yaşamın bir parçası olan temel becerilerin ve kişisel sorumlulukların yerine getirilmesine engel olan bireysel farklılıklar da bulunabilmektedir (Özkan Yaşaran, 2009). Fiziksel, duygusal, sosyal yetersizlik ve zihin yetersizliği olmak üzere gelişimsel yetersizliği olan çocuklar dört bölüme ayrılır (Carey, 1960). Kalıtsal miras, sonradan edinilmiş engeller, yanlış öğrenmeler ve eksiklikler sonucunda bedende sosyal, duygusal ve zihinsel farklılıklar ortaya çıkar. Bu farklılıklar bireye bazen olumlu bazen de olumsuz kazançlar sağlayabilir. Fakat özel gereksinimli olarak nitelendirilebilmekte olan bireyler ortalamanın üstünde zorluklarla karşılaşabilmektedirler (Kulaksızoğlu, 2015).

Yetersizlikler bireyin sosyal, duygusal, zihin, akademik, kültürel ve daha sayılabilecek birçok alanda gelişimine olumsuz etkiler sağlayabilir. Belirli derecede fiziksel yetersizlik dışında kalan yetersizliklerin eğitim açısından bakıldığında eğitim faaliyetlerini doğrudan-olumsuz etkileyebilecek ve güçleştirebilecek önem ve güçte olduğu söylenebilir. ÖGÖ’ler eğitimlerini yetersizliklerine uygun olarak açılmış olan (görme engelliler, zihin engelliler vb) okullarda ve genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren arkadaşları ile sürdürmektedirler. Bu uygulamalar özel eğitim hizmetleri kanunları ile sürdürülmekte ve takip edilmektedir (Akıncı ve Alpagut, 2017).

Günümüzde çağdaş eğitim, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda hizmet sunmak üzere bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanmaya başlamıştır. Dolayısıyla ÖGÖ’leri topluma kazandırmak amacıyla onların mevcut bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirecek şekilde eğitim gereksinimlerinin karşılanması önem kazanmıştır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). ÖGÖ’lerin eğitimi onlara sağlanan eğitim faaliyetlerinden en iyi şekilde yararlanmaları için önceden hazırlanmış olan ortamlarda yürütülmektedir (Çakıroğlu, 2016). Özel eğitim hizmetleri, ülkemizde özel gereksinimli bireylerin yaşlılarından ayrı olarak eğitim aldıkları özel eğitim kurumlarında ya da kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması adı altında normal ve özel gereksinimli bireylerin birlikte eğitim alması yoluyla gerçekleştirilmektedir (Güven, 2011). Kaynaştırma, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine bağlı olarak her tür ve kademede, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ve yetersizliği olmayan bireylerin (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı), örgün ve yaygın eğitim ortamlarında (MEB, 2016, Milli Eğitim İstatistikleri), özel eğitim desteğinde eğitimlerini sürdürmesidir (Kargın, 2004). “Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır” (MEB, 2000:4/d). Genel eğitim sınıfında bulunan ÖGÖ’lerin eğitimlerinin özel eğitim desteği ile sürdürmesidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, 25). Belirli durumlarda ÖGÖ’ler için özel sınıflar açılmaktadır (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı).

Normal gelişim gösteren arkadaşları ile aynı eğitim ortamlarında eğitim alan kaynaştırma öğrencileri birbirlerinden farklı sayı ve niteliklerde dersler almaktadırlar. Müzik dersi de teorik ve uygulamalı olarak aldıkları derslerden bir tanesidir. Müzik dersi, öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminin yoğun olarak yaşandığı, öğrencilerin kendilerini hem bireysel, hem de gruplar halinde ifade edebilmelerine olanak sağlayan bir derstir. Müzik dersinin bu özellikleri

ÖGÖ'lerin sosyal becerilerinin gelişmesinde ve sosyal yönden kabul edilmeleri üzerinde etkili olabilmektedir (Akıncı ve Alpagut, 2017). Kaynaştırma öğrencilerinin müzik derslerindeki önemli amaç tüm öğrenciler için uygun müzikal öğrenme ortamı yaratmaktır. Bunun için fiziksel çevrede, öğretim materyallerinde ve öğretim yöntemlerinde belirli uyarlamalar yapmak gerekmektedir (Güven ve Tufan, 2010). Müzik eğitiminde program ile ilişkili olarak belirlenmiş çeşitli ders materyalleri, araç-gereçler kullanılmaktadır. Çalgılar ve şarkılar müzik dersinin iki önemli materyali-aracıdır (Akıncı, 2017). Şarkı ve çalgı eğitimi bireylerin tüm gelişim alanlarını olumlu etkilemekle birlikte grup çalışmaları, yaratıcılığı geliştirme faaliyetleri, sosyal ortamlarda girişimcilik ve kendini ifade edebilme gibi alanlarda olumlu katkılar sağlamaktadır. Özellikle özel eğitim alanında birçok öğretim yönteminde müzik (şarkılar, çalgılar vb.) ağırlıklı olarak tercih edilmekte ve araştırmaların önemli yardımcısı olmaktadır.

Kaynaştırma yoluyla eğitimin başarıya ulaşmasında sınıftaki diğer öğrencilerin tutumları, öğretmenin yaklaşımı ve öğretimsel uyarlamaların da büyük önemi olduğu bilinmektedir (Güven, 2011). Bu eğitim, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda, uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülmektedir (Palancı, 2013). Ancak kaynaştırma yoluyla eğitim ortamlarında ÖGÖ'lerin çeşitli nedenlerle hem diğer ders alanları hem de konumuz açısından müzik dersinin olumlu etkilerinden yeterince faydalanamadıkları düşünülmektedir. Bu konuya öğretmen yetiştirme görevi verilmiş yükseköğretim kurumu olan eğitim fakültelerinin uygulamış olduğu eğitim programı üzerinden değinilebilir.

2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya konan öğretmen yetiştirme programlarında tüm bölümlere özel eğitim dersi konulmuştur. Ancak daha önceki yıllarda mezun olan öğretmenlerin büyük bölümü bu dersten yararlanamamışlardır. 2006-2007 eğitim öğretim yılından önce mezun olanlar da özel eğitim dersinin gerekliliği ve önemi üzerinde durulmadan başka bir ek özel eğitim kurs, seminer veya eğitim faaliyetine alınmamışlardır. Bu bakımdan belirli bir yoğunluktaki müzik öğretmeninin farklı ihtiyaçları ve gereksinimleri olan ÖGÖ'ler konusunda ve onların müzik eğitimleri konusunda yeterince bilgilendirilmemiş olmaları fark edilebilecek kadar açık olmaktadır.

Eğitim fakültelerinde özel eğitim dersi yoğunlukla bu alanın uzmanları (özel eğitim bölümü öğretim elemanları) tarafından yürütülmektedir. Bu açıdan bakıldığında müzik öğretmeni adaylarının özel eğitim dersinde öğrendikleri özel eğitim alanına ilişkin bilgileri kendi mesleki çalışmalarıyla nasıl birleştirecekleri ile ilgili bilgi ve çalışmalar eksik kalmaktadır. Bu durumda, müzik öğretmeni adayları bu derste, kaynaştırma uygulaması kapsamında sınıflarında bulunacak olan özel gereksinimli bireylere karşı nasıl bir tutum içinde olacaklarına, “onlar ile” ve “onlar için” yapılabilecek düzenlemelere, programlamalara, uygulamalara ve mevcut uygulamalarda yapacakları uyarlamalara ilişkin yeterli bilgi ve donanım kazanma şansı bulamamaktadırlar. Üniversitelerimizde ise bu eksikleri işlevsel açıdan giderecek nitelikte kuramsal ve/veya uygulamalı çalışmalar yürütülmediği düşünülmektedir. Yürütüldüğü varsayılan eğitimler ve uygulamalar ise tamamen o dersi veren öğretim görevlisinin bu alandaki eğitim ve yeterliliğiyle sınırlı kalmaktadır (Eren, 2012).

Özel eğitim alanında yeterli bilgi ve donanıma sahip olamayan müzik öğretmenlerinin yanılsız ve doğal öğretim yöntemleri gibi özel eğitimde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu yöntemlerle işbirliği içinde bir müzik eğitimi anlayışını benimsemeleri kolaylaştırıcı unsur olarak görülebilir. Ancak yine de bir müzik öğretmenin bilgi ve donanım açısından güçlü olduğu alan müzik eğitimi alanıdır (Eren, 2012). Öğretmenler genellikle ÖGÖ sınıfta yokmuş gibi davranmakta, öğrencinin gereksinimlerine cevap verememektedir. Öğretmenin olumsuz tutumu sınıf ortamını etkilemekte ve sınıftaki diğer öğrencilerin, farklılıkları olan öğrencileri sosyal olarak kabul etme düzeyleri düşmektedir (Batu, 1998; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Güven, 2011).

İşitsel yeteneği olan bir kaynaştırma öğrencisi okulundaki koro faaliyetlerine katılarak toplu söyleme alışkanlığı kazanabilir. Hiperaktif öğrenciler müzik derslerinde dans ve çeşitli hareketli etkinliklere katılabilir ve kendi istekleri ile ders içinde aktif olabilirler. Kimi öğrenciler kendi içlerinde yaşadıkları güçlük ve yetersizliklerden dolayı çekingen olabilirler. Bu gibi durumlarda öğretmene dikkatli olma görevi düşmekte ve öğretmenler cesaretlendirici olmalıdır

(Güven, 2011). Bu bağlamda eğitim ve öğretimin temel dayanak noktası olan öğretmenlerden eğitimin başından sonuna kadar kontrollü olması, dikkatli hazırlanmış planlarla eğitim faaliyetlerini sürdürmesi ve kendini geliştirebilecek girişimci ruha sahip olmaları beklenmektedir.

Araştırmalar, öğretmenlerin ÖGÖ'lere ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının öğretmenlerin bu öğrencilere verdikleri eğitimi becerebilmeleri açısından yeterli hissedip hissedememeleri durumları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Yetersiz hisseden öğretmenlerin kaynaştırma konusunda isteksiz olduğu da bilinmektedir (Kırcaali İftar, 1992; Uysal 2004). Öğretmenler kaynaştırmanın tanımı da dahil olmak üzere bu eğitim çeşidinin içeriğini bilmediklerini, hazırlık evresinden destek eğitimi evresine kadar edinmiş olmaları gereken deneyime sahip olmadıklarını belirtmişlerdir (Batu, 1998; Baykoç Dönmez, Avcı, Aslan, 1997; Güven ve Tufan, 2010; Uysal, 1995; 2004). Araştırmanın genel çerçevesi olan özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimi konusuna yakın başlıklarda araştırmalar mevcuttur. Bunlardan birisi Aktaş ve Çifci Tekinarslan (2016) tarafından yapılmış olan "Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretim Uyarlamalarının Belirlenmesi" başlıklı çalışmadır. Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin müzik derslerine olan ilgilerine dikkat ederek planlama, ders süresi ve fiziki ortam saptama, materyal belirleme ve başarı değerlendirme yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın, alanda çalışmakta olan müzik öğretmenlerinin konuya ilişkili olarak sundukları görüşler yardımıyla durumun incelenmesi ve tespit edilen sorunlara dikkat çekip çözüm önerileri sunabilmesi; ÖGÖ'lerin sanat ve müzik alanında sınırlı sayıda yapılmış ve bu açıdan eksik kalmış çalışmalara örnek olarak literatüre kazandırılmış bir çalışma olması ve bu bakımdan diğer araştırmacıları da teşvik edebilme gücünün olması; müzik öğretmenlerinin bu alanda kendilerini geliştirebilmesi ve bilgilendirmesi açısından dikkat çekici noktalara değinmiş olması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

"Kaynaştırma öğrencilerinin şarkı ve çalgı eğitimlerine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir" araştırma probleminden yola çıkarak çalışılmış olan bu araştırmanın amacı müzik öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine verdikleri şarkı ve çalgı eğitiminde karşılaştıkları sorunları yine alanda çalışmakta olan müzik öğretmenlerinin görüşleri ile ortaya çıkarmak ve tespit edilen problemlere ilişkin görüş ve öneriler sunmaktır.

Yöntem

Araştırma için öncelikle özel eğitim, kaynaştırma yoluyla eğitim, ÖGÖ'ler ve eğitimleri başlıklarından yola çıkılarak 2005-2014 yılları arasında yapılmış müzik öğretmenlerinin ve müzik dersine giren öğretmenlerin görüşlerine dayanılarak oluşturulmuş ÖGÖ'ler, kaynaştırma yoluyla eğitim ve müzik ilişkisi, şarkı ve çalgı eğitimi ile ilgili tezler, akademik dergiler/makaleler ve diğer yayınlar incelenmiştir. Araştırılan konuyla ilgili çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu, bu çalışmaların genellikle müzik alanından ziyade özel eğitim ağırlıklı olarak okul ve benzeri eğitim ortamlarında öğrencilere çeşitli alana özgü teknik uygulamalar ve denemeler yapılması yönünde olduğu, çeşitli öğretim yöntemlerinin müzik aracılığı ile kullanılarak test edilmesi, bazılarının ise karşılaştırmalı çalışmalar şeklinde veriler elde etmiş olan araştırmalar olduğu belirlenmiştir.

Araştırma modeli

Sonuçları ile var olan bir durumu ortaya çıkarma amacıyla olan bu araştırma nitel bir durum tespiti-tarama çalışması olarak değerlendirilebilir. Ersoy ve Yalçınoglu'na (2012) göre durum çalışması katılımcı gözlemleri ve ayrıntılı görüşmelerle dokümanlar toplama, bunların ayrıntılı analiz edilmesi ve boyutsal olarak değerlendirilmesidir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2009) göre betimsel araştırma, araştırılan durumun olabildiğince ayrıntılı yani tam olarak tanımlandığı ve eğitim alanında en yaygın kullanıldığı bilinen araştırma çeşididir. Bu tür araştırmalarda araştırmacılar yetenek, tercih, davranış, başarı durumları, tutumlar gibi birey ve grupları ilgilendiren konular ile okul gibi somut eğitim ortamlarının özelliklerini inceleyebilirler.

Çalışma grubu

Evreni Bolu ilinde kaynaştırma yoluyla eğitim vermiş tüm müzik öğretmenleri olan bu çalışmanın örneklem grubu Bolu ili merkez ilçesinde 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında görev yapmakta olan kaynaştırma yoluyla eğitimi vermiş veya vermekte olan 9 ilköğretim okulundaki 10 müzik öğretmenidir. 10 öğretmenin gerçek isimleri değil temsili isimler kullanılmıştır. İçerik analizi tablolarında katılımcılar sütununda öğretmenlerin temsili isimlerinin baş harfleri yazılmıştır. M harfi ile başlayan iki farklı isim kullanıldığı için bu katılımcılar M ve M2 olarak kodlanmıştır.

Tablo 1.

Katılımcı Müzik Öğretmenlerinin Demografik ve Mesleki Özellikleri

Demografik-Mesleki Özellikler ve Sorular	Cevaplar
Cinsiyet	8 Kadın, 2 Erkek
Medeni durum	9 Evli, 1 Bekar
Lisans mezuniyet okul türü	Tüm katılımcılar Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü mezunudur.
Lisans mezuniyet yılları	Katılımcılar 2000-2009 yılları arasından mezun olmuşlardır
Lisansüstü eğitim durumları	2 katılımcı yüksek lisans mezunudur
Kaynaştırma eğitimi verdikleri yıl	2-14 yıl arasında değişmektedir.
Şu an çalıştıkları kul kademesi	Tüm katılımcılar ortaokul kademesinde çalışmaktadır
Kaynaştırma yoluyla eğitim verdiğiniz sınıfın özelliği	2 katılımcı özel sınıfta, 8 katılımcı birleşik sınıfta
Kaynaştırma yoluyla eğitim verdiğiniz ortam	9 katılımcı okulda bir sınıf, 1 katılımcı öğrencinin evinde
Şimdiye kadar kaynaştırma yoluyla eğitimi verdiğiniz öğrencilerin sınıf seviyeleri	Tüm katılımcılar 4, 5, 6, 7, 8. sınıf seviyelerindeki öğrencilerle çalışmışlardır.
Okulda kendinize ait bir müzik dersliği	4 katılımcının müzik dersliği var, 6 katılımcının müzik dersliği yok
Şu an kaynaştırma yoluyla eğitimi verdiğiniz öğrenci sayısı	Katılımcıların şu eğitim verdikleri kaynaştırma öğrencilerinin sayısı 2-8 arasındadır.
Kaynaştırma öğrencisi olan sınıfların öğrenci mevcutlarının en az, en çok ve ortalama sayıları	En az 16, ortalama 28, en fazla 40
Katılımcıların özel eğitim alanında herhangi bir seminer, sertifika programı, proje, kurs vb ne katılma durumları	2 öğretmen katılmıştır, 8 öğretmen katılmamıştır.
Katılımcıların şimdiye kadar edindiğiniz deneyimlere dayanarak kaynaştırma öğrencilerinize müzik derslerinde uygulayabildikleri öğretim yöntemlerine verdikleri yanıtlar	Anlatım, uygulama, gösterip yaptırma, çalıp söyleme, yansıma, drama, yaparak yaşayarak öğrenme, kulaktan öğretim, toplu söyleme, ritimleme, Orff çalgıları ile şarkı öğretimi, renklerle notaların ayrımı (bazı öğrencilerde), tartışma, soru-cevap, doğrudan öğretim, sunum.
Şu an görev yaptığınız okulda bulunan kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik durumları nelerdir	İşitme yetersizliği, fiziksel yetersizlik, ortopedik-süreğen hastalık, konuşma yetersizliği.
Çalıştıkları okulda rehberlik öğretmenin olup olmama durumu	6 okulda var, 3 okulda yok

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda bizzat araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygulanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2009) göre nitel araştırmalarda genellikle araştırmacı gözlemcidir. Bilgiyi doğrudan kaynağından alma düşüncesini savunan gözlemci araştırmacılar elde etmek istedikleri veriler için zamanı uzunca kullanırlar. Zengin içerikli tanımlamalar yapmak amaçlarıdır ve bu tanımlar-anlatımlar sayısal ifadeler kullanılarak yapılmaz. Nitel araştırmaların önemli amaçlarından birisi sonuçları önyargısız biçimde ve katılımcıların görüşlerini doğru yansıtarak sunmaktır.

Veri toplama aracı

Araştırma verileri, genellikle nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu, hem sabit seçenekli cevaplamaları hem de araştırma ile ilgili alanda derinlemesine bilgiye ulaşmaya çalışan formlardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle gerekli literatür incelenmiş, müzik eğitim-öğretim program ve planları gözden geçirilmiş, özel eğitim-kaynaştırma yoluyla eğitim ve müzik, ÖGÖ'ler ve müzik ilişkili eğitim öğretim planlarına ulaşmaya çalışılmıştır. Bu incelemeler sonrasında görüşme formunun ana başlıkları genel müzik eğitimi, şarkı eğitimi ve çalgı eğitimi olarak düzenlenmiştir. Bu başlıklarda araştırma okullarındaki durum gözden geçirilmiş ve “katılıyorum”, “katılmıyorum” olarak iki şıklı ve bazıları da açık uçlu olmak üzere görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu sorular araştırma alanı ile ilgili beş alan uzmanı (müzik ve özel eğitim) akademisyen tarafından incelenmiş ve yapılan gerekli düzeltmeler ile son halini almıştır. Görüşme formunun başında mesleki ve demografik özelliklerin tespiti için çeşitli sorular da mevcuttur. Sevinç'e (2011) göre açık uçlu sorular; bilinmeyenleri ortaya çıkarmaktan yola çıkarak kişilerin görüşlerini ayrıntılı incelemek amacıyla.

Verilerin Analizi

Görüşme formunda “katılıyorum” ve “katılmıyorum” şeklinde yer almış olan soruların yüzdelik dilimlerine bakılmıştır. Müzik öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevapları ise “içerik analizi” yöntemi kapsamında tüme varım tekniği kullanılarak ayrı ayrı çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu aşama öğretmenlerin fikir yazılarını inceleme, genel başlıklar oluşturma, yakın-yoğun görüşleri düzenleme, gruplamalar yoluyla birleştirme, farklı düşünceleri tespit etme ve varsa onların da çokluk-sıklık durumlarına göre bütünleştirilmesini sağlama olarak görülebilir. Katılımcıların sayısı ile ilişkili olarak “katılıyorum” ya da “katılmıyorum” şeklindeki cevaplarından yola çıkarak da çoğunluk, azlık, yarısı, büyük çoğunluk, çok azı gibi tanımlamalar ile o soru ile ilgili genel eğilime ulaşılmaya çalışılmıştır.

Betimsel ve sistematik analizlerde araştırmacı görüşme sonrasında edinilen metinleri sınıflandırır ve yorumlar (Demir, 2011, 301). Araştırmada toplanan veriler araştırma problemine yönelik kuramsal ya da pratik çözüm önerileri geliştirebilmesi yönünde işlenerek çözümlenir, yorumlanıp değerlendirilir (Karasar, 2009). Nitel araştırmalarda soruların cevaplandırılmasında ya da hipotezlerin test edilmesinde istatistiksel yöntemler kullanılmaz. Sayısal değerler değil betimlemeler mevcuttur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Görüşme formundaki mevcut olan ve açık uçlu fikirleri ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulara verilen cevaplar dikkatle incelenmiş, cevaplarla ilgili temalar-motifler belirlenmiş ve belirlendikten genel görüşü ortaya çıkardığı varsayılan özet bulguya ulaşılmış ve ifadelendirilmiştir. Elde edilen bulgular ile şarkı eğitimi ve çalgı eğitimi arasında ilişkiler araştırmanın problemi kapsamında incelenmiş ve betimsel sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgu ve sonuçlar alan uzmanları tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltme-onaylama çalışmalarından sonra bulgular son halini almıştır.

Nitel veri analizinin üç temel aşaması:

- a) Verilerin düzenlenmesi: Konu hakkında kategori ve temaları belirlenmesi için göze çarpan kelimeler, cümleler ve olaylar şablonlarla kodlanır. Bu kodlar verileri düzenlerken kategoriler olarak kullanılır. Elde edilen kodların bir kısmı alt düzey kodlar

olarak ele alınabilir. Veriler kodlanırken birbirleri ile yakın ilişkili olanlar bir araya getirilir.

- b) Verilerin özetlenmesi: Düzenlenen verilerin özetlenmesi gerektiğinden dolayı özetleme aşamasında kategorilerdeki bilgiler incelenir ve bu bilgilerin özünü yansıtan bir ya da iki cümle yazılır.
- c) Veriler kodlanıp özetlendikten sonra kategoriler arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak genellemelere gidilir. Araştırmacı bulguları tümevarım yöntemi ile yorumlar ve sonuçları şekillendirmiş olur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Bulgular ve Yorumlar

Şarkı eğitimine ilişkin bulgular ve yorumlar

Görüşme formundan elde edilen şarkı eğitimi kategorisine ait bulgular aşağıda açıklanmış ve bulgularla ilgili yorumlar yapılmıştır.

Soru 1: “Kaynaştırma öğrencilerim çeşitli nedenlerden dolayı şarkı eğitimi performanslarına yeterli katılımı sağlayamamaktadır” ifadesine katılımcıların hepsi de (% 100) kaynaştırma öğrencilerinin şarkı eğitimi performanslarına yeterli katılımı sağladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların hepsinin bu soruya aynı şekilde cevap vermiş olmaları nedeniyle kaynaştırma öğrencilerinin şarkı söyleme performansı göstermede aktif ve istekli oldukları düşüncesine, şarkı eğitiminin becerilebilme-başarılabilme açısından çalgı eğitimi kategorisine nazaran daha basit ve bu sonuca göre daha çok sevildiği, öğrencilerin bu nedenlerle şarkı söylemeye etkili yönlendikleri/katıldıkları düşüncesine ulaşılabilir.

Soru 2: “Kaynaştırma öğrencilerim şarkı eğitimi alıştırmalarında ve şarkılarda hız ve nüans terimlerini uygulayamamaktadırlar” ifadesine katılımcıların yarısı (%50) kaynaştırma öğrencilerinin şarkı eğitimi alıştırmalarında ve şarkılarda hız ve nüans terimlerini uygulayabildiklerini diğer yarısı da (%50) uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Hız terimleri ve nüanslar müzikal dinamiklerin önemli ve üst seviye de bir uygulama pratiği-sunumu özelliğinde olduğu için katılımcılardaki bu görüş farklılığının öğretmenin öğretme teknikleri, öğrencinin ilgisi ve zihinsel kapasitesi, öğretilecek olan şarkı ve sözleri, öğrencinin okuma yazma kabiliyeti ve hafızası ile doğrudan ilgili ve ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu düşüncelerin bulgunun bu şekilde çıkmasına da yön vermiş olduğu düşünülmektedir.

Soru 3: “Şarkı eğitimi sırasında drama ve oyunlaştırılmış etkinlikler kullandığımda kaynaştırma öğrencilerimin derse olan ilgisi ve şarkı söylemeye katılımları artabiliyor” ifadesine katılımcıların hepsinin (%100) katılıyorum şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak şarkı eğitiminde eğlence, eğlendirici ek uygulamalar ve hareket arttıkça ilginin arttığı, öğrencilerin daha aktif katılımlarda olabilecekleri öğretim teknikleri kullanılma durumlarında derse ilginin belirgin biçimde arttığı düşünülebilir. Drama, masal, hikâye canlandırmaları, basit ritim çalgıları kullanımı, şarkı sözleri aracılığıyla okuma-yazma pratikleri sayesinde şarkı eğitiminin ve etkinliklerinin cazip ve çekici duruma gelmekte olduğu söylenebilir. Çakır Doğan (2011)’e göre ÖGÖ’ler için müzik dersinde ritim, ses çalışmaları, şarkı söyleme, dans ve oyunlar, müzikli öykü ve drama uygulamaları yapılabilecek başlıca uygulamalardır. Sadece ders içinde uygulanmaması gereken bu etkinlikler ders dışı etkinliklerde de kullanılmalı ve bu etkinliklerin uygulaması oyunlaştırma yoluyla yapılmalıdır (8-9).

Soru 4: “Kaynaştırma öğrencilerim şarkıların sözlerini yeteri kadar ezberleyebiliyorlar” ifadesine katılımcıların çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilerinin şarkıların sözlerini yeteri kadar ezberleyebildiklerini belirttikleri görülmüştür (% 70 katılıyorum % 30 katılmıyorum). Katılımcı öğretmenlerin şarkı sözlerini ezberletme konusunda çok fazla tekrarla bu sorunu çözülebildikleri fikrine ulaşılabilir. Kaynaştırma öğrencilerinden yüzde yüz başarı beklentisinde olunamayacağı fikri ile ilişkili olarak ve katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun görüşü ile bağlantılı olarak, kaynaştırma öğrencilerinin eğitim ortamında ellerinden geldikçe aktif katılımda bulunmaları için uğraşmaları müzik öğretmenlerinin özverili çalışmalar yaptığı fikrini ortaya çıkarabilmektedir.

Soru 5: “Kaynaştırma öğrencilerim sınıfta bireysel olarak şarkıları seslendirebiliyorlar” ifadesine katılımcıların büyük çoğunluğu kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bireysel olarak

şarkıları seslendirebildiklerini belirtmişlerdir (% 80 katılıyorum % 20 katılmıyorum). Bu bulguya göre kaynaştırma öğrencilerinin çekinerek de olsa bireysel olarak şarkı söyleyebildikleri, söylenecek şarkıyı iyi öğrenmiş olabilmelerinin de etkisi düşünülerek tam olmasa da yeteri kadar performans gerçekleştirebildikleri fikrine ulaşılabilir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin bireysel şarkı söyleme performanslarına kendi istekleri ile katıldıkları genel görüşüyle de ilişkili olarak öğrencilerin bireysel performanslardan kaçınmadıkları, müzik derslerinde kendilerini müzik sınıfı sosyal ortamlarında sunmaktan çekinmedikleri söylenebilir.

Soru 6: “Kaynaştırma öğrencilerimin şarkı performanslarının çalgı performanslarına göre daha iyi durumda olduğunu düşünüyorum” ifadesine katılımcıların neredeyse tümü katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir (% 90 katılıyorum % 10 katılmıyorum). Katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin çalgıya ve eğitimine olumsuz önyargı içinde olabilecekleri ve kaynaştırma öğrencileri için çalgı performansının/eğitimlerinin daha karışık fiziksel-zihinsel birliktelik gücü ve çalışma/pratiği gerekliliğinden dolayı bu düşüncede oldukları düşünülebilir. Katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin çalgı eğitimine nazaran şarkı eğitimlerinde daha başarılı performanslar göstermesi tabi ki bu öğrencilerin zor olandan kaçtıklarını ortaya çıkarmaz. Fakat hassas özelliklerinden dolayı kaynaştırma öğrencilerinin çalgı eğitimindeki fiziksel, zihinsel ve duygusal bağın yeterince kurulamaması normal bir durum olarak karşılanabilir.

Soru 7: “Kaynaştırma öğrencilerim şarkıların sözlerini sınıfla birlikte takip edebiliyorlar” ifadesine katılımcıların büyük çoğunluğunun katılıyorum şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir (% 80 katılıyorum % 20 katılmıyorum). Kaynaştırma öğrencilerinin şarkı sözlerini sınıftaki arkadaşları söylerken onlardan geri kalmadan, arkadaşlarıyla birlikte takip edebilmelerinin okuma ve yazma kabiliyetleri ile doğrudan ilişkili olduğunu akla getirebilir. Bu bakımdan bu bulgu katılımcı öğretmenlerin eğitim verdikleri kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma konusunda problemleri olmadığı ve ayrıca şarkı sözlerinin çalıştırılmasında sıkıntı yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Soru 8: “Genel başarılarının düşük olmasından dolayı sınıfta ortaklaşa söylenecek olan şarkıların seçiminde kaynaştırma öğrencilerimin durumlarını dikkate alamıyorum” ifadesine katılımcıların neredeyse hepsinin katılıyorum şeklinde cevap verdikleri belirlenmiştir (% 90 katılıyorum, % 10 katılmıyorum). Kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren arkadaşları ile aynı ortamlarda eğitim almaları gerektiği bilinciyle müzik öğretmenlerinin de doğal olarak sınıflarında sayıları genelde bir ya da iki tane olabilen kaynaştırma öğrencilerini dikkate alamamış olabilecekleri düşünülmektedir. Bir müzik dersi saati içinde kaynaştırma öğrencisi olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin özelliklerine göre iki farklı şarkı öğretimi yapılmasının zaman ve teknik açıdan çok zor olmasından dolayı müzik öğretmenlerinin çoğunlukta olan ve normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik şarkı seçimi yapmalarının öğretmenlerin zorunlu kaldıkları bir durum olduğu düşünülebilir.

Soru 9: “Kaynaştırma öğrencilerim güncel ve popüler şarkılara daha fazla ilgili göstermekte ve başarılı olabilmektedirler” ifadesine katılımcıların büyük çoğunluğu katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir (% 80 katılıyorum, % 20 katılmıyorum). Popüler kültür ürünü olan şarkıların kolay sözleri ve basit akılda kalıcı ezgilerinin kaynaştırma öğrencilerinin şarkı eğitimine katılımlarını kolaylaştırmada olumlu etkisi olabildiği düşünülmektedir.

Soru 10: “Kaynaştırma öğrencilerimin az bir bölümü: 0, yarısı: 2, çoğunluğu: 8 şarkı eğitimlerinde yeteri kadar başarılıdır” boşluk doldurma şeklinde sorulmuş olan katılımcıların büyük çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilerinin şarkı eğitimlerinde yeteri kadar başarılı olduklarına inandıkları tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından şarkı eğitiminde kaynaştırma öğrencilerinin başarılı görülmesinde müzik öğretmenlerinin uyguladıkları çeşitli uygulamaların, ilgilerini yüksek tutma girişimlerinin ve onları derse eğlenceli etkinliklerle kanallandırmalarının faydası ve olumlu etkisinin olabildiği düşünülmektedir.

Soru 11: “Şarkı öğretimi için kaynaştırma öğrencilerinize programda yer alan müzik dersinden başka özel bir çalışma zamanı uygulayıp uygulayamama durumunuz hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin analizler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Şarkı Öğretimi İçin Kaynaştırma Öğrencilerine Programda Yer Alan Müzik Dersinden Başka Özel Bir Çalışma Zamanı Uygulayıp Uygulayamama Durumu

Tema	Kod	Katılımcılar
Programlar	Bep' te yer almışsa,	B, M
Zaman	Dersi olmadığı boş saatlerde,	Ç, Ö, A
Gereklilik	Yeterli oranda başarılılar	G
Kurs ve Okul Dışı Çalışmalar	Okulda açılan kurslarda	S, M
Dış Etkenler	Taşınmalı okul	Ç, F

Soruya ilişkin verilmiş cevaplarda az sayıda katılımcıların öğrencinin BEP’in de yer verilmesi durumunda ek çalışma zamanı uyguladıkları ve bundan başka okul dışında mevcut olan kurslarda çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir. Buna neden olarak katılımcıların büyük çoğunluğu mesai saatleri içerisinde öğrenciler için ek bir çalışma zamanının ayrılmasının mümkün olmadığını, bazı katılımcıların okullarında taşınmalı eğitim yapıldığını ve bunun programlama sıkıntısı yarattığını ve bazıları da okuldaki ders programlarının ek çalışma zamanlarına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Böylelikle katılımcı öğretmenlerin ellerinde olmayan sebeplerle ek çalışma sürelerini yeterince uygulayamadıkları anlaşılabilmektedir. Bu durum hem kaynaştırma öğrencileri için ve hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için geçerli bir olumsuzluk olarak kabul edilebilir.

Soru 12: “Kaynaştırma öğrencilerinizi de düşünerek sınıfta ortaklaşa seslendirilecek olan şarkıların seçiminde şarkı sözlerinin anlatmak istediği genel anlama ilişkin dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir?” sorusuna ilişkin analizler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Kaynaştırma Öğrencilerinin De Düşünülerek Sınıfta Ortaklaşa Seslendirilecek Olan Şarkıların Seçiminde Şarkı Sözlerinin Anlatmak İsteddiği Genel Anlama İlişkin Dikkat Edilen Noktalar

Tema	Kod	Katılımcılar
Anlam incelemesi ve takibi	Öğrencilere anlam sorma	S
	Belirli gün ve haftalara uygunluk	Ç
	Özel gereksinimini hatırlatmayan konuda olan	G
	Net anlatımı olan ve dolaylı anlatımı olmayan	F
	Özel eğitim sınıfında somut anlamlı kelimeler	Ö
Bireysel Farklılık	Sınıf seviyesi	B, M, İ
	Kişisel farklılıklarla ilişki	A
Söyleniş	Çok hızlı olmamalı	M
Müfredat-Program-Kitap	Milli Eğitim Kitaplarına bağlılık	B, M

Soruya yapılmış olan yorumlar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf seviyesine uygun olan, müfredatla ilişkili olan, varsa kaynaştırma öğrencilerinin engel durumunu onlara hatırlatmayan, mevsimler, belirli gün ve haftalar, temizlik vb gibi herkese hitap edebilecek konusu olan, Orff yöntemi ile ilişkilendirilmeye açık olan, çok hızlı veya çok yavaş olmayan, sözcükleri açısından dolaylı anlatımı olmayan ve anlaşılır fikirli olan şarkıların seçimine dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin gerekli olan etkenleri dikkate alarak şarkı seçimlerini yaptıkları görülebilmektedir. Fakat araştırmanın diğer sorusu olan öğretmenlerin şarkı seçiminde kaynaştırma öğrencilerini dikkate alamamaları durumu ile çelişen bu sorunun

yorumlarının şekillenmesinde müzik öğretmenlerinin sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğunlukta olmasından etkilenerek şarkı seçimlerini yaptıkları fikrinin oluşmuş olabileceği, aynı zamanda kaynaştırma öğrencilerinin şarkı eğitiminde hassas olabilecekleri özelliklerini de bilmelerine rağmen bu özellikleri uygulayamadıkları fikrinde oldukları düşünülmektedir.

Soru 13. “Seçeceğiniz şarkıların kelime yapısı/özelliklerine ilişkin dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir?” sorusuna ilişkin analizler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.

Seçilecek Şarkıların Kelime Yapısı/Özelliklerine İlişkin Dikkat Edilen Noktalar

Tema	Kod	Katılımcılar
Seviye	Öğrencinin anlama yaşı	S
	Sınıf seviyesine uygunluk	S
Ses-hareket ve Bölünmeler	Çeşitli hareketlerle ilişkilendirilebilen	Ç
	Tekrarlı ardıl söylenmeye uygunluk	Ç
Anlam	Mesajının olması	S
	Eğitici-öğretici olması	S
	Güncel yaşamı belirten	A
	Somut nitelikli	Ö
Telaffuz ve Lisan	Hızlı söylenişi olmayan	M
	Türkçe olması	M
	Kolay söylenebilen	Ö

Katılımcılar tarafından soruya yapılan yorumlar incelendiğinde seviyeye uygunluk, eğitici bir mesaj içermesi, eğitici olması, akılda kalıcılığı kolaylaştıran tekrarlı kolay kelime veya hecelerinin olması, güncel yaşamı hatırlatan özelliklerde olması, somut olması, kolay telaffuzlu olması, yabancı kökenli kelimelerin olmaması, söylenme durumu hızlı olmayan yapıda olması gibi noktalara dikkat edildiği anlaşılmıştır. Katılımcı öğretmenler tarafından bu kadar fazla sayıda etkene dikkat edilerek şarkı seçiminin yapılması öğretmenlerin normal gelişim gösteren ve göstermeyen öğrenciler arasındaki farkı bildikleri ve dikkat ettikleri fikrini ortaya çıkarabilmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin müzik derslerinde öğretilecek şarkıların seçiminde şarkı sözlerinin yalın, anlaşılır ve kültürel değerlerimize uygun, eğitici nitelikte olmasına ve şarkıların öğrencilerin müziksel farkındalık düzeyleri ve ses sınırlarına uygun olmasına dikkat edilmelidir (Çakır Doğan, 2011).

Soru 14. “Kaynaştırma öğrencilerinize şarkı eğitimi verirken varsa sizin özel olarak geliştirdiğiniz bir yöntem, teknik veya uygulama hakkında görüşleriniz?” sorusuna ilişkin analizler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Kaynaştırma Öğrencilerine Şarkı Eğitimi Verirken Varsa Özel Olarak Geliştirdikleri Bir Yöntem, Teknik veya Uygulamalar

Tema	Kod	Katılımcılar
Öğretim yöntemi	Kulaktan öğretim yöntemi	B,S
Vokal	Vokal olarak söyleyip tekrar ettirme	B,M
Çalgı kullanımı	Çalgı ile çalma	S
	Çalgı ile çalma ve vokal tekrar ettirme	S

	Çalgı ile eşliğinde söyletme	S
Şarkı	Bölgümlere ayırarak çalışma	Ö,M
Kaynaştırma Öğrencisi ve Çevre	Bireysel öğrenme farklılıklarına dikkat ederek	M
	Rehber öğrenci-Arkadaş eşliğinde öğrenme	İ

Katılımcılar tarafından soruya yapılmış olan yorumlar incelendiğinde klasik öğretim yöntem ve tekniklerinden farklı bir uygulama yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu durum katılımcıların büyük çoğunluğunun özel eğitim alanında herhangi bir kurs-seminer-eğitici faaliyete katılmamış olması ile ilişkilendirilebilir. Özel eğitim alanında uygulanmakta olan farklı öğretim yöntem ve yaklaşımları hakkında bilgilerinin yetersizliğinden dolayı bu bilgileri şarkı öğretimine aktaramamış ve yeni uygulamalara erişememiş olma ihtimallerini akla getirebilmektedir.

Soru 15. “Şarkı eğitiminin ve şarkı söylemenin kaynaştırma öğrencilerine olan faydaları sizce neler olabilir?” sorusuna ilişkin analizler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Şarkı Eğitiminin ve Şarkı Söylemenin Kaynaştırma Öğrencilerine Olan Faydaları

Tema	Kod	Katılımcılar
Bilişsel Gelişim	Ezber yeteneklerini geliştiriyor	B
Duygusal Gelişim	Utanma duygusu azalıyor	B
	Kendine güven duygusu artıyor	B,A,M,M2,F,İ
	Bir işi başarabilme duygusunu ediniyorlar	S,A,İ
	Psikolojik olarak rahatlığa erişiyorlar	Ç
	Mutlu oluyorlar	Ç.Ö
	Toplumda eşitlik duygusunu kazanır	M2
Akademik Gelişim	Telaffuz gelişimi sağlıyor	B
	Kavram öğretimi yapılmış oluyor	Ö
Sosyal Gelişim	Birlikte iş yapma yeteneği gelişiyor	B,Ö.M2,F,İ
	Kendisini fark etme	A
Disiplinlerarası Gelişim	Diğer derslere göre daha eğlenceli faaliyet olarak görüyorlar	S
	Diğer derslere de katkısı oluyor	S
	Sınıfta bir birey olarak aidiyet duygusu kazanıyorlar	M

Katılımcılar tarafından yapılmış yorumlar incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerinin ezber güçlerinin arttığı, telaffuzlarının geliştiği, utanma-çekinme gibi duyguların azaldığı, güven duygularının arttığı, daha çok eğlendikleri, bir iş becerdiklerinin farkına varmalarının ve başarı duygusunun oluştuğu, diğer derslerdeki başarılarına da faydası olduğu, rahatladıkları, mutlu oldukları, grupla çalışma becerilerinin geliştiği ve sosyalleştikleri yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin bu derece güçlü izlenimleri olması kaynaştırma öğrencilerine verdikleri şarkı eğitimlerindeki ciddiye seviyesinin olumlu anlamda yüksek olduğunu gösterebilmektedir.

Soru 16.”Konuşma engeli olan veya konuşmada zorlanan kaynaştırma öğrencilerinin için özel bir uygulama yapıyor musunuz?” sorusuna katılımcıların sadece yarısı kısa cevaplar vermişlerdir. Bu kısa cevaplar içerik analizi boyutuna alınması için yeterli olmadıklarından cevap veren öğretmenlerin görüşleri genel olarak özetlenmiştir. Yapılan yorumlar incelendiğinde bazı öğretmenler konuşma engeli olan veya konuşmada zorlanan kaynaştırma öğrencileri olmadığını, olanlar ise ders içinde bu öğrencinin psikolojik olarak rahat konumda olmaları için özen gösterdiklerini, rahat davranışlara ulaşırlarsa konuşmalarının daha anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu soruyla ilişkili olarak özel eğitim konusunda yeterli bilgi ve

deneyime sahip olmadıklarını belirtmiş olan bir grup katılımcı öğretmenin konuşma yetersizliği gibi ek yetersizlikleri olan öğrencilerinin olması durumlarında nasıl uygulamalar yapabilecekleri hususunda eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Çalgı eğitimine ilişkin bulgu ve yorumlar

Görüşme formundan elde edilen çalgı eğitimi kategorisine ait bulgular aşağıda açıklanmış ve bulgularla ilgili yorumlar sunulmuştur.

Soru 1: “Kaynaştırma öğrencilerim çeşitli nedenler yüzünden çalgı eğitimi performanslarına yeterli katılımı sağlayamamaktadır” ifadesine katılımcıların büyük çoğunluğu (%80 katılıyorum ve %20 katılmıyorum) yönünde cevap vermişlerdir. Çalgı eğitiminin şarkı eğitimine göre daha zor ve karışık becerileri içermesi, normal gelişim gösteren öğrencilerle bile sık tekrarlar yapılmasının gerekliliği ve bu sayının kaynaştırma öğrencileri için daha da artabilmesi gibi nedenlerle kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun çalgı eğitimi ve performanslarına katılmak istemeyebilecekleri akla gelen ilk nedenler olabilir.

Soru 2: “Kaynaştırma öğrencilerim çalgı eğitimi alıştırmalarında ve çalgı eserlerinde hız ve nüans terimlerini uygulayamamaktadırlar” ifadesine katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 80 katılıyorum % 20 katılmıyorum) katıldığı tespit edilmiştir. Bir eserin teknik olarak ele alınarak bütünü ile çalışıldıktan sonra ezber aşamasından bir önceki aşama hız ve nüans bakımından ele alınarak çalışılması sürecidir. Kaynaştırma öğrencilerinin bir eseri doğru veya yeterli hızda çalabilmesi için yeterli teknik ve teorik kazanımı elde etmiş olmaları gerekmektedir. Bu aşamayı tamamlama açısından belirli yeterliğe sahip olamamaları öğrencileri bu yeterlikten uzaklaştırarak bu bulgunun çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca bir eserde doğru ve yeterli hıza ulaşabilmek için sayıca fazla defa tekrar edilmesi bir gereklilik olabilir. Bu gerekliliğin de çalgı çalma süreçlerinde olumsuz tutumlar yarattığı söylenebilir. Nüanslı performans süreci ise tüm bu yetkinlikler bittikten sonraki yorumlama durumlarının başlangıç aşaması sayılabilir. Basit de olsa eserlerin çoğunluğunda nüans terimleri belirtilmiştir ve uygulanması gereklidir. Eserler nüanslı bölümlerine uygun olarak kısım kısım çalışılmalıdır. Bu süreçte kaynaştırma öğrencileri ile sık ve sayıca çok eser tekrarı yapılmalıdır ve uzun çalışma ve pratik süreçleri gerektirmektedir. Bu durumlar öğrencilerin eserlerdeki hız ve nüanslı çalışmalarda kendilerini eserden çekerek başarıyı yakalayabilme konusunda yetersizlikler yaratabilir.

Soru 3: “Çalgı eğitimi sırasında drama ve oyunlaştırılmış etkinlikler kullandığımda kaynaştırma öğrencilerimin derse olan ilgisi ve çalgı çalma etkinliklerine katılımları artabiliyor” ifadesine katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 80 katılıyorum % 20 katılmıyorum) katılıyorum şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu sonuçla birlikte katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilerinin çalgı eğitimine etkin katılımları için çeşitli çözümleri fark edebilmiş ve şarkı eğitimine oranla daha az da olsa çalgı eğitimine öğrencilerini adapte edebilmekte oldukları düşünülmektedir.

Soru 4: “Kaynaştırma öğrencilerim müzik eserlerinin notalarını veya konuya ilişkin çalışma sayfalarını diğer arkadaşlarıyla birlikte takip edebiliyorlar” ifadesine katılımcıların yarısından fazlasının (% 60 katılıyorum % 40 katılmıyorum) şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulguya göre kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşları ile birlikte nota ve çalışma sayfalarını takip etmede zorlandıkları anlaşılabilmektedir. Çalgı müziği eser ve çalışmalarında birlikteliğin sağlanabilmesi için öğrenilme zorunluluğu olan notalar ve bunların takipleri kaynaştırma öğrencileri için hatta normal gelişim gösteren öğrenciler için bile güç bir beceri olduğu göz ardı edilemeyecek bir durum olarak düşünülebilir. Yeterli öğrenebilmek için ek çalışma saatleri, bireysel destek gibi özel çalışmalar gerekmektedir. Fakat katılımcı öğretmenlerin ek çalışma zamanı ayıramadıkları diğer sorularda verdikleri cevaplardan anlaşılabilmektedir. Bu durumun kaynaştırma öğrencilerinin müzik ve çalgı eğitimlerine kazanımlar sunma açısından önemli bir olumsuzluk olduğu düşünülmektedir.

Soru 5: “Kaynaştırma öğrencilerim çalgı eserlerin notalarını yeteri kadar ezberleyebiliyorlar” ifadesine katılımcı öğretmenlerin yarısının (%50) katıldığı, yarısının da katılmadığı (% 50) tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencileri öğrenme ve akılda tutma, hafızaya

kayıt etme veya hatırlama konularında yetersizlikleri olabilen öğrencilerdir. Bu bakımdan kaynaştırma öğrencilerinin çalgı eserlerinin notalarını ezberleyememeleri aslında normal bir durum sayılabilir.

Soru 6: “Kaynaştırma öğrencilerim sınıfta bireysel olarak çalgı çalabilmektedirler” ifadesine katılımcıların yarısından fazlası (% 60 katılıyorum % 40 katılmıyorum) kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bireysel olarak çalgı çalabilme durumları hakkında başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Fakat katılımcıların yarısına yakını ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Çekingenlik, yapamama-becerememe, küçük düşme korkusu kaynaştırma öğrencilerinin çalgı çalma performanslarını yeterince bireysel olarak yerine getirememelerinin sebebi olabileceği düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerde dahi görülebilecek bir durum olan çekingenlik ve grup içinde aktivitelere katılımı kaynaştırma öğrencileri açısından düşünüldüğünde daha da alt-yetersiz başarı performansları oluşturabilmesinin normal karşılanabilecek bir durum olabileceği düşünülmektedir.

Soru 7: “Kaynaştırma öğrencilerimin az bir bölümü:3 yarısı:5, çoğunluğu: 2 çalgı eğitimlerinde yeteri kadar başarılıdır” boşluk doldurmalı ifadede katılımcı öğretmenlerin cevabının ağırlıklı olarak kaynaştırma öğrencilerinin yarısının başarılı olduğu noktasında toplandığı görülebilmektedir. Şarkı eğitimindeki değerlendirme ile ve çalgı eğitimi bölümünün diğer bulguları ile kıyaslandığında çalgı eğitiminin kaynaştırma öğrencileri için daha karmaşık bir eğitim süreci olduğu düşünülebilir bir durum olmaktadır. Bu duruma sebep olarak çalgı eğitiminin şarkı eğitimine göre daha farklı ve karışık zihinsel, motor, görsel ve fiziksel süreçlerle ilişkili olması gösterilebilir.

Soru 8: “Sınıfta verdiğiniz müzik eğitiminden önce her hangi bir çalgı eğitimi almış olan veya çalmakta olan kaynaştırma öğrenciniz var mı?” sorusuna katılımcıların hepsi (% 100) kendi verdikleri çalgı eğitimlerinden önce çalgı eğitimi almış olan ve çalgı çalan öğrenci olmadığını belirtmişlerdir. Ailenin sosyal-kültürel-sanatsal faaliyetlere bakış yaklaşımı, yaşadıkları çevre imkanları, öğrencinin çalgı eğitimi almasını engelleyebilecek yetersizlik-gereksinim durumu, öğrencinin yeterli motive edilemeyişi-isteksizliği, deneyimli-istekli öğreticinin bulunamaması gibi çeşitli ve daha da artırılacak nedenlerin bulunun bu şekilde çıkmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Soru 9: “Çalgı eğitimi için kaynaştırma öğrencilerinize programda yer alan müzik dersinden başka özel bir çalışma zamanı uygulayıp uygulayamama durumunuz hakkında görüşleriniz” sorusuna ilişkin analizler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Çalgı Eğitimi İçin Kaynaştırma Öğrencilerinize Programda Yer Alan Müzik Dersinden Başka Özel Bir Çalışma Zamanı Uygulayıp Uygulayamama Durumu

Tema	Kod	Katılımcılar
Okul Program ve çalışma saatleri	Taşınmalı okul olduğu için okul saatleri dışında şansım yok	Ç,F
	Haftalık ders programımda boş saat yok	B, S, Ö,M2
	Mesai saatleri içinde boş vakit bulunca ilgilenebilirim	Ç
	Nöbet günlerimde uygulayabilirim	A
	Öğrencilerin ve benim programımda boş saatler uymayabiliyor	Ç
	Ders dışı etkinlik çalışma saatlerimde ilgilenebiliyorum	M
	Öğrencilerin de programı yoğun olduğu için yapamıyoruz	S, M2
Öğrenci	Yoğun çalışmalar öğrencileri sıkabiliyor	S

Soruya yapılan yorumlar incelendiğinde özel zaman ayıramayan katılımcı müzik öğretmenlerinin ders saati yoğunluklarını ve taşınabilir eğitimin okul dışı zamanlarda çalışmayı engellemesini sebep olarak belirttiklerine ulaşılmıştır. Okullarda yoğun ders programları ile çalışan katılımcı müzik öğretmenlerinin ek çalışma saatleri uygulayabilmesi için gerekli müziksel donanım, kendilerine ait müzik dersliği vb. eksikliklerle birlikte kaynaştırma öğrencilerine nasıl eğitim yapabilecekleri konusundaki eksiklikleri de ek çalışma zamanlarının oluşturulmasına engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Katılımcılardan özel çalışma saati uygulayan öğretmenlerin ise kaynaştırma öğrencilerini kısmi olarak okuldaki nöbet görevinin olduğu günlerde uygun boşluklarda çalıştırması, katılımcı öğretmenin özel ilgisi ile ders dışı etkinliklere alınması ve seçmeli dersi müzik olarak seçmesine rehberlik etmesi sayesinde gerçekleşmekte olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Soru 10: “Kaynaştırma öğrencilerinize çalgı eğitimi verirken varsa sizin özel olarak geliştirdiğiniz bir yöntem, teknik veya uygulama hakkında görüşleriniz nelerdir” sorusuna katılımcıların sadece yarısı kısa cevaplar vermişlerdir. Bu kısa cevaplar içerik analizi boyutuna alınması için yeterli olmadıklarından cevap veren öğretmenlerin görüşleri genel olarak özetlenmiştir. Soruya yapılmış yorumlar incelendiğinde katılımcılar tarafından özel geliştirilmiş bir tekniğin olmadığı fakat kaynaştırma öğrencilerinin daha kolay başarması, uygulayabilmesi ve takip edilebilmesi için sınıftan yardımcı-rehber arkadaş görevlendirmeleri yaptıkları, çalgı müziği eserlerini öğretirken parçadan bütüne doğru öğretim yaptıkları ve tekrarlı nota okumaları ile çalışmalarını sürdürdüklerini belirtmiş oldukları tespit edilmiştir. Katılımcı müzik öğretmenlerinin özel eğitimde bir alan olan kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları nedeniyle müzik öğretimini özel eğitim bilgileri ile birleştirip yeni yöntem-teknik veya uygulamalar geliştirememelerinin beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir. Fakat öğretmenlik eldeki şartları en iyi şekilde kullanıp en üst seviyede başarıyı yakalamayı amaç edinerek etkinliğini sürdürmeye çalışan bir meslek alanıdır. Bu açıdan öğretmenlerin her tip öğrenci eğitimiyle ilgili kendi gelişimlerinde az da olsa bireysel girişim, gelişim ve araştırmanın da önemi göz ardı edilemez. Girgin ve Baysal (2005)’e göre gelecekte önemli yerlerde olabilecek öğrencilerin yetiştirilmesi, gelişimleri, eğitimleri açısından öğretmenlik diğer mesleklerle karşılaştırıldığında stratejik açıdan önemlidir. Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir.

Soru 11: “Kaynaştırma öğrencilerimin kolaylıkla kullanabildiği çalgılar şunlardır” ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde katılımcılar en çok kullanılan ve az kullanılan doğru çalgıların: Orff çalgıları, vürmelikli çalgılar, ritim çalgıları, melodika, blok flüt olduğunu belirtmişlerdir. Kaynaştırma öğrencileri tarafından ritim çalgılarının ve vürmelikli çalgıların ezgisel ses çıkaran çalgılara nazaran daha çok tercih edilmesinin nedeninin daha az teorik bilgi kullanma-simgesembole-inceleme-çözümleme-karşılaştırma gibi süreçlerle ilişkili olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir.

Soru 12: “Kaynaştırma öğrencilerinizi de göz önüne alarak bütün sınıf için çaldırmayı düşündüğünüz çalgı eserini seçerken nelere dikkat etmektesiniz” sorusuna ilişkin analizler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Kaynaştırma Öğrencileri de Göz Önüne Alarak Bütün Sınıf İçin Çalışılması Düşünülen Çalgı Eserini Seçerken Dikkat Edilenler

Tema	Kod	Katılımcılar
Seviye	Sınıf seviyesine uygun seçiyorum	B,G,Ö,F
	Öğrencinin yapabileceği seviyede eser veriyorum	B,G
	Sınıfın genel durumuna göre seçim yapıyorum	Ö
	Kaynaştırma öğrencisine eserin tümünü değil bir kısmını çaldırıyorum	Ö
Konu	Anlatacağım konu ile uyumlu olmasına dikkat ediyorum	S

Eser		
öğeleri	Yumuşak tınlı eserler veriyorum	A
	Onaltılık notalı olmamasına dikkat ediyorum	M
	Ses değiştirici işaretler olmamasına dikkat ediyorum	M2
	Ritmik yapısının basit olmasına dikkat ediyorum	M2
	Eğlenceli şarkılar seçiyorum	İ

Katılımcılar tarafından verilen cevaplar incelendiğinde sınıf seviyesi, öğrencinin seviyesi, o ders içinde öğretilmesi düşünülen-planlanan müzik teorik-yazınsal bilgilerle ilişkili olması, yumuşak tınlı ahenge sahip olması, onaltılık nota gibi çalım ve uygulaması güç olan nota şekillerini barındırmaması, ses değiştirici işaretlerin olmaması, ritmik yapısının sade olması ve eğlendirici olmasına dikkat ettikleri saptanmıştır. Yukarıda sayılan dikkat ettikleri noktalar katılımcı müzik öğretmenlerinin normal gelişim gösteren öğrenciler içinde uyguladıkları noktalar olarak kabul edilebilir. Fakat bu önemli noktaları bilmelerine rağmen diğer sorulardan ulaşılan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve deneyimlere sahip olmamalarını belirtmeleri çelişkili bir durum sayılabilir. Bunun nedeni olarak da katılımcı müzik öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi gibi önemli bir alanda temel bilgilerinin-deneyimlerinin-uygulamalarının eksikliğinden doğabildiği düşünülen kaynaştırma öğrencileri ile eğitim yapabilme güvensizliği-kuşkusu olabileceği düşünülmektedir.

Soru 13: “Kaynaştırma öğrencileri çalgı eğitiminde başarılı olamıyorlarsa sizce buna neden olan etmenler nelerdir?” sorusuna ilişkin analizler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Kaynaştırma Öğrencilerinin Çalgı Eğitiminde Başarılı Olamıyorlarsa Buna Neden Olan Etmenler

Tema	Kod	Katılımcılar
Öğrenci	Dikkat eksikliği	B
	Bedenlerini tam kullanamamaları, kas gelişimi	S,Ç
	Sınıf ortamında yetersiz hissetmeleri	Ç
	Özel yetersizlik durumu	Ö
	Başarısızlık kaygısı taşımaları	Ö,M2
	Öğrencinin müzik dersine ilgisinin çekilememesi ve öğrencinin ilgisizliği	M, M2,F
Ders ve program	Sadece ders süresi sınırlılığında ilgilenmek zorunda olma	Ç
	Bireysel çalışma gerekliliği ve öğretmenin zaman ayıramaması	Ç,G,M
	Ayrı bir program ile çalışma gerekliliği	G
	Mevcut eğitim sistemi	İ
Aile ve çevre	Aile ve çevre ilgisizliği	A,Ö,İ

Soruya verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların; dikkat eksikliği, fiziksel yetersizlik, sınıfta kendine güven sorunu, öğrencilere özel zaman ayıramama, bireysel ilgilenememe, eğitimin ayrı uygulanmasına ihtiyaç duyma, program, aile, çevre, engel durumları, kaygı, eğitim sistemi, derse az ilgi gibi etmenleri tespit ettikleri görülmüştür. Verilen cevaplardan da anlaşılabilecek üzere kaynaştırma öğrencilerinin ve eğitimcilerinin kaynaştırma eğitiminde sıklıkla görülebilecek olan genel yetersizlikleri tespit ettikleri anlaşılabilmektedir. Teknik destek ve bilgi donanımının eğitim personeline sağlanmamasının bulgunun bu şekilde oluşmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

Katılımcı müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin şarkı eğitimi ve çalgı eğitimlerine ilişkin kendi eklemek istedikleri durumlar, sorunlar ve düşünceleri de sorulmuş ve aşağıdaki cevaplar alınmıştır. Her iki eğitim alanında da bazı öğretmenler düşüncelerini belirtmişlerdir.

“Bu sorulardan başka kaynaştırma öğrencilerinin şarkı eğitimi ile ilgili görüşleriniz, varsa belirlediğiniz problemler ve önerileriniz nedir?” sorusuna katılımcılar tarafından yapılan yorumlar incelendiğinde öğretmenlerin; kaynaştırma öğrencilerinin: sınıflardaki eğitim alma durumlarının hem karma hem de özel sınıflarda olacak şekilde değiştirilmesi gerektiği, şarkı eğitiminde daha çok güncel-popüler tarzda eserlere ağırlık verilmesi gerektiği, farklı kültür ve müzikleri tanımaları gerektiği, canlı müzik ortamlarında bulunarak müziksel deneyimlerinin artırılması gerektiği, karma sınıfta uygulanan planla değil bireysel ve ayrı ayrı planlarla eğitilmeleri gerektiği, karma sınıfların mevcutlarının düzenlenmesi gerektiği ve bol tekrarlar başarı durumlarının artırılabilceği gibi düşünceler sunmuş oldukları saptanmıştır. Bu önerilerden katılımcı müzik öğretmenlerinin sınıflarındaki farklı özelliklerde olan kaynaştırma öğrencileri sayesinde birbirlerinden farklı düşünce ve öneriler sunmuş oldukları ve bu durumun her öğretmenin edindiği deneyim ve bilginin normal karşılanabilecek yapıda farklı olabileceği anlaşılabilmektedir.

“Bu sorulardan başka kaynaştırma öğrencilerinin sizce çalgı eğitimi ile ilgili görüşleriniz, varsa belirlediğiniz problemler ve önerileriniz nedir?” sorusuna yapılmış olan yorumlar incelendiğinde katılımcıların çalgı eğitimiyle ilgili olarak; ailelerin çalgılara yetersiz ilgilerinden dolayı çocukların da ilgilerinin yetersiz kaldığını ve bu olumsuz etki yıkılırsa çocukların daha başarılı olabileceğini, motivasyon eksikliğini, müzik ders sayılarının azlığını ve ders süresinin kısalığını önemle belirttikleri görülmüştür. Katılımcı müzik öğretmenlerinin belirttiği cevaplar incelendiğinde kendilerinin dışında oluşan aile ve teknik yetersizlikler konularında sıkıntı yaşanması durumlarının üzerinde durdukları önemli bir problem olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuçlar ışığında ilişkili olarak Dilsiz (2017) tarafından görme engelli ilköğretim okullarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin görme engelli öğrencileri ile yaptıkları müzik derslerine ilişkin görüş belirleme çalışması incelenebilir. Öğretmenler öğrencilerine verdikleri müzik eğitimi süresinin kısıtlı ve yetersiz olduğunu, bu nedenle etkinlikler yapabilmek için fırsatlarının olmadığını belirtmişlerdir. Çalgı eğitimi konusunda ise Braille alfabesi ile yazılmış kaynaklarının olmadığını, bu imkânsızlık nedeniyle öğrencilerin çalgı eğitimlerini kendi yöntem ve teknikleri yardımıyla vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Kaynaştırma öğrencilerinin şarkı eğitimi ve çalgı eğitimleri üzerine alanda çalışmakta olan müzik öğretmeni katılımcıların durumunu tespit etmeye çalışan bu çalışmada katılımcıların hepsi kaynaştırma öğrencilerinin şarkı eğitimi performanslarına yeterli katılımı sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. Fakat çalgı eğitiminde katılımcıların büyük çoğunluğu şarkı eğitiminin aksi yönünde kaynaştırma öğrencilerinin çalgı eğitimi performanslarına yeteri kadar katılımı sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu farklılığın şarkı ve çalgı performanslarının öğrenme, öğretme, çalışma, anlayıp pratiğe dökme, ezberleme, durumlarındaki güçlük derecesi farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Şarkı söylerken çocuk sadece sözleri ve yapabildiği kadar sesleri düşünmekte ve bu faaliyetleri yaparken etkinlik memnuniyet verici nitelikteyse mutlu olmaya da fırsat bulabilmektedir. Çalgı çalma performansı ise toplu veya bireysel performans oluşturma durumuna göre ritim, hız, çalgıyı yeterli ve doğru tutma, doğru ritim kalıplarına dikkat, müziksel akışı veya ezgiyi bozmadan seslendirebilme gibi daha karmaşık süreçlerden oluşmaktadır denilebilir. Bu farklılıklar nedeniyle kaynaştırma öğrencilerinin şarkı performanslarında daha başarılı olabilmesi normal bir durum olarak karşılanabilir. Bulgu ve sonuçlara ilişkin ayrıntılı incelemeler ve kaynaştırma öğrencilerinin şarkı ve çalgı eğitimi performanslarını geliştirebileceği düşünülen açıklamalar öneriler bölümünde sunulmuştur.

Öneriler

Özel eğitimde ÖGÖ'lere koşulsuz sevgi ve saygı gösterilmelidir. Her birey engelli olabileceğini düşünmeli ve onlara özenle yaklaşmalıdır. ÖGÖ'lerin erken tanısından sonra erken

eğitimlerine başlanmalıdır (Kulaksızoğlu, 2015). Ülkemizde Yirminci yüzyıldan bu yana özel gereksinimli bireylerin eğitim ve öğretimine önem verilmekte ve bu bireylerin gereksinimlerine yönelik ilk ve orta dereceli özel eğitim kurumlar açılmakta, bu konuda yasal düzenlemeler de yapılmaktadır. Son yıllarda özel gereksinimli bireyler normal akranları ile aynı ortamda, tam zamanlı, ya da yarı zamanlı olarak eğitim görecekları kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile normal sınıflara yerleştirilmekte, ayırıcı/ayırıcı tutumlardan uzaklaşmaktadır. Bu olumlu gelişmelere rağmen özel gereksinimli bireylerin yeteneklerine yönelik eğitim almaları noktasında bazı sıkıntılar mevcuttur (Varış ve Hekim, 2017, s. 31).

Kaynaştırma öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı gelişim gösteren öğrenciler oldukları için eğitimciler tarafından oldukça dikkatli incelenmeli ve eğitimleri planlanmalıdır. Sadece müzik alanında değil tüm eğitim ve gelişim alanlarında erken tanılanması ve bu tanılanma sonrası erken ve dikkatli eğitimlere başlanması sayesinde sosyal, zihinsel, fiziksel, sağlık yönlerinden olumlu gelişmeler ele etmiş olabilecek, yaşlılarına ve sosyal hayata daha kolay adapte olabileceklerdir.

Katılımcı müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin de bulunduğu karma sınıflarda normal gelişim gösteren öğrenciler için uygulanan müzik eğitimi programı içindeki şarkı eğitimi ve çalgı eğitimi çalışmalarının kaynaştırma eğitimi öğrencilerine uygulanmasını ve kaynaştırma öğrencilerinin karma sınıflarda müzik eğitimi almalarını doğru bulmamaktadırlar. Kaynaştırma öğrencileri için ek bir çalışma saati koyamadıkları ve normal gelişim gösteren öğrenciler için seçtikleri şarkıları, çalgı eserlerini kaynaştırma öğrencilerine öğretmeyi uygun bulamadıkları ve öğrettikleri zamanlarda başarı açısından verim alamadıkları için bu düşüncede olduklarını belirtmektedirler. Bu bakımdan kaynaştırma öğrencilerini yaşlılarından ayırmamak için karma sınıftaki müzik dersinden başka bir özel sınıf müzik dersi olarak “özel gereksinimliler için müzik” veya “kaynaştırma öğrencileri için müzik” dersinin haftalık ders programına konulması ve müzik öğretmenlerinin daha rahat eğitim vermesi ve başarılı sonuçlar elde etmesine fırsat sunulmalıdır.

Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencileri son sınıfta okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini farklı okullarda ders izleyerek ve uygulamalar yaparak almaktadırlar. Müzik öğretmeni adayı son sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini mesleğe başlamadan daha önce kısmen de olsa tanıyabilmeleri için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini öncelikle kaynaştırma öğrencileri olan okullarda almalarına önem verilmesinde yarar olabilecektir. Ayrıca müzik eğitimi lisans programında verilmekte olan özel eğitim ve kaynaştırma öğrencileri için müzik dersinin özel eğitim alanında uzmanlaşmış olan akademisyenler tarafından verilmesinin öğretmen adayları için yeterli yararı sağlayamayacağı düşünülmektedir. Bu durumun çözülmesi için öğretmenlik bölümlerindeki akademik personelin kendi bölümü ile ilişkili olarak özel eğitim alanında eğitimler alması ve dersleri yürütmesinin daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin hem kaynaştırma öğrencileri hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için çağdaş müzik eğitim öğretim yöntemleri hakkında araştırmalar yapıp elde ettikleri bilgi ve deneyimleri genel müzik eğitimi çalışmalarında her tip öğrenci topluluğuna uyarlayarak kullanmaları ve öğrencilerinin daha aktif, eğlenceli müzik dersi çalışmaları içinde olmaları, kazanımlar edinmeleri için (derslerde popüler ve güncel şarkı ve çalgısal düzenlemeler vb.) özen göstermelerinin önemli başarı artışları sağlayabileceği düşünülmektedir. Müzik dersini ve eğitimcisini seven öğrencilerin her zaman kolaylıkla motive olabileceği ve başarısının da bu oranda artabileceği düşünülmektedir. Müzik öğretmenlerinin iyi planlamalar yapması ve dikkati sayesinde kaynaştırma öğrencilerine onlar farkında olmadan şarkılar aracılığıyla birçok müziksel, sosyal, akademik bilgi ve becerilerin öğretilabileceği, geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Müzik öğretmenleri kaynaştırma öğrencileri ile şarkı eğitimine başlamadan önce öğrencilerin şarkının sözlerine ısınmaları ve alışmaları için söz okuma çalışmaları yaptırılmalarının, sözler ile ilgili küçük sorular sormalarının, ardından motiflerden başlayarak cümlelerine doğru bir geçiş sırasıyla ezgili söyleme çalışması yaptırılmalarının faydası olacağı ve öğretim işini kolaylaştıracığı düşünülmektedir. Yine şarkı sözlerinin ezberlenmesi için farklı

teknik ve uygulamaların müzik öğretmenleri tarafından geliştirilmesi sayesinde ezberleme sürecinin daha kolay olabileceği, öğrencilerin hem söyleyip, hem hareket edip hem de arkadaşları ile başka etkinlikleri daha zevkli ve kolay olarak yapabilmelerinin faydası olabileceği düşünülmektedir. Şarkı eğitimi ile ilgili nerileri en kolay ve başarılı yapabilecek bireyler kaynaştırma öğrencisi olan müzik öğretmenleridir. Öğrencisini yakından tanıma imkanı ve şansı olan müzik öğretmenleri kaynaştırma öğrencileri için basit yapıda şarkılar besteleyebilir ve şarkı eğitimi gelişimlerini dikkatle takip etme şansını elde etmiş olabilir. Yıldırım ve Albuz'a (2010) göre zihinsel engelli çocuklara şarkı öğretimi için şarkı repertuarı geliştirilmeli, zenginleştirilmeli ve eğitim müziği bestecileri bu yönde desteklenmelidir.

Kaynaştırma öğrencilerinin ve ÖGÖ'lerin çalgı eğitimi çalışmalarının birden çok zihinsel ve fiziksel işlemin/becerinin birlikte sürdürülmesi gerekliliğinden dolayı şarkı eğitimine nazaran daha güç aktiviteler olabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı çalgı eserlerinde ezberleme ve dolayısıyla etkili çalabilme kabiliyetlerini artırmak için kısa eserler seçilmesinin ve eserlerin motif motif-cümle cümle eğitim sürecine yayılarak çalıştırılmasının, özellikle kaynaştırma öğrencileri için doğru çalgıların seçimi, nota ezberlenmesi gereken durumlarda farklı öğretim strateji ve yaklaşımlarının kullanımı, sınıftan ayrı ve ön çalışmalar gerekliliği ve yeterli zaman ayrılabilirdiği, öğrencilerin bunu başardıklarını gördükleri takdirde kendilerine güven duygularının belirli derecede artabileceği düşünülmektedir.

Müzik öğretmenleri sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin özel gereksinim türlerine göre eğitim planlamakta ve olabilecek en uygun seviyede çalgı eğitimi faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bu açıdan bakıldığında kaynaştırma öğrencilerinin çalgı çalabilecekleri düşüncesine ulaşılabilir. Fakat bazılarının özel durumlarından dolayı bilerek ya da bilmeyerek özel durumunu kullanma/faydalanma düşüncesi içinde olması ihtimali ile çalgı çalmayı istemeyebilecekleri akla gelebilecek şüphelerden olabilir. Elbette öğrencilerini tanıyan öğretmenler bunlara göre tutum ve davranışlar açısından önlemler almalıdırlar. Tüm sınıfla birlikte aynı anda çalgı çalışma kaynaştırma öğrencileri için çok zor olabilir. Çalgı eğitimi için kaynaştırma öğrencilerine özel zaman ayırmak gerekebilir.

Çalgı eğitimine ilişkin ilkökul ve ortaokul derecelerinde normal gelişim gösteren öğrencilerde dahi hız ve nüans terimlerinin uygulanması çoğu zaman başarılması zor bir beceri olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında kaynaştırma öğrencileri için üst seviye bir yetenek ve anlayış gerektirebilen konu olan hız ve nüans terimlerinin uygulanabilmesinin ancak kaynaştırma öğrencisinin çalgısına çok iyi hakimiyet sağlaması sonrası sağlıklı bir şekilde uygulama kolaylığına erişebileceği düşünülmektedir. Bu hassas konu gereği müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin özel durumlarına ilişkin bireysel çalışmalar düşünmeleri, planlamaları ve uygulamalarının faydalı sonuçlar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin çalgı eğitimi sırasında drama ve oyunlaştırılmış etkinlikler kullandığında kaynaştırma öğrencilerinin derse olan ilgisi ve çalgı çalma etkinliklerine katılımlarının kolay biçimde artabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin de görüşleri bu yönde olmuştur. Fakat bu sürecin de kaynaştırma öğrencilerinin ilgisini eğitime yeteri oranda çekebilme ve öğrencilerin yetersizlik durumlarına göre değişebileceği düşünülmektedir. Öğretmenler tarafından gerekli ön çalışmaların ve başarı süreçlerinin takip edilmesinde fayda sağlanabileceği düşünülmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerim çalgı eserlerin notalarını yeteri kadar ezberleyebilme yeterliklerinin geliştirmesi özel gereksinim durumları ile ilişkili olarak bireysel ele alınması gereken bir durumdur. Zihinsel faaliyetler bakımından normal gelişim gösteren akranlarına göre daha sınırlı yeterliklerde olması nedeniyle ezber becerilerinin sadece müzik alanında değil diğer akademik alanlarda da kendisini bir sorun olarak gösterebileceği düşünülmektedir. Ezber ve çalgı çalma performansı iki farklı alanı (zihinsel süreçler ve fiziksel performans) aktifleştireceği için bu durum daha da zor seviyeye ulaşabilmektedir. Bu riskli beceri ve performans alanlarının müzik öğretmenleri tarafından dikkatle incelenerek çalışmalar planlanmasında fayda olabileceği düşünülmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bireysel olarak çalgı çalabilmektedirler ifadesine katılımcı öğretmenler % 60 katılıyorum % 40 katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Katılımcıların yarısına yakınının katılmadıklarını belirtmesi gözden geçirilmesi gereken bir durum sayılabilir. Eğitim ortamlarında ezgisel (perdeli, perdesiz, tuşlu vb) yapıllı çalgıların ritim çalgılarına göre daha üst beceri ve anlama kapasitesini kullanma gerekliliğinden dolayı bu oranın ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin ezgisel-tınısal-perdeli-perdesiz çalgıları kullanması yerine ritim çalgılarıyla performanslar gerçekleştirebilmeleri için gerekli plan ve eğitim süreçlerinin takip edilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akıncı, M. Ş. (2017, Temmuz). Müzik eğitiminde çocuk şarkılarının seçimi: sözcükler ve sözcüklerle ilişkili etmenler. *Uluslararası 3. İpek Yolu Müzik Konferansı, Müzik Eğitimi Yayınları*, içinde (s. 130-135), Gazimağusa, KKTC.
- Akıncı, M. Ş. ve Alpagut, U. (2017). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin genel müzik eğitimlerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Social Research*, 10-53, 535-545.
- Aktaş, B. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretim uyarlamalarının belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (İpek Yolu Özel Sayısı)* 16, 2165-2179.
- Batu, E. S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya karşılaşılan sorunlara ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Yay. haz.). *Özel Eğitim* içinde (ss. 1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykoç Dönmez, N., Avcı, N. ve Aslan, N. (1997, Eylül). İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık (3. Baskı).
- Carey Margaretta, A. (1960). Music for the educable mentally retarded. *Music Educators Journal*, 46 (4).
- Demir, O. Ö. (2011). Nitel araştırma yöntemleri, K. Böke (Yay. haz.). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 273-306). (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Dilsiz, Z. (2017). *Görme engelli ilköğretim okullarında müzik dersi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır Doğan, C. (2011). *Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelliler için müzik eğitiminin durumu ve öğretim programı modeli önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, B. (2012). Müzik Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (çeviri kitap, Orj. Corrine Glesne). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(19), 1-10.

- Güven, E. ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(2), 557-573.
- Güven, E. ve Tufan, E. (2010, Nisan). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim okullarında müzik eğitimi (Balıkesir Örneği). *ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, II. Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale.
- Güven, E. (2011). Müzik dersleri ve kaynaştırma uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 709-718.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık (19. Baskı).
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz-değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129.
- Kulaksızoğlu, A. (2015). *Farklı gelişen çocuklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık (2. Baskı).
- MEB. (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
- MEB. (2008). *Özel öğretim kurumları genel müdürlüğü, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi zihinsel engelli bireyler destek eğitim programı*. Ankara.
- MEB. (2015). *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü: kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları kitapçığı*. Erişim adresi: orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf
- MEB. (2016). *Milli eğitim istatistikleri-örgün Eğitim*. Ankara.
- Palancı, M. (2013). Özel gereksinimli çocuklar. Ş. I. Terzi (Yay.haz.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (ss. 477-509). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sevinç, B. (2011). Survey araştırması yöntemi. K. Böke (Yay. haz.). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 231-272). (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Özkan Yaşaran, Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sonuçlara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, A. Kontrot (Yay. haz.). *13. Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Bildirileri- Özel Eğitimden Yansımalar*, içinde (ss.121-135). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Varış, A. V. ve Hekim, M. M. (2017). Özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 29-42
- Yıldırım, P. ve Albuz, A. (2010). *Zihinsel engelli çocuklara kavram öğretiminde müziğin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri*. Erişim adresi: load/gecicimakale_dosyaları/NWSA-3225-1-1. (06 Ağustos 2013).

Extended Abstract

Introduction

Inabilities may negatively affect the social, emotional, mental, academic, cultural, and other developmental features of an individual. When considered educationally, inabilities other than certain physical ones, may also have a direct negative impact on educational activities, and can hinder the process. Individuals who fail to show progress in the expected/average developmental features when compared to their peers are defined as students with special needs

(SWSN). SWSNs pursue their education at schools offering special education in line with the type of their needs (visually impaired, students with mental disabilities etc.) or at general educational environments with their friends who reveal normal developmental features. Such implementations are executed and followed through the laws on special education services, and are referred to as educational practices through inclusive education. Students who receive an education in the same educational environment with their friends revealing normal developmental features, take different number of lessons in different forms. Music lesson is one of these lessons which they take in theory and practice. Music lesson has a form in which students can experience the interaction more intensely, providing them with the opportunity to express themselves individually and as a group. When the content of the lesson is analyzed, it can be figured that it consists of three main stages of music education: music theory education, song and instrument teaching. However, in inclusive educational activities, it is thought that SWSNs are unable to benefit from the positive effects of music lesson enough, in terms of both other course domains and our subject. Special education course started to be offered at the departments of teaching in education faculties as of 2006-2007 academic year; and those who graduated before were unable to benefit from this course. Besides, no seminar or workshop activities have been provided for these graduates by the Ministry of National Education in this regard. Special education courses offered at the faculties are also taught by field specialists; however, there is no sound information transfer between special education and music teaching, which is necessary. Inclusive students proceed their musical education at general education/mixed classes, along with their friends showing normal developmental features. However, these lessons are designed for students demonstrating normal developmental progress. In addition to that, there are no music lessons designed for inclusive students due to reasons; such as insufficient amount of teachers, classroom shortage, or lack of inclusive students, and not having a special classroom as a result. It is possible to see inexperienced intern music teachers assigned in schools for visually or hearing impaired or for students with mental disabilities. With this in mind, aim of this study is to analyze the song and instrument teaching provided for inclusive students by music teachers working at schools; identify possible problems; and to provide suggestions. The study is considered important in terms of; providing the opportunity to assess the situation and offer solutions for the identified problems with the help of the opinions conveyed by the field teachers; contributing to the literature and serving as a guideline for the limited amount of researches in the field of SWSNs and art/music teaching; encouraging further studies; providing knowledge for music teachers, and contributing to their professional development.

Method

Following the literature review, it is found that the number of studies conducted in this field are rather low and that they mostly focus on special education instead of music teaching. Population of this research consists of all music teachers who provided inclusive education in Bolu province. Sample of the research, on the other hand, consists of a total of 10 music teachers who gave or still give inclusive education, and work in 9 elementary schools in the central district of Bolu province. The study is in the form of situation assessment and scanning model; and the data have been collected by means of a semi-structured interview form applied by researchers to the teachers at schools where they work. Following the literature review, questions were prepared on three main stages of music education: music theory education, song and instrument teaching. The questions were reviewed by two specialists in the field of music and special education, and the interview form was prepared. Findings have been obtained through qualitative content analysis method. After the analyses were completed, they were reviewed by two specialists in the field of music and special education, and suggestions were provided on the identified results as per the specialist approval.

Results

Music teachers have stated that; participation of inclusive students in song teaching is high; they are able to fulfill different musical interpretation skills during song performances to a certain extent; their ability to memorize the song lyrics is adequate; their interest and skills are improved with the help of dramatization; they are able to offer individual song performances; they can follow the song lyrics along with the class adequately; they are rather successful and interested in current and pop songs; their general achievement level in song learning is high; they do not spare time for song learning due to several reasons; teachers cannot take the features of inclusive students into account while selecting songs due to having regular students in the class as well; they pay attention to the message and expression of the songs while selecting them; they do not have a new, individual teaching-practice technique to apply to inclusive students; and their song performances are better than their abilities in instruments.

When it comes to instrument performances, teachers have stated that; inclusive students do not participate in instrument teaching performances that much; they fail to reveal certain musical interpreting skills effectively during instrument performances; their interest and skills are developed with the help of dramatization techniques; teachers do not have a new, individual teaching-practice technique to apply to inclusive students; they assign a sufficient amount of school counsellors able to assist and follow inclusive students during instrument performances; they rather prefer rhythm and percussion instruments; and they tend to pick simple songs while selecting instrument pieces in order to increase the participation and achievement of inclusive students. It is observed that half of the participant teachers are of the opinion that; inclusive students are able to memorize the notes of instrument pieces at a certain level, they can follow the notes while performing instrument pieces to a certain extent; some of them are successful in terms of delivering individual instrument performances; some of them are successful in terms of the general instrument teaching performances; teachers are unable to apply an additional instrument education other than those which inclusive students take with their friends; and inclusive students are not successful enough due to reasons such as self-confidence issues, inability to have the full control of the instrument, and attention deficit problems.

Recommendation

In order not to separate inclusive students from their peers, “music for students with special needs” or “music for inclusive students” lesson must be added to the weekly course schedule of mixed classes as an additional music lesson besides the regular one. Music teacher candidates who study their senior years at universities must fulfill their teaching internships at schools where inclusive students are present, in order to get to know these students better, beforehand. It is believed to be important that the special education course in the curriculum of music education at bachelor level is taught by an academic who is an expert in the field. It is also believed that the utilization of contemporary music teaching methods both for inclusive and regular students, and selection of current and popular songs and instrumental compositions in order to make students more active in the class will increase the achievement level of students considerably.

It is thought to be useful if the teachers conduct lyric reading practices in order for the students to get used to the lyrics before starting to learn a song; and have the students ask small questions about the song and then apply a teaching method proceeding from part to whole in terms of melody and lyrics. Besides, it is suggested that combination of lyrics with dance and body movements will substantially facilitate the teaching process.

In order to improve the memorization and effective playing skills of inclusive students in instrument practices, it is believed to be important to select short pieces, practice them from part to whole, select the right instruments for inclusive students, and to apply different teaching methods, strategies and approaches in cases where memorizing musical notes is required.